# АВТОНОМИЯ ЛИЧНОСТИ

№ 2(18) 2019 ISSN 2413-6379

В номере:

☑ *Махов С. Ю. АНАЛИТИКА И ЛОГИКА (учебное пособие)*

☑ *Рожков Н. Т. ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА: ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ (монография)*

☑ *Якунин Л. С. ФИЛОСОФСКИЕ ВОПРОСЫ НАУКОВЕДЕНИЯ (монография)*

## ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА


| | | |
|---|---|---|
| Махов С. Ю.<br> | АНАЛИТИКА И ЛОГИКА<br>(учебное пособие) | 4 |
| Рожков Н. Т.<br> | ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА: ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ<br>(монография) | 76 |
| Якунин Л. С.<br> | ФИЛОСОФСКИЕ ВОПРОСЫ НАУКОВЕДЕНИЯ<br>(монография) | 270 |

# АНАЛИТИКА И ЛОГИКА

(учебное пособие)

В учебном пособии рассматривается широкий круг проблем по работе с разными по форме и содержанию источниками информации, обеспечению процесса подготовки и ведения аналитической работы.

Раскрываются принципы аналитической работы, структура и содержание этапов аналитической деятельности, последовательность поиска, анализа и методы изучения аналитической информации.

Предназначено, в первую очередь, тем, кто заинтересован в овладении теорией и практикой аналитической работы: преподавателям, аспирантам, руководителям и менеджерам организаций, сотрудникам правоохранительных органов и служб безопасности, сотрудникам аналитических служб и информационных отделов.

# СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1. Аналитика и логика

Глава 2. Основные законы логики
2.1. Законы логики
2.2. Методы мыслительной деятельности

Глава 3. Характеристика понятия
3.1. Структура понятия
3.2. Виды понятий
3.3. Типы отношений между понятиями

Глава 4. Суждение
4.1. Общая характеристика суждения
4.2. Объединенная классификация суждений
4.3. Логический квадрат
4.4. Модальные суждения

Глава 5. Умозаключение
5.1. Простой категорический силлогизм
5.2. Индуктивные умозаключения
5.3. Традуктивные умозаключения (аналогия)

Глава 6. Доказательство и опровержение
6.1. Понятие доказательства и его структура
6.2. Прямое и косвенное доказательство
6.3. Ошибки в доказательстве

Глава 7. Гипотеза и теория

Глава 8. Глоссарий по логике

# ГЛАВА 1
# АНАЛИТИКА И ЛОГИКА

К какой бы исторической эпохе ни принадлежал человек, он нуждается в истине. И первобытные люди, и наши современники, познавая окружающий мир, стремятся ее получить. Обладание истинным знанием одним людям приносит радость и удовлетворение, другим, наоборот, – горе. Сильных истина зовет на подвиг, у слабых парализует волю, приводит их к пессимизму и растерянности. Но, несмотря, ни на что, все люди стремятся к истине, получению новой информации о мире, в котором они живут. Обладание истиной продвигает всех нас вперед на нелегком пути познания. Но добыть истинное знание, пусть даже неполное, неокончательное, всегда нелегко. Порой это связано с самопожертвованием. Известны подвиги многих выдающихся ученых, отдавших свою жизнь служению людям, добывавшим истину для блага человечества. Итальянский ученый и философ Джордано Бруно, развивавший гелиоцентрическую космологию Коперника и выдвинувший концепцию о бесконечности и бесчисленном множестве миров Вселенной, был обвинен в ереси и сожжен инквизицией в Риме. Ряд ученых-физиков, изучавших радиоактивность, подверглись радиоактивному облучению. Некоторые ученые-микробиологи проводили опасные эксперименты на себе.

К сожалению, на сегодняшний день не все научные достижения ставятся на службу человеку. Однако хочется верить, что наступит время, когда добытое с таким трудом истинное знание будет использовано только на благо человеку. Люди хотят познать не только законы природы и сущность общественных явлений, но и тайны человеческого мозга. Еще в XVII в. английский философ Ф. Бэкон говорил, что знание и могущество человека совпадают. Однако тернист путь к истине. Чтобы расширить возможности познания, человек создал микроскоп и телескоп, радио и телевидение, ЭВМ и космическую ракету, луноход и искусственные спутники планет, которые позволили ему глубже и полнее познавать свойства природных и социальных явлений. Изобретены различные методы познания, расширяющие возможности разума человека: моделирование и математические методы, в том числе методы теории вероятностей, физический и биологический эксперименты, методы генной инженерии и обработка информации на ЭВМ и др.

Чтобы эффективно пользоваться всеми этими методами и изобретениями, мышление человека должно быть безупречным, логически правильным. Законы развития есть у природы, общества и, конечно же, у самого мышления. Человек с древних времен стремился познать законы правильного мышления, т. е. логические законы. Наука логика помогает познанию этих законов.

Широко известное изречение классической материалистической диалектики: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике – таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности» – это логические границы человеческого познания, в пределах которых проходит осмысление глубинной сути той или иной проблемы. В тоже время начинающий аналитик может задать вопрос: «А зачем это нужно знать при написании аналитических документов?». Чтобы научиться излагать свои мысли на бумаге,

готовить конечный аналитический документ, начинающий специалист должен, хотя бы приблизительно, ознакомиться с некоторыми основными моментами мыслительного процесса, важнейшими понятиями логики. Понимать, как из незнания получается знание, как из разрозненных сведений в результате творческого мыслительного процесса появляется и начинает жить своей жизнью новый, самостоятельный аналитический документ.

Вокруг нас раскинут огромный мир. Человек является частью этого мира, разумным существом (обладающим интеллектом = разумом, умом, рассудком), который познает этот мир. Данный мир существовал до появления на земле человека, т.е. его существование не зависело от появления человека. Поэтому философы-материалисты говорят, что окружающий нас мир – это объективная реальность, независимая от нашего сознания. Став разумным существом, человек изучал природу, чтобы ориентироваться в ней. Он переделывал мир, чтобы ему было в нем комфортно жить. Для того чтобы знать, как поступать с теми или иными предметами, как реагировать на природные явления, как получить больше пользы от познания окружающей нас реальности человек сначала созерцал (смотрел на) мир, трудился, а после появления речи, начал активно обозначать словами все то, что он видел. Однако окружающая нас природа и её проявления многогранны и противоречивы, поэтому, чтобы отобразить в сознании какое-либо явление, оставить его в своей памяти человек начал обобщать все слова, относящиеся к этому явлению. Так появились понятия (показывают существенные стороны и признаки, явлений, процессов) и категории – законы (основные понятия, отражающие наиболее общие и существенные свойства, стороны, отношения явлений действительности и познания).

Мышление человека продукт развития его мозга, реагирующего на окружающий мир (отражающего его). Оно, таким образом, принадлежит субъекту (индивиду), т.е. субъективно по отношению к окружающему его миру. С помощью мышления человек выполняет двуединую задачу:

1. Познает объективный мир, его внутреннюю сущность, познавая, преобразовывает его.

2. Стремится узнать внутренние механизмы мышления, т.е. понять, каким образом он сам познает мир, и для какой цели он это делает.

В природе все эти действия происходят одновременно, диалектически зависимо. Мы специально разделим эти два момента познания и остановимся на втором, поскольку именно он нужен нам для понимания процесса мышления, который протекает в голове аналитика во время работы над документами.

Познание – сложный диалектический процесс, осуществляющийся в различных формах, имеющий свои стадии и ступени, в нем участвуют различные силы и способности человека. Человек начинает познавать вещи с помощью чувственных восприятий – живого созерцания. Вне этого человек не может ориентироваться в окружающей среде. В аналитике это начало ознакомительного процесса с имеющейся информацией. Изучая полученную информацию, аналитик на этом уровне познания знакомится с её внешними качествами (в каком виде она находится? – на дисках, бумажная, перевод, открытая, конфиденциальная и т.д.). Воспринятые первичные качества, сохраняются в представлениях об информации. Позволяют свободно оперировать с имеющимися предметными сведениями (улавливать связь между ними,

сортировать их по внешнему виду), т.е. готовиться к последующей работе с ними. Вместе с тем, чувственная форма познания сама по себе не дает возможность проникнуть в сущность имеющейся информации, понять её внутреннюю структуру, взаимосвязь фактов и т.д.

Обработка и обобщение информации выполняется с помощью познавательной способности человека – «абстрактно-логического, языкового мышления», которое представляется в форме понятий, суждений, умозаключений. Философы-логики отмечают, что движение познания имеет определенную направленность. Сначала оно идет от целого (данного непосредственно как исходное в процессе познания) к его частям, т.е. к его расчленению на части. А затем от вычлененных его частей к воссозданию целого в его исходной целостности. Логическая деятельность мышления осуществляется в многообразных формах.

Существует мнение, что человек может правильно мыслить и, не зная точных правил и законов логики, пользуясь ими лишь на интуитивном уровне. Ведь встречаются музыканты, которые играют на каком-либо музыкальном инструменте, не зная музыкальной (в частности, нотной) грамоты. Но такие музыканты ограничены в своем творчестве: они не могут, ни исполнить произведение, записанное с помощью нот, ни записать сочиненную ими мелодию. Человек, овладевший логикой, мыслит более четко, его аргументация убедительнее, чем у того, кто логики не знает. Он гораздо реже совершает ошибки, заблуждается. А ведь заблуждение, приведшее, например, к простой ошибке в расчетах при проектировании космического корабля, повлечет затем и аварию. Дорого обходятся людям их заблуждения.

Логическое мышление не является врожденным, поэтому его можно и нужно развивать различными способами (методами). Систематическое изучение науки логики – один из наиболее эффективных способов развития логического абстрактного мышления.

Логика одна из самых старых наук. Ее богатая событиями история началась еще в Древней Греции и насчитывает две с половиной тысячи лет. В конце прошлого начале нынешнего века в логике произошла научная революция, в результате которой в корне изменились стиль рассуждений, методы и наука как бы обрела второе дыхание. Теперь логика одна из наиболее динамичных наук, образец строгости и точности даже для математических теорий. Говорить о логике и легко, и одновременно сложно. Легко потому, что ее законы лежат в основе нашего мышления. Интуитивно они известны каждому. Всякое движение мысли, постигающей истину и добро, опирается на эти законы и без них невозможно. В этом смысле логика общеизвестна.

Один из героев комедии Мольера только случайно обнаружил, что он всю жизнь говорил прозой. Так и с усвоенной нами стихийно логикой. Можно постоянно применять ее законы и притом весьма умело и вместе с тем не иметь ясного представления ни об одном из них. Однако, стихийно сложившиеся навыки логически совершенного мышления и научная теория такого мышления совсем разные вещи. Логическая теория своеобразна. Она высказывает об обычном о человеческом мышлении то, что кажется на первый взгляд необычным и без необходимости усложненным. К тому же основное ее содержание формулируется на особом, созданном специально для этих целей искусственном языке. Отсюда сложность первого знакомства с логикой: на привычное и устоявшееся надо взглянуть новыми глазами и увидеть глубину за тем, что представлялось само собою разумеющимся. Подобно тому, как умение говорить существовало еще задолго до грамматики, так и

искусство правильно мыслить существовало до возникновения науки логики. Подавляющее большинство людей и сейчас размышляют и рассуждают, не обращаясь за помощью к особой науке и не рассчитывая на эту помощь. Некоторые склонны даже считать собственное мышление естественным процессом, требующим анализа и контроля не больше, чем, скажем, дыхание или ходьба. Разумеется, это заблуждение. Уже первое знакомство с логикой покажет необоснованность такого чрезмерного оптимизма в отношении наших стихийно сложившихся навыков правильного мышления.

Истина и логика взаимосвязаны, поэтому значение логики невозможно переоценить. Логика помогает доказывать истинные суждения и опровергать ложные, она учит мыслить четко, лаконично, правильно. Логика нужна всем людям, не только аналитикам, но и работникам самых различных профессий. Логика поможет им отделить главное от второстепенного, критически воспринять различную информацию, определения и классификации разнообразных понятий, подобрать формы доказательства своих истинных суждений и формы опровержения ложных.

# ГЛАВА 2
# ОСНОВНЫЕ ЗАКОНЫ ЛОГИКИ

## 2.1. Законы логики

Существует три фундаментальных свойства логической мысли – определенность, последовательность и обоснованность. Они являются обязательными для мышления, когда оно занимается рассуждением. Основные законы логики отражают эти специфические черты мыслительной деятельности и в этом смысле производны от них. *Определенность* означает, что любая вещь, ставшая предметом логического анализа, обязательно должна мыслиться в совокупности одних и тех же однажды выделенных признаков; они задаются при определении понятий, и не могут бесконтрольно изменяться в рамках одного и того же рассуждения. Под *последовательностью* имеют в виду, что, приняв какое-либо положение за истинное, необходимо принимать и все вытекающие из него следствия, придерживаться их неукоснительно. *Обоснованность* отражает факт взаимозависимости любых мыслей от многих других; в логике можно рассматривать только такие высказывания, которые могут быть обоснованы, выведены из других положений. Содержание обоснованности раскрывается законом достаточного основания, в то время как другие фундаментальные свойства логической мысли выражаются через комбинацию остальных законов логики.

### Закон тождества.

В этом законе непосредственно проявляется природа самых фундаментальных свойств логической мысли – определенности и последовательности. Наиболее кратко этот закон можно выразить так: мысли о предметах, свойствах или отношениях должны оставаться неизменными по содержанию в процессе всего рассуждения о них. Иногда это записывают в символической форме: А = А. Поскольку всякая вещь должна быть равной самой себе, то и мысль о ней должна быть равной самой себе.

Известная поговорка «начал за здравие, а кончил за упокой» выражает как раз ошибку, порожденную нарушением этого закона. Иногда она совершается непроизвольно. Причем причиной ее возникновения чаще всего является многозначность слов. Как, скажем, понимать такое предложение: «Партия фортепиано доставила большой коммерческий успех»? Идет ли здесь речь о блестящем исполнении и большом сборе благодаря нему или имеются в виду проданные за хорошую цену музыкальные инструменты? Ответить на этот вопрос можно только после уточнения слова «партия», ибо оно имеет даже не два значения, а больше. Неоднозначность выражений может возникать и из-за двусмысленных грамматических конструкций. Путаница, вызванная такого рода обстоятельствами, знакома каждому благодаря знаменитому «казнить нельзя помиловать».

Наряду с неумышленными нарушениями закона тождества не так уж редко встречается также и сознательное искажение смысла высказываний.

Неточный, расплывчатый смысл слов и выражений является настоящим бедствием для логического процесса и науки в целом. Мышление в таком случае беспорядочно перескакивает с одного предмета на другой, или, начиная анализировать какие-то признаки, незаметно для себя смещает внимание на иные. Тем самым закрывается дорога к получению правильных, обоснованных выводов и утверждений. Чтобы этого не происходило, чтобы мысль не была путанной и сбивчивой, надо каждый раз точно и однозначно формулировать понятия, которые используются в процессе рассуждения, и потом неуклонно придерживаться их заданного содержания, не подменяя другим. Именно это и выражается с помощью формулы А = А.

Следует, однако, помнить, что суть закона тождества не сводится к этой символической записи. Дело в том, что у него есть еще один аспект, который не укладывается в эту формулу и даже в некотором смысле противоречит ей. Открывается это тогда, когда приходится осмысливать не одни только вещи или их отдельные свойства и признаки, но и присущие им необходимые связи, благодаря которым все они соединяются в некое нерасторжимое единство. Допустим, предметом рассуждения у нас будет Северный полюс. Эта точка на Земле может быть охарактеризована несколькими разными признаками: она является местом, где сходятся все меридианы, или еще местом, где параллель стягивается в точку, может она быть названа и местом, откуда все направления ведут на юг. Каждый из этих признаков неотъемлемо присущ самой северной точке планеты. Поэтому никакой ошибки не будет, если мы заменим понятие «Северный полюс» на понятие «точка северного полушария, где сходятся все меридианы» или любое другое из перечисленных. Однако тождество типа А = А здесь уже не выдерживается, потому что признаки эти различны, задают хотя и один и тот же объект, но как бы с разных сторон: один раз через меридианы, другой раз через параллели, в третьем случае через направление на юг. И можно было бы назвать множество еще и других признаков, характерных для того же самого Северного полюса: место, где земная ось пересекает земную поверхность, место, где оборот вокруг земной оси можно сделать в несколько шагов, место, где видимые звезды не заходят за горизонт при суточном вращении Земли, и многое другое.

В этих примерах открывается уже не определенность мысли, выраженная через закон тождества, а другое фундаментальное свойство из числа ранее названных – последовательность. Логический процесс предполагает получение содержательно новых выводов. Представить анализируемое содержание в точно определенном виде, как об этом говорилось до сих пор, – лишь одно из условий успешного осуществления логических операций. Наряду с этим надо быть также последовательным, то есть извлекать все следствия из используемых понятий и в дальнейшем столь же непоколебимо придерживаться их, в такой же мере неукоснительно признавать их, насколько обязательно в течение всего рассуждения сохранять неизменным содержание используемых понятий. Короче, назвав данную точку Северным полюсом, мы обязаны называть ее также и тем местом, где звезды не заходят за горизонт, и т.д.

Содержание логического процесса, в конечном счете, сводится к получению новых высказываний из исходных. Однако поскольку для этого необходимо правильно отождествлять разные понятия, то этот аспект закона тождества уже нельзя выразить упомянутой формулой А = А. Смена понятий при этом, наоборот, происходит и даже делается необходимой, чтобы мысль не топталась на месте, не повторяла одно и то же, как это звучит в универсальном рецепте средневековых алхимиков: возьми то, что требуется, сделай то, что нужно, и получишь то, что желаешь. Но только смена должна

регулироваться законом тождества, то есть извлекаться должны выводы, которые действительно вытекают из данных высказываний, хотя и отличаются от них. Так, понятие «точка Земли, где длина параллели равна нулю», правильно будет отождествлять с понятием «точка, где видимые звезды описывают круги с центром над головой наблюдателя», хотя в признаках второго понятия трудно узнать признаки первого. Но закон тождества будет нарушен, если любое из этих же понятий будет отождествлено, скажем, с «точкой, где длина параллели равна одному километру».

При использовании закона тождества надо помнить, что он говорит о предметах, связях и отношениях только и исключительно неизменных, или хотя бы имеющих определенные временные рамки, а также четко отграниченных в пространстве. Относительно того, что находится в развитии или как бы распространяется вширь, сливаясь с его окружением, его применение, строго говоря, невозможно.

### Закон противоречия.

Закон противоречия раскрывает те же самые свойства определенности и последовательности, но только выражает их в отрицательной форме. Если по закону тождества требуется, чтобы мысль о не изменяющихся предметах оставалась равной самой себе, то закон противоречия запрещает считать ее той и не той одновременно: А не может быть не-А (А не есть не-А). Или, говоря немного конкретнее, согласно этой норме мышления, в рассуждениях не должно быть одновременных утверждений и отрицаний относительно чего бы то ни было. Поэтому закон этот следовало бы назвать законом запрета противоречия, так как иначе может возникнуть обманчивое впечатление, будто в нем речь идет об оперировании противоречащими утверждениями, между тем на самом деле этот закон их исключает, не допускает.

Отвергать этот закон можно лишь при условии его соблюдения. Признавать какое-либо положение и тут же от него отказываться всегда означает путаницу, отсутствие ясных и точных представлений. И когда нам надо показать несостоятельность, недопустимость тех или иных рассуждений или взглядов, то, прежде всего мы стремимся указать на наличие в них нелепых, несовместимых положений.

Научные споры часто сводятся к поиску у оппонентов несовместимых положений. Например, длившееся веками выяснение истины насчет вращения Земли вокруг Солнца поначалу наталкивалось на обыденный опыт людей, который вдобавок получил отражение в библейских текстах: признавать движение Земли означало отказ от привычных, видимых каждый день восходов, перемещений по небесному своду и закатов Солнца. Понадобилась длительная, напряженная работа настоящих титанов науки, чтобы оказалось, что наблюдаемые каждодневно движения не противоречат тому, что утверждает астрономия.

Может показаться странным, что в законе делается оговорка насчет одного и того же времени запрещаемых утверждений и их отрицаний, ведь тогда получается, что в разное время делать противоречащие высказывания об одном и том же вполне допустимо. Например, если на этой странице написать, что ртуть – жидкий металл, а мрамор – декоративный камень, то само собой понятно, отвергать это нельзя не только одновременно, но и через пять страниц и вообще всегда, поскольку речь будет идти об обычных условиях температуры и давления для ртути и об архитектуре

цивилизованного общества, а не доисторических эпох для мрамора. Между тем закон противоречия в его буквальном понимании (вместе с указанной оговоркой) исключает, как кажется, только утверждения и отрицания в одном и том же предложении, как будто ртуть перестанет быть жидкой, а мрамор выйдет из употребления в отделке зданий. Указание на одновременность необходимо, однако, для того, чтобы этот закон логики распространялся и на изменяющиеся предметы и явления. Правда, в этом случае оговорка представляет собой сильную идеализацию.

Как и в законе тождества, в законе противоречия наряду с определенностью мысли отражается также и ее последовательность. В аспекте определенности как фундаментального свойства логической мысли, выражаемого через закон противоречия, мы имеем дело с так называемыми прямыми противоречиями: предмет белый и небелый, поступок добрый и недобрый и т.д. Их недопустимость очевидна даже для неподготовленных умов. В другом аспекте – последовательности – противоречия непрямые. Здесь вступают, если можно так выразиться, в конфликт следствия, часто очень далекие и радикально отличающиеся по содержанию от исходных утверждений. Использование закона противоречия здесь уже не так просто. Допустим, кто-нибудь скажет, что снег в этом месте покрыт налетом сажи. Тогда про этот снег уже нельзя утверждать, что он растает позднее, чем тот, который такого налета не имеет. Прямо очень трудно увидеть связь между наличием сажи и способностью таять. И, кажется, между ними нет ничего общего: если одно высказывание о снеге считать А, то другое должно быть отнесено к не-А. Однако физика доказывает, что затемненные предметы лучше поглощают теплоту Солнца, следовательно, где снег покрыт темным налетом любого происхождения, там он растает раньше, а не позже.

*Закон противоречия* (противоположности): противоречащие, точнее противоположные, мысли не могут быть одновременно истинными, по меньшей мере, одна из них ложна, по большей же мере обе могут быть ложными. Формальная запись его: А /\ В, или (поскольку В допустимо заменить на не-А) А /\ не-А, или А /\ А. Читаются формулы: «неверно, что А и В одновременно истинны», или более просто – «неверно, что А и В», или «неверно, что А и не-А одновременно истинны».

### Закон исключенного третьего.

В логике принято различать два вида противоположности: контрарную (собственно противоположность) и контрадикторную (противоречие). Нам еще придется о них говорить в разделах о понятии и суждении. Здесь достаточно будет отметить, что, когда два понятия находятся в отношении контрарности, то это означает максимальную противоположность между ними. Выражается это в двух обстоятельствах: какой-нибудь признак, присущий одному из понятий, во-первых, отсутствует у другого и, во-вторых, вместо этого признака у него имеется несовместимый с ним. Таковы понятия «утро» и «вечер», «добрый» и «злой», «экспорт» и «импорт», «белый» и «черный». Некоторые признаки утра не присущи вечеру, однако, это еще не представляет собой самой характерной отличительной черты последнего, потому что день и ночь тоже не являются утром; вечер, сверх этого, противоположное утру время суток и в отображающее его понятие включаются признаки, противоположные тем, которые есть у начала дня: солнце идет вниз, а не вверх, темнеет, а не светает и пр. То же самое можно было бы сказать и про остальные

контрарные понятия.

Когда же у другого понятия отмечается только отсутствие какого-либо признака и ничего не говорится о том, какой ему вместо него присущ, то тогда возникает отношение контрадикторности или противоречия: «белый» и «небелый», «утро» и «не утро», «добрый» и «недобрый», «экспорт» и «не экспорт». Противоречащие понятия, в отличие от противоположных, делят весь массив родственных предметов строго на две разновидности: обладающих каким-то признаком и не обладающих им. Цвет – либо белый, либо небелый, никаких других альтернатив не существует; про белое и черное так сказать было бы нельзя, потому что помимо этих двух есть и другие цвета. Поступок – либо добрый, либо недобрый, торговая операция – либо экспортная, либо не экспортная (к последним, очевидно, относятся как импорт, так и все торговые дела, относящиеся к сфере внутреннего обмена).

Закон исключенного третьего применим, следовательно, к высказываниям, противоречащим и неприменим к высказывания противоположным. Правда, здесь есть одно существенное исключение. Оно касается индивидуальных, строго единичных предметов или явлений, применительно к которым бессмысленно говорить «все» или «некоторые». Противоположные и противоречащие высказывания в этом случае не различаются. Так, высказывание «Бородинское сражение состоялось 26 августа 1812 года» можно отрицать лишь одним способом: «Бородинское сражение не состоялось 26 августа 1812 года»; конечно, чисто формально можно образовать и такую конструкцию: «Все Бородинские сражения...» или: «Некоторые Бородинские сражения не состоялись 26 августа 1812 года». Однако никакой новой информации такое надуманное искусственное изложение той же самой мысли не даст. Все возможные альтернативы исчерпываются исходным суждением и указанным нами единственным его отрицанием. Поэтому закон исключенного третьего распространяется также и на такую пару суждений, хотя, строго говоря, они являются противоположными, а не противоречащими (противоречащие суждения для таких понятий нельзя образовать).

Более кратко закон исключенного третьего можно сформулировать так: *из двух противоречащих суждений одно истинно, другое ложно, а третьего не дано*.

В процессе рассуждения надо доводить дело до альтернативного разделения: имеет данный предмет какой-либо признак или не имеет его. Когда это удается достигнуть, остается проверить какую-то одну из указанных возможностей – соответствует она истине или нет, тогда в отношении второй все решится автоматически. Например, предложение может быть высказано в форме единственного числа или в форме множественного числа; и если выяснится, что оно не имело формы множественного числа, то тогда значит оно высказано в форме единственного числа. То же самое – услуга бывает платной и бесплатной, шахматная партия начинается белыми или черными.

Применяя закон исключенного третьего, надо помнить, что он ничего не говорит о том, какое из двух противоречащих суждений является истинным. Закон указывает лишь на то, что истинно одно и только одно из них, а другое обязательно ложно. Это значит, когда нам удалось установить значение истинности одного из двух противоречащих суждений, то тем самым определилось и значение истинности другого тоже. Отдельно устанавливать его уже не надо, потому что оно однозначно задается значением истинности сопряженного с ним понятия. Но какое из них именно должно быть оценено так, а какое иначе – для этого требуется отдельное исследование. Причем

одной только логики для него уже, как правило, недостаточно и зачастую приходится вообще выйти за ее пределы и обратиться к специальным наукам. Закон исключенного третьего совершенно неприменим к событиям и явлениям лишь возможным, в частности к будущему.

*Закон исключенного третьего*: противоречащие мысли не могут быть одновременно ни истинными, ни ложными, т. е. если одна из противоречащих мыслей истинна, то другая будет обязательно ложна, и наоборот. Третьего в этом отношении нет: либо истина, либо ложь. Формульная запись его А v не-А, или АvА. Читается формула: истинно А или не-А (черта над символом – знак отрицания).

**Закон достаточного основания.**

Четвертый основной закон формальной логики выражает то фундаментальное свойство логической мысли, которое называют обоснованностью или доказанностью. Формулируется он обычно так: всякая мысль истинна или ложна не сама по себе, а в силу достаточного основания. Это значит: любое положение, прежде чем стать научной истиной, должно быть подтверждено аргументами, достаточными для признания его твердо и неопровержимо доказанным. Тем самым дается объяснение: по каким причинам имеет место данное положение, а не другое.

Следует помнить, что логика не всегда в состоянии указать, какая именно мысль должна обосновывать. Закон достаточного основания утверждает только, что у логической мысли такое основание всегда есть; ее преобразование с помощью логических процедур и правил возможно именно поэтому. Но как формулируется обосновывающее утверждение, этот вопрос чаще всего решается конкретными науками, а если даже и логикой, то все равно не через использование данного закона. Так, установив, что какое-то небесное тело имеет эллиптическую орбиту, астрономия уверенно делает вывод, что оно либо планета, либо спутник, либо комета; замкнутость эллиптических орбит служит основанием для такого заключения, и связь между тем и другим устанавливается в науке о небесных телах, а не в логике. Однако, используя закон исключенного третьего, можно из того же основания получить и такой вывод: движение данного тела не является прямолинейным, потому что прямолинейность и кривизна – противоречащие понятия.

Закон достаточного основания, в конечном счете, покоится на универсальной взаимосвязи всех явлений и процессов. В природе нет ничего изолированного, нигде нет непроходимых перегородок. Каждая частица вещества испытывает на себе воздействие великого множества факторов и даже запечатлевает в себе и хранит следы таких воздействий. В капле воды отражается вселенная; один-единственный лучик света от бесконечно далекой звезды, разложенный в спектр, дает информацию о ее химическом составе, приоткрывая для разума окно в недоступные миры; палеонтологи по одной единственной кости в состоянии восстановить полный скелет давно вымерших животных. Всеобщая обусловленность вещей в природе является самой последней основой научного познания. Закон достаточного основания вводит ее в логику, превращая в фундаментальный принцип доказательного мышления.

*Закон достаточного основания* может быть сформулирован так: всякая мысль имеет достаточное основание, т.е. раз уж она возникла, то на каком-то основании, по какой-

то причине. В логике утвердился более узкий вариант формулировки этого закона: всякая истинная мысль имеет для этого достаточное основание. Но принцип имеет закономерную силу в одинаковой степени и к ложным мыслям, они тоже возникают на достаточном для этого основании, например, из-за отсутствия нужных знаний, из-за ошибочности мыслей и пр. Формульное выражение закона – В потому, что А.

## 2.2. Методы мыслительной деятельности

Если принципы выполняют роль фундамента, основы здания науки, то методы – роль инструментария, роль средств строительства этого здания. Ими необходимо владеть раньше, чем собственно содержанием самой науки.

Освещая простейшие (элементарные) методы мыслительной деятельности, являющиеся основой остальных, более сложных методов, порой, казалось бы, совершенно отличных от этих простых, логика выполняет свою пропедевтическую (методологическую) функции по отношению к мыслящим, по отношению к другим наукам, вооружая их знаниями особенностей этих мыслительных средств. Логика не исследует все научные методы, в ее предмет входят основные, элементарные: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и др.

В большинстве учебников по логике, как правило, анализ, синтез и другие методы рассматриваются в качестве логических приемов образования понятий. На наш взгляд, представлять эти методы только как приемы образования понятий – значит сужать методологическую палитру этих методов, ибо они используются не только в образовании понятии, но в одинаковой степени присущи всей теоретической (да и практической) деятельности человека. Анализ как мысленный прием, как метод одинаково используется и в эмпирическом, обыденном, и в теоретическом, высоко-абстрактном мышлении. Эти методы одинаково работают при исследовании всех форм мысли.

Аналитическая способность человека пронизывает всю его жизнедеятельность. Поскольку окружающий человека внешний (да и внутренний) мир состоит из структурированных объектов, т.е. из каких-то частей, из более простых элементов, то естественно, что вся познавательная деятельность человека и есть деятельность аналитическая, она предполагает разложение этих объектов на составные их части. В мышлении эта процедура выявляет некие свои составные части, свои элементы. Мышление «делимо» как на простейшие единицы мысли, так и на простейшие мыслительные действия, которыми и являются анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение и некоторые другие. Логика не интересуется ни генезисом, ни историей аналитической способности человека, логика не оспаривает зависимость аналитической способности мышления от практической деятельности. Для логики важен лишь собственно анализ, т.е. поиск простейшего элемента.

*Анализ* – мысленный прием, метод расчленения предмета мысли (предметом мысли может быть все что угодно, в том числе и сама мысль) на составляющие части. В определенном отношении можно даже проводить аналогию между анализом и арифметическим действием – делением.

*Синтез* – мысленное соединение разрозненных в анализе частей в единое целое. Это противоположный анализу, но неотрывный от него, дополняющий его процесс, делающий анализ и синтез диалектическим единством противоположностей.

Следует учитывать, что анализ – это и любое расчленение предмета мысли на составные части, и деление на закономерным образом связанные между собой части. Анализ, а в целом аналитическая деятельность человеческого сознания, мышления ценна именно последним – расчленением целого на такие его составные части, которые закономерным образом связаны между собой. Исследование самих частей, как и законов связи между ними, – вот что позволяет в перспективе осуществить и синтез, который будет не просто «сгребанием» в кучу разрозненных анализом частей, а соединением их по определенному закону, в соответствии с той необходимой взаимосвязью между ними, которая определяется природой данного целого, диалектическим единством составных его частей.

*Сравнение* – мысленное установление сходства и различия предметов мысли между собой или между предметом мысли и неким эталоном. Понятно, что сравнение можно осуществить лишь между сходными то ли по объему, то ли по содержанию мыслями, потому что о несравнимых мыслях ничего иного отметить невозможно. Сравнение позволяет отличить тот или иной предмет мысли от других, ту или иную мысль от другой. Устанавливая общее между предметами мысли, сравнение позволяет приблизиться к открытию самого важного в науке - закона, который, как известно, есть общее, устойчивое и повторяющееся в предметах, явлениях, процессах. Устанавливая различие, сравнение позволяет по определенным показателям отличать тот или иной предмет (мысль) от других. Сравнение заметно сложнее анализа и синтеза, если их рассматривать в отдельности. Сравнение – это уже и выделение по какому-то признаку общего в предметах, и установление различия между ними.

Сложным является и метод *абстрагирования*, который по определению есть метод выделения существенных для целей исследования признаков, при отвлечении от всех остальных, менее существенных, частных и пр. Результатом абстрагирования выступают абстракции, т.е. понятия разной степени общности, а так как понятия отражают существенное, поэтому многие и рассматривают данную операцию как способ образования понятий. Но абстрагировать можно любой признак, не обязательно существенный по природе предмета, а существенный для целей исследования, для решения узкоспециальных задач.

*Обобщение* – мысленное расширение, увеличение, перенесение (экстраполяция) известного на область неизвестного; метод выделения отличительных черт, свойств и признаков, принадлежащих группам известных предметов (явлений, процессов, мыслей о них), и распространение их на другие, еще не известные группы. Обобщение – не просто выделение общего, а выделение отличительно-специфического для области предметов, для класса, объема, множества, для предмета мысли. Обобщение, кроме того, и подведение итога, суммирование, осмысление накопленного материала (знания), формирование на этой основе общего положения (например, определения или закона). Обобщенный взгляд на тот или иной предмет является в то же время и упрощением, поскольку общий взгляд, конечно же, опускает частности, детали; обобщение как бы сводит сложное к простому. Обобщение увеличивает объем мысли. Обобщение распространяет имеющееся знание на область неизвестного, как в случае перенесения на планету Марс признаков, присущих планете Земля. Обобщение, как

и другие мыслительные, методы выполняет многообразные функции в интеллектуальной деятельности человека.

Логика, исследуя основные методы и формы мышления, подготавливает этим мыслящих более эффективно и оптимально пользоваться данным арсеналом мыслительных средств применительно к любым предметным областям. А так как любая наука не может обходиться не только без мыслительных методов, но и форм мысли, без рассуждений, то знание структуры, внутренних законов их, безусловно, выполняет все ту же методологическую функцию, что и учение о методах.

Реальный процесс движения от конкретного в действительности к абстракциям о нем, отображаемый правильным в научном отношении методом восхождения от абстрактного к конкретному в мышлении, как и другие сложные методы, в конечном счете основывается, опирается на эти простейшие, только что рассмотренные мыслительные методы.

# ГЛАВА 3
# ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ

Понятие есть форма мысли, отражающая общие, существенные и отличительные признаки чего бы то ни было, что может быть предметом нашей мысли. Понятие может отражать явление, процесс, предмет (как материальный, вещественный, так и идеальный, мнимый воображаемый). Главное для данной формы мысли – отражать общее и в то же время существенное, отличительное, специфическое в этом предмете.

Общими признаками (свойствами) являются те, которые присущи хотя бы нескольким предметам (явлениям, процессам). Признаком будем называть любое свойство предмета, независимо от того, внешнее оно или внутреннее, очевидное или непосредственно не наблюдаемое, общее или отличительное, существенное или несущественное.

Существенным по природе предмета признаком будем считать тот, который отражает внутреннее, коренное свойство предмета, который выступает определяющим для него, выражает внутреннюю закономерную связь его элементов. Это такой признак, изменение или уничтожение которого влечет за собой качественное изменение (уничтожение) самого предмета. Все остальные признаки – несущественные. При этом следует иметь и виду, что существенность того или иного признака зачастую определяется интересами самого человека, его позицией, задачами, целями, ситуацией. Так, существенными для жаждущего человека и для физика или химика признаками воды будут разные признаки. Для ученого – это структура молекулы воды (H2O), для простого человека – способность утолять жажду. Среди признаков понятия различают родовые, как более общие, и видовые – частные, индивидуальные, специфические. Высший род – это предельно общее понятие, или философская категория, низший вид – единичное понятие, понятие, отражающее индивид.

Генетическое родство понятия с высшей формой чувственного отражения – с представлением – подчеркивается некоторыми общими признаками. Но если представление включает в себя отвлеченность, опосредованность и обобщенность как привходящие, можно сказать, случайное для природы чувственного отражения, требующего непосредственного контакта органов чувств и отражаемого предмета, то понятию эти свойства присущи по его природе, они неотъемлемые его свойства, самые существенные и отличительные. Это родство, при всем качественном различии этих форм, подчеркивает связь непосредственного и опосредованного, чувственного и рационального, конкретного и абстрактного отражения.

Поскольку понятие в силу своей идеальности не имеет непосредственного, собственного, вещественно-наглядного выражения, то материальным носителем понятия выступает слово или сочетание слов естественного языка (знак или сочетание знаков символического, искусственного языка): «дом», «стол», «человек», «любовь», «чернильница», «кентавр», «вакуум» и пр., или словосочетание: «автор концепции», «столица республики», «круглый квадрат», «абсолютно твердое тело» и т.п. Понятия, выраженные одним словом, как считают некоторые, являются простыми понятиями, выраженные двумя словами – сложными, а более чем двумя – дескриптивными.

Отсутствие выработанного навыка различения свойств слова и понятия часто является причиной подмены понятия словом. Но слово лишь выражает понятие, само же по себе слово – вполне материальное образование, оно есть графический или звуковой комплекс, его можно записать, произнести, его можно хранить, преобразовывать, передавать на расстояние, через века (клинописные таблички, иероглифы, папирусы, книги, библиотеки). Понятия же и появляются и осмысливаются лишь человеком и только тогда, когда он осознает значение, смысл слова. Само по себе понятие в записанном слове (знаке, комплексе их), в книге не находится, понятие возникает каждый раз и только в голове читающего (или пишущего, думающего) человека, и никуда за рамки головы не выходит. Понятие - идеально, и идеальность его связана с тем, что оно неотрывно от особым образом организованной материи, оно – свойство этой материи, оно отражает общее, существенно-специфическое, которое тоже само по себе не существует в природе. В этой особенности соотношения понятия и слова желательно основательно и прочно разобраться, потому что на этой особенности основываются самые распространенные ошибки многих рассуждений, так называемые паралогизмы и софизмы. И это имеет место не только в обыденных рассуждениях, но и в научных, и не только в античности, но и в настоящее время.

Окружающий нас предметный мир находится вне и независимо от человека. Он обладает бесконечным разнообразием свойств. Слово (язык в целом) выработано человеком для обозначения этих предметов, как бы для замены их, хотя ясно, что слово – не сам предмет. Оперирование, манипулирование предметами не всегда возможно, оперирование же словом значительно упрощает деятельность человека и тем оптимизирует ее. Слово, к тому же удобнее для хранения, передачи, переработки. Слово, обозначая предмет, называет, заменяет его. Понятие же, выражаясь в слове, – отражает этот предмет в его самых важных, общих и существенных признаках. Слово – замещающий предмет знаковый комплекс; понятие, выразимое словом, – идеальный образ этого предмета, и как таковой – «вещь», трудно уловимая, требующая интеллектуальных усилий для своего осознания. Слово, понятие и предмет – вот сложная и важная система отношений трех тесно взаимосвязанных, но не тождественных друг другу, «вещей», разобраться в которой необходимо для понимания специфики мысли и ее места в жизнедеятельности человека, для предотвращения мыслительных ошибок.

Саму по себе мысль невозможно передать даже на самое маленькое расстояние. Передаем на расстояние мы не мысли сами по себе, а лишь сигналы о возникающие в нашей голове мыслях. И эти сигналы, будучи восприняты другими людьми, превращаются уже в их головах в соответствующие нашим исходным, но теперь уже (поскольку в их головах) их мысли. Мысль формирует тот или иной человек на языке определенных знаковых систем.

Признаки предмета (явления процесса) и признаки понятия не совпадают между собой. Признаками любого материального предмета (явления, процесса) будут его внешние или внутренние свойства. Признаками же любого понятия – обобщенность, отвлеченность, абстрактность, идеальность. Признаки предмета изучают естественные, технические, медицинские, сельскохозяйственные и другие науки, признаки понятия как формы мысли – только формальная логика.

## 3.1. Структура понятия

Как цельная форма мысли понятие представляет собой закономерное единство двух составляющих его элементов: *объема* и *содержания*. Объем – структурный элемент понятия, отражающий собой совокупность предметов, обладающих одинаковыми существенными и отличительными признаками. Так, объем понятия «стол» отражает собой всю совокупность столов на нашей планете, все их множество, весь их класс. Объем понятия «человек» - пятимиллиардное население планеты. Содержание – элемент структуры понятия, отражающий собой совокупность существенных и отличительных признаков, присущих предмету, явлению (классу предметов, множеству явлений, процессов и пр.). Содержание понятия «стол», например, будет представлять собой совокупность таких существенно-отличительных признаков данного предмета, как искусственность его происхождения, гладкость и твердость плоскости, вознесенной над поверхностью земли (пола), жесткость точки (точек) опоры и пр., и предназначенность для различных видов ручной деятельности человека. Перечисляя признаки, входящие в содержание понятия "стол", – предмет всем хорошо известный, – мы не застрахованы от замечаний специалистов в этой предметной области.

Закономерная связь объема и содержания понятия определяет целостность данной формы мысли. Внутренним законом структуры понятия является закон обратного отношения объема и содержания понятия. Увеличение объема понятия влечет за собой сокращение его содержания, а увеличение содержания – уменьшение объема, и наоборот. Так, добавление к перечню существенных признаков общего понятия «стол» еще и признака «квадратность» (а это определенно увеличивает содержание) сразу же сокращает объем исходного понятия до нового – «квадратный стол». Добавление еще одного признака, например «деревянность», сокращает объем еще более – до понятия «квадратный деревянный стол». Обратный процесс – сокращение содержания, – естественно, повлечет за собой увеличение объема понятия.

Обратное отношение объема и содержания понятия выступает главным законом структуры данной формы мысли. Такие законы мы и будем в дальнейшем называть внутренними законами, законами структуры. Законы структуры являются определяющими для любого предмета, ибо отражают его внутренние, существенные связи. Закон структуры понятия является определяющим внутренним законом данной формы мысли, и все особенности ее находятся в прямой зависимости от этого закона.

Некоторыми оспаривается правомерность этого закона на том основании, что развивающаяся наука по мере расширения области познания, т.е. объема предметов, на которые может распространяться то или иное понятие, увеличивает при этом и само содержание понятий в результате все более глубокого исследования познаваемой области. Здесь явное игнорирование или недопонимание специфики предмета формальной логики, которая отвлекается от конкретного содержания форм мысли и рассматривает их как таковые, ставшие, вне их исторического развития и изменения. Исторические изменения содержания тех или иных понятий, например, понятия «диалектика», понятия «человек», «метафизика» и прочее, исследуются не формальной логикой, а теорией познания, диалектической логикой, наконец, филологией. Логику интересуют лишь структурные зависимости составляющих форму мысли элементов, а они в любые времена (при любых объемах и содержании) остаются закономерными и даже диалектическими. Закон обратной зависимости объема и содержания понятия

есть диалектический по своей сути закон, потому что он взаимосвязывает определенным образом несовпадающие (противоположные) элементы данной формы мысли, и эта взаимосвязь определяет целостность ее.

На основании данного закона структуры можно по-иному определять само понятие: это форма мысли, элементы которой (объем и содержание) находятся в отношении обратной зависимости.

## 3.2. Виды понятий

За счет изменения одного из элементов структуры понятия последние могут подразделяться на виды. Так, по количественному признаку (по объему) понятия делятся на единичные, общие и пустые (нулевые). К количественному показателю следует отнести и подразделение понятий на регистрирующие (исчислимые) и нерегистрирующие (неисчислимые), ибо здесь главное – объемный показатель этих понятий. По качественному показателю (по содержанию) понятия делятся на: утвердительные и отрицательные, конкретные и абстрактные, безотносительные и соотносительные, собирательные и разделительные (несобирательные).

Единичными понятиями являются те, которые отражают всего лишь один единственный предмет (явление, процесс), т.е. объем этих понятий индивидуален. Это, например, понятия о дневном светиле, об авторе «Мастера и Маргариты» или об авторе десяти днях 1917 г., которые потрясли мир, или о путче августа 1991 г., о затмении солнца в 585 г. до н. э. и т.п.

Общими понятиями являются те, объемы которых отражают два и более однородных предмета (явления, процесса) вплоть до неисчислимого их множества. Такими понятиями будут «дом», «стол», «человек», «игра», «затмение», «облако», «стоимость», «совесть», «кривизна» и прочее. Легко заметить, что общее понятие в грамматической форме может выражаться и единственным числом; в логике слова «стол» и «столы» одинаково выражают общее понятие о столе.

Пустые (нулевые) понятия – это понятия, объемы которых отражают пустые предметные области, им не соответствуют никакие реальные объекты; предметная область которых равна нулю. Это понятия, являющиеся результатом относительно самостоятельной абстрагирующей деятельности человеческого сознания, отражающие идеальные, идеализированные объекты, наделенные предельными свойствами («абсолютно черное тело», «несжимаемая жидкость», «идеальный газ», и прочее). Понятия о сказочных или фантастических, мифологических объектах тоже являются пустыми понятиями («сирена», «русалка», «конек-горбунок», «минотавр» и прочее).

Регистрирующие (исчислимые) понятия – понятия, отражающие поддающуюся исчислению область (множество, класс) предметов. Например, «дни недели», «времена года» и прочее.

Нерегистрирующие (неисчислимые) – все те понятия, объемы которых фактически не поддаются точному исчислению. Нерегистрирующими понятиями будут такие предельно широкие понятия, как «количество», «качество», «мера» и прочее, такие

общие понятия, как «дерево», «река», «человек» и пр., абстрактные понятия «белизна», «кривизна», «курносость» и пр. Хотя, как известно, еще Архимед в своем «Псаммите» брался исчислить даже песчинки, т.е. в принципе и объемы понятий: «дом», «стол», «человек» могут быть исчислены, но фактически, реально это неосуществимо.

Утвердительными (положительными) понятиями являются те, которые отражают наличие какого-то признака у предмета. Понятно, что положительными понятиями могут быть как общие, так и единичные, пустые. Понятия о городе, луне, цене, морали и прочее будут понятиями и положительными, и общими, а некоторые и пустыми.

Отрицательные понятия указывают на отсутствие любого признака, утверждаемого положительным понятием; формируются они простым прибавлением к любому положительному понятию частицы «не»: «не-роза», «не-молитва», «не-кузнец» и пр. Общеупотребимое понимание отрицательности не всегда совпадают с логическим. Так, в повседневном обиходе понятия «жадность», «глупость» выражает отрицательную характеристику человека, но в логике эти понятия являются положительными; отрицательными же они становятся лишь с прибавлением к ним частицы «не» – «не-жадность», «не-глупость», при этом, правда, данные понятия выражают совсем не отрицательную черту человека.

Конкретными понятиями являются те, которые отражают предмет (явление, процесс) в целом: «ночь», «улица», «фонарь», «аптека» и т.п. Конкретными понятиями могут быть любые утвердительные как общие, так и единичные, и даже пустые понятия.

Абстрактными в логике считаются те понятия, которые отражают отдельное свойство предмета, отдельный его признак, и отражают его так, как будто бы он существуют независимо от своего предмета-носителя, например: «белизна», «крутизна», «всхожесть», «человечность», «лошадность», «вечность» и пр. Понятно, что ни белизны самой по себе, ни лошадности в природе нет, они – лишь признаки того или иного предмета. Понятия же отражают этот признак так, будто бы он существует сам по себе.

Соотносительными понятиями в логике считаются те, которые содержанием своим требуют обязательного соотношения, соотнесения с другими понятиями, например: «копия», «больше», «хуже», «между», «отец», «начало», «причина», «проблема» и прочее.

Безотносительными понятиями являются все те, которые мыслятся сами по себе, без обязательного соотнесения их с другими. Такими понятиями могут быть и утвердительные, и отрицательные, и конкретные, и абстрактные, и общие, и единичные, и другие, кроме соотносительных.

Собирательные понятия специфичны, специфичны потому, что содержанием своим отражают определенное (строгое или не строгое) количество однородных предметов как нечто целое, например: «созвездие», «учебный класс», «группа», «взвод», «волосы Вероники» и т. п.

Разделительные понятия – понятия, содержанием своим относимые к каждому в отдельности предмету множества (группы, класса), например: «всякий», «каждый» и пр. Иногда разделительный смысл того или иного понятия может быть определен только контекстом: «Россиянин имеет право на образование» – здесь явно, что понятие «россиянин» употреблено в разделительном смысле, потому что подразумевается каждый в отдельности россиянин. Но это же понятие в выражении «Россиянин шагнул в космос» выступает в собирательном смысле, поскольку имеется в виду не каждый в

отдельности россиянин, а в общем.

Для ориентации в разновидностях понятий можно использовать такую схему. Виды понятий:

а) по количественному признаку (по объему):

- общие, единичные, нулевые;

- исчислимые (регистрирующие), неисчислимые (нерегистрирующие).

б) по качественному признаку (по содержанию):

- утвердительные, конкретные, соотносительные, собирательные;

- отрицательные, абстрактные, безотносительные, разделительные.

## 3.3. Типы отношений между понятиями

Рассматривая отношения между понятиями, следует всего различать понятия *сравнимые* и *несравнимые*. Сравнимыми называются понятия, имеющие некоторые признаки, позволяющие эти понятия сравнивать друг с другом. Например, «пресса» и «телевидение» – сравнимые понятия, они имеют общие признаки, характеризующие средства массовой информации. Несравнимыми называются понятия, не имеющие общих признаков, поэтому и сравнивать эти понятия невозможно. Например: «квадрат» и «общественное порицание», «преступление» и «космическое пространство», «государство» и «симфоническая музыка» Они относятся к разным, весьма отдаленным друг от друга областям действительности и не имеют признаков, на основании которых их можно было бы сравнивать друг с другом. В логических отношениях могут находиться только сравнимые понятия.

Сравнимые понятия подразделяются на два вида – *совместимые* и *несовместимые*, а каждый из этих в свою очередь распадается еще на три разновидности. Начнем с понятий совместимых. К ним относятся: равнозначные (тождественные), перекрещивающиеся (пересекающиеся) и подчиненные (субординированные) понятия. Отношения между понятиями изображают с помощью круговых схем (кругов Эйлера), где каждый круг обозначает объем понятия. Кругом изображается и единичное понятие.

*Отношение равнозначности* (тождества). Равнозначные понятия имеют одинаковый объем, но разное содержание. В них мыслится или одноэлементный класс, или один и тот же класс предметов, состоящий более чем из одного элемента. Примеры равнозначных понятий: «река Нил» и «самая длинная река в мире»; «автор романа – Красное и черное» и «автор романа – Пармская обитель»; «равносторонний прямоугольник» и «квадрат». Объемы тождественных понятий изображаются кругами, полностью совпадающими (рис. 1).

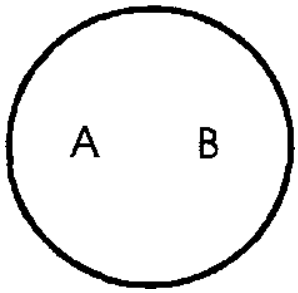



Рис. 1. Отношение равнозначности

*Отношение перекрещивания* (пересечения). Перекрещивающиеся понятия имеют разное содержание, но объемы их частично совпадают, т. е. содержат общие элементы, находятся в отношении перекрещивания. Понятия «домашнее животное» и «коза» именно таковы: с одной стороны, козы бывают не только домашними, и среди домашних животных, с другой стороны, имеются не только козы. Название «перекрещивающиеся» объясняется тем, что изображающие их круги частично накладываются. Общий для обоих кругов сектор означает, что есть животные, которые входят в оба понятия, каковыми в нашем примере являются домашние козы. Они изображаются пересекающимися кругами (рис. 2).

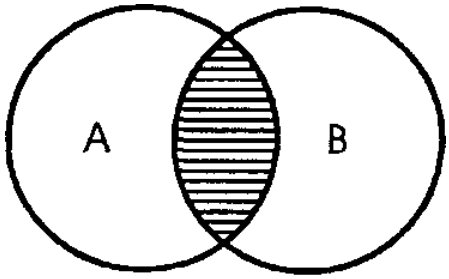



Рис. 2. Отношение перекрещивания

*Отношение подчинения* (субординации). Понятия, находящиеся в отношении подчинения, имеют одинаковые элементы в содержании, а объем одного (подчиненного) полностью входит в объем другого (подчиняющего). В принципе, это то же самое, что и отношение ограничения (обобщения), но только здесь рассматривается обычно не более двух понятий. В теории определения подчиняющее понятие называют также родовым или родом, подчиненное – видовым или видом, а признак, по которому вид выделяется из рода, – видообразующим. В качестве примера назовем А – «инструмент» и В – «молоток» (рис. 3).

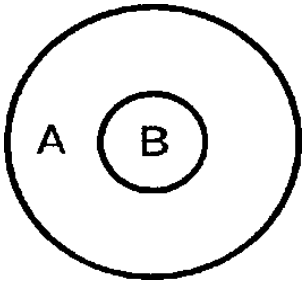



Рис. 3. Отношение подчинения

К *несовместимым понятиям* относятся противоречащие (контрадикторные) противоположные (контрарные) и соподчиненные (координированные) понятия. В содержании таких понятий имеются отдельные общие признаки, но они соединяются в каждом из них так, что делают соответствующие понятия взаимоисключающими.

*Отношение противоречия* (контрадикторности). В разделе о законах логики уже говорилось об отношении противоречия и противоположности между высказываниями. Такие отношения возможны и между понятиями. Противоречащими называются понятия, когда у одного из них имеется тот или иной признак, а у другого он отрицается (признак вообще-то отмечается в содержании того и другого, но по-разному). Например, «белый» – «небелый», «добрый» – «недобрый». Для них характерно, что они делят весь массив родственных предметов и явлений строго на две части: на тех, что обладают данным признаком, и тех, которые его не имеют; ничего промежуточного между ними, как легко догадаться, не бывает (рис. 4). Именно поэтому их отношения регулируются логическим законом исключенного третьего.

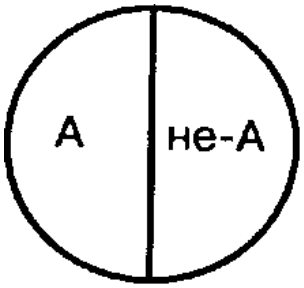



Рис. 4. Отношение противоречия

*Отношение противоположности* (контрарности). Противоположные понятия являются видами одного и того же рода, но одно из них содержит какие-то признаки, а другое эти признаки не только отрицает, но и заменяет их другими, исключающими (т.е. противоположными признаками). Таковы «белое» и «черное», «добро» и «зло» (рис. 5).

Предметов, явлений или поступков, относимых одновременно к тому и другому, не бывает. Однако в отличие от отношения противоречия могут быть такие объекты, которые не входят ни туда и ни сюда.

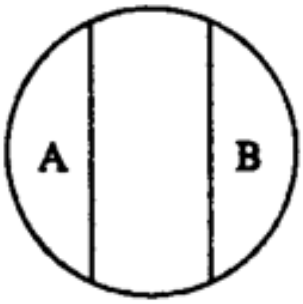



Рис. 5. Отношение противоположности

Например, противоположные понятия: «белые туфли» – «черные туфли». Объемы этих двух понятий разделены объемом некоторого третьего понятия, куда, например, входит понятие «коричневые туфли».

*Отношение соподчинения* (координации). Соподчиненные понятия имеют в содержании общие элементы, благодаря которым все вместе входят в родовое понятие, но общих элементов в их объемах нет. Например, В – дуб, С – береза – разновидности дерева, изображающие их круги должны помещаться внутри круга, изображающего объем понятия А – «дерево», но они ни в коем случае не могут пересекаться, потому что не существует деревьев, которые были бы и дубом, и елью, и березой одновременно (рис. 6).

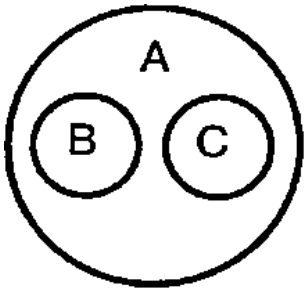



Рис. 6. Отношение соподчинения

Вообще, используя круговые схемы, следует помнить: содержательная характеристика понятий при этом способе придавать наглядность отношениям понятий получает очень слабое выражение. Круги Эйлера удобны для изображения соотношений по объему. Несмотря на внешнюю простоту и незатейливость, при анализе сложных и запутанных высказываний, они оказываются порой просто незаменимыми. Да и уяснение теоретических вопросов в самой логике существенно упрощается.

**Задачи**. Определить отношения между данными понятиями и изобразить эти тношения кругами Эйлера.

Задача 1. Игрушка, заводная игрушка, кукла, заводной автомобиль, пистолет (рис. 7).

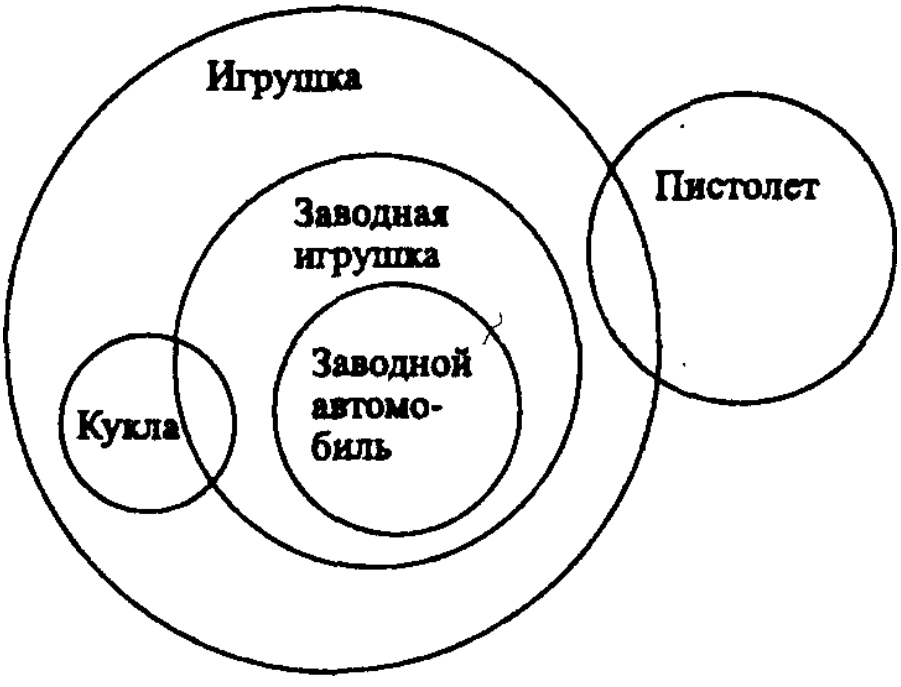



Рис. 7. Задача 1.

Задача 2. Стихийное бедствие, землетрясение, явление природы, наводнение, гроза (рис. 8).

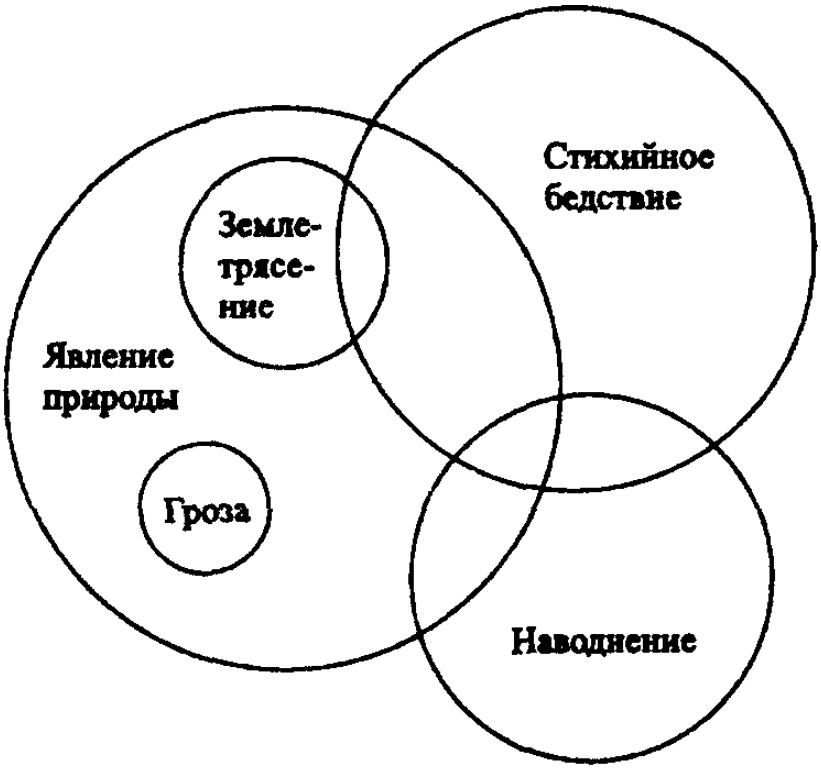



Рис. 8. Задача 2.

# ГЛАВА 4
# СУЖДЕНИЕ

## 4.1. Общая характеристика суждения

Суждение – форма мышления, в которой что-либо утверждается или отрицается о существовании предметов, связях между предметом и его свойствами или об отношениях между предметами. Примеры суждений: «Космонавты существуют», «Париж больше Марселя», «Некоторые числа не являются четными». Если то, о чем говорится в суждении, соответствует действительному положению вещей, то суждение истинно. Указанные выше суждения являются истинными, так как в них адекватно (верно) отражено то, что имеет место в действительности. В противном случае суждение ложно («Все растения являются съедобными»).

Как форма мысли суждение – идеальное отражение чего бы то ни было, и как идеальное – оно нуждается в материальном (языковом, знаковом и прочее) выражении. Грамматической формой выражения суждения выступают повествовательные предложения. Однако, признаки суждения и признаки предложения (знакового комплекса) не совпадают и не тождественны друг другу. Если предложение имеет такие составляющие его элементы как подлежащее, сказуемое, дополнение, обстоятельства места, времени, причины и пр., то в суждении выделяются несколько иные составляющие: предмет мысли (логическое подлежащее), признак предмета мысли (логическое сказуемое), связка между ними (логическая связь) и количественный показатель предмета мысли (квантор). Важно, учитывая различные элементы суждения и повествовательного предложения, выработать определенный навык перевода грамматических форм (предложений) в адекватные им логические, что не всегда просто. Грамматически повествовательные предложения значительно сложнее адекватных им логических структур. Например: «В белом плаще с кровавым подбоем, шаркающей кавалерийской походкой, ранним утром 14 числа весеннего месяца нисана в крытую колоннаду между двумя крыльями дворца Ирода Великого вышел пятый прокуратор Иудеи Понтий Пилат». Довольно сложное по словесной формулировке предложение. Логической же формой этого пространного предложения будет главное – Понтий Пилат вышел в крытую колоннаду.

Логическое подлежащее – это понятие, отражающее предмет (явление, процесс), на который направлено внимание мыслящего, поэтому оно и называется предметом мысли. В терминологии логики, на ее языке этот элемент называется субъектом суждения и символически обозначается символом – заглавной латинской буквой «S» (от латинского слова subjectum). Логическое сказуемое – это понятие, которое отражает присущий или не присущий предмету мысли признак. Логическое сказуемое терминологически называется предикатом суждения и символически обозначается заглавной латинской буквой «P» (от лат. praedicatum). Последний элемент суждения – связка – выражает отношение между субъектом и предикатом, между «S» и «P». Связка выразима в русском языке словами «есть» – «не есть», «суть» – «не суть», «является» – «не является», «имеется» – «не имеется» и пр. Этот элемент суждения в русском языке

зачастую просто опускается. Так, вместо «Он есть добр» мы говорим «Он добр», вместо «Дуб есть дерево» – «Дуб – дерево» и т.п. Желательно выработать навык перевода таких грамматических выражений в адекватные им логические формы. Когда же мы имеем дело с простыми суждениями отношения или модальности, то роль связки могут выполнять другие слова: «большее», «меньше», «равно», «справа», «слева», «лучше», «хуже», «было», «будет» и прочее. Используя символику, любое простое категорическое суждение можно записать в виде формулы «S–P», где тире между субъектом суждения «S» и предикатом «P» будет обозначать связку, логическую связь, отношение между ними.

Кроме названных элементов в суждениях имеется еще и не всегда явно выразимый, как бы непостоянный, плавающий элемент, отражающий количественную характеристику субъекта суждения. Этот логический оператор называется «квантор» суждения. В языке он выражался словами «все», «без исключения», «каждый» и т.п. – квантор общности (всеобщности), или словами «некоторые», «многие», «часть», «большинство» и др. – квантор существования. Например: «Все S суть P», «Некоторые S не есть P», «Часть S есть P», «Большинство S не есть P» и т.п. В некоторых случаях квантор лишь подразумевается, как в суждении «Студенты нашей группы любят спорт»: тут не ясно, все или некоторые студенты группы любят спорт, а данное обстоятельство может иметь существенное значение при дальнейшем использовании и анализе суждения. Поэтому, весьма важно уметь уточнять этот логический показатель. Символическое обозначение квантора общности (всеобщности) – V, квантора существования – I.

В соответствии с количественным и качественным показателями составляющих суждение элементов, суждения подразделяются на несколько видов. По числу субъектов и предикатов суждения делятся на *простые* и *сложные*. Простые – те, в которых связь устанавливается между одним субъектом и одним предикатом. Например, «S–P». Сложные – это такие суждения, в которых могут быть как несколько субъектов, так и несколько предикатов: несколько субъектов при одном предикате, несколько предикатов при одном субъекте, несколько и субъектов и предикатов. Правда, логически более приемлемо следующее определение сложного суждения – это такое суждение, в котором логическая связь устанавливается между несколькими простыми суждениями. Достоинство последнего определения состоит в том. что оно сразу же высвечивает главный и отличительный признак сложных суждений – новую логическую связь, называемую логическим союзом.

Среди простых суждений по качественной характеристике связки-отношения можно выделить суждения действительности (ассерторические), необходимости (аподиктические) и возможности (проблематические). В целом всю эту группу суждений называют суждениями модальности. Модальность – это, можно сказать, степень достоверности содержания того или иного простого суждения, что в логической форме выражается связкой и другими логическими операторами.

Суждения действительности – те, которые адекватно или неадекватно, но все равно категорично (что и выражается связками «есть», «не есть», «суть», «не суть» и др.) отражают настоящее.

Суждения необходимости могут отражать прошлое, настоящее и будущее. Они выражаются оператором «необходимо», включенным в структуру суждения: «Необходимо, что S есть P», «Необходимо, что кислород способствует горению», или «Кислород необходимо способствует горению», «Необходимо, что сумма внутренних

углов треугольника на плоскости равна двум прямым» и т.п.

Суждения возможности тоже отражают то, что могло быть в прошлом, может быть в настоящем или в будущем. Они выражаются с помощью оператора «возможно», «вероятно» и пр.: «Возможно, что S есть P», «Вероятно, что завтра будет дождь», «Возможно, что он был обманут». Истинностные зависимости между модальными суждениями будут рассмотрены позже.

Особую группу составляют суждения существования (экзистенциальные суждения), утверждающие существование того или иного предмета (явления, процесса): «Жизнь существует», «Солнце есть» и т.п. Связка и предикат этих суждениях как бы сливаются (отождествляются или подразумеваются). Чисто внешне кажется, что они представляют собой неполное простое категорическое суждение, только его часть: «S есть», «S–». Наличие суждений существования позволяет выдвинуть положение о сокращенной записи простых суждений, например, «Солнце существует», восстановление которых дает полное суждение «Солнце есть существующее».

Поскольку в любом суждении логические связи устанавливают отношения между крайними, составляющими эту структуру, элементами, постольку всякое суждение может считаться суждением отношения. В более строгом, узком значении слова в логике суждениями отношения называют те, в которых устанавливаются отношения причины и следствия, части и целого, пространственные, временные и другие, выразимые в языке словами (операторами): больше, меньше, старше, правее, выше, южнее и т.п., например, «5 больше 3», «Нева полноводнее Дона», «Отец старше сына». Символически суждения отношения выражаются формулой «в R с», где символы в (предшествующий член отношения) и с (последующий) соответствуют отдельным понятиям, а символ R – отношению между ними. Читается формула: «в и с находятся в отношении R», или «в находится в отношении R к с».

В традиционной формальной логике основное внимание уделяется, как правило, рассмотрению простых категорических суждений, и лишь некоторых сложных, в большей степени, условных и разделительных, в меньшей – соединительных и эквивалентности.

## 4.2. Объединенная классификация суждений

Исходя из всего изложенного в предыдущем разделе, все суждения делятся по качеству на две категории – утвердительные и отрицательные, и по количеству тоже на две - общие и частные. В логике принято объединять эти две пары категорических суждений в единую классификацию, в которой получается четыре вида. У каждого из них есть свое обозначение латинской буквой и их все можно выразить одной формулой:

## Все (некоторые) S есть (не есть) P

При выполнении логических операций удобно использовать круговые схемы Эйлера. Графическое изображение соотношений между понятиями по объему одинаково для одних и тех же видов суждений, но у большинства из них допускается более одного варианта. Желательно их знать и хорошо помнить.

*Общеутвердительное суждение.* Всем предметам приписывается какое-то свойство. Оно, следовательно, является общим по количеству и утвердительным по качеству. Структура такого суждения – «Все S есть P». Например, 1) «Все планеты – небесные тела» или 2) «Квадрат – прямоугольник с равными сторонами»; а так как единичные суждения тоже относятся к общим, то и высказывания 3) «Уральские горы протянулись с севера на юг» и 4) «Данное преступление совершено вчера» тоже относятся к общеутвердительным суждениям. Их принято обозначать буквой A (a) – первой гласной латинского affirmo (утверждаю). Тогда ту же структуру можно изобразить так: S a P; читается: все S есть P.

Если изобразить соотношение понятий, входящих в это суждение, круговыми схемами, то общеутвердительному суждению, как правило, соответствует нижняя часть рисунка 1. В нем все S входят в объем понятия P (отношение подчинения). Так, все планеты, естественно, должны входить в круг тел, относимых нами к небесным телам, Уральские горы, согласно суждению (3), входят в число всего того, что можно отнести к протянувшемуся с севера на юг, а преступление, о котором речь в суждении (4), обязательно должно охватываться кругом событий, произошедших вчера. И только для суждения (2) надо брать верхнюю часть этого рисунка, так как данные понятия равнозначны и потому изображающие их круги сливаются.

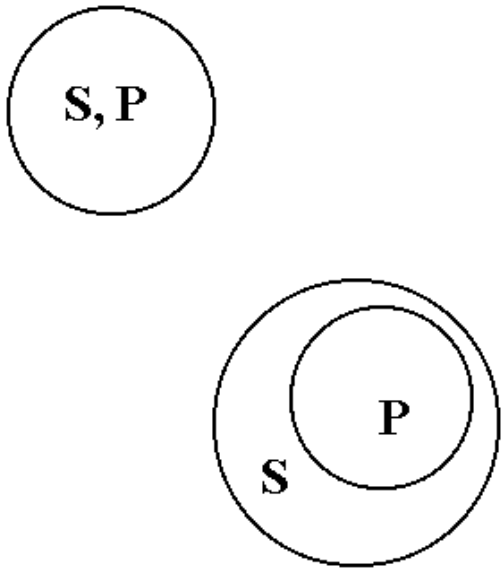



Рис. 1. Общеутвердительное суждение

Следует помнить, что кругами надо изображать то, что сказано в суждении, а не то, что есть в действительности. Расхождение между тем и другим возникает в случае ложных высказываний. Например, суждению «Птица - летающее позвоночное» соответствует нижняя часть рисунка 3, хотя не все птицы входят в число летающих позвоночных. Но это говорит только о том, что данное суждение (относящее всех птиц к летающим животным) ложно.

*Общеотрицательное суждение.* Этот вид суждения является общим по количеству и отрицательным по качеству – у всех предметов отрицается какое-либо свойство: все (никакое) S не есть P. 1) «Никакая параллель не пересекает экватор», 2) «Дельфин не рыба», 3) «Всякая война не обходится без жертв» – примеры таких суждений. Их обозначают первой гласной из латинского nego (отрицаю) – E (e). Краткая запись: S e P. Читается: все (никакое) S не есть P. Общеотрицательное суждение «Ни одно S не есть P» изображается двумя кругами вне друг друга, как для несравнимых понятий (рис. 2).

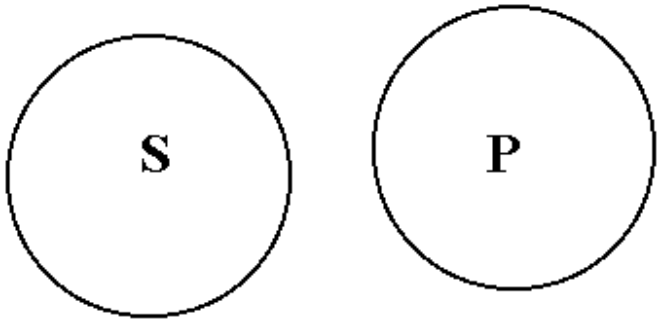



Рис. 2. Общеотрицательное суждение

*Частноутвердительное суждение* образуется тогда, когда берется высказывание, частное по количеству и утвердительное по качеству, стало быть, части предметов приписывается какое-то свойство. Например, 1) «Некоторые студенты изучают китайский язык», 2) «Большинство учебников не являются задачниками», 3) «Преступники порой избегают наказания». Символическим обозначением ему служит вторая гласная из того же слова affirmo – I (i), так что записывается оно так: S i P; читается: некоторые S есть P. Частноутвердительным суждениям соответствуют две круговые схемы (рис. 3).

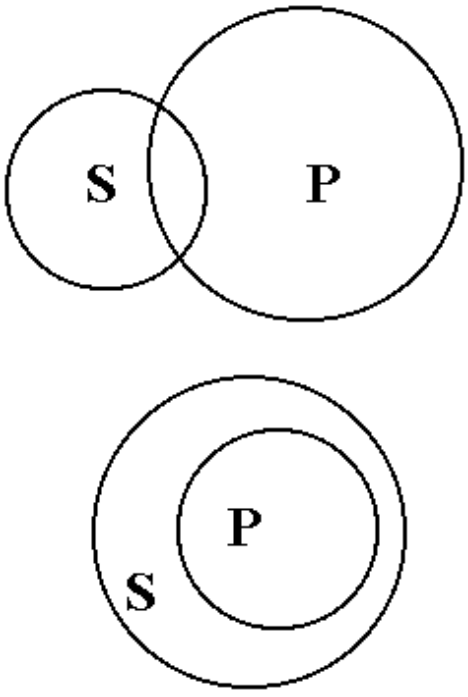



Рис. 3. Частноутвердительное суждение

Чаще всего S и P являются перекрещивающимися понятиями, поэтому круги, отображающие объемы субъекта и предиката пересекаются. Так, круг лиц, называемых студентами, лишь частично накладывается на круг лиц, которые изучают китайский язык; и в первой и второй категории людей есть такие, кто принадлежит только к одной из них и не принадлежит к другой. Учебники же и задачники находятся в отношении подчинения (хотя лишь некоторые учебники – задачники, но все задачники являются учебниками, поэтому круг для P полностью входит в круг для S).

Используя круговые схемы, надо помнить, что, строго говоря, содержание понятий задается только определением, а оно чаще всего лишь подразумевается и иногда может быть истолковано неодинаково. Так, в суждении о преступниках под избегающими наказания можно иметь в виду вообще всех, кто сумел уйти от него: нерадивых работников, проштрафившихся учеников и т.п. Тогда между S и P отношение перекрещивания. Но если сюда относить только преступников, которым удалось избегнуть кары, то тогда те же понятия окажутся в отношении подчинения.

*Частноотрицательное суждение*, как легко понять по аналогии с предыдущими, является частным по количеству и отрицательным по качеству. Для обозначения берется вторая гласная из слова nego – O (o). Тогда структура суждения – S o P; читается: некоторые S не есть P. 1) «Некоторые законы не имеют обратной силы», 2) «Большинство музыкантов не скрипачи», 3) «Иные из бабочек не являются однодневками», 4) «По меньшей мере, часть грибов не относят к высшим растениям». Соотношение по объему может изображаться тремя вариантами, показанными на рисунке 4.

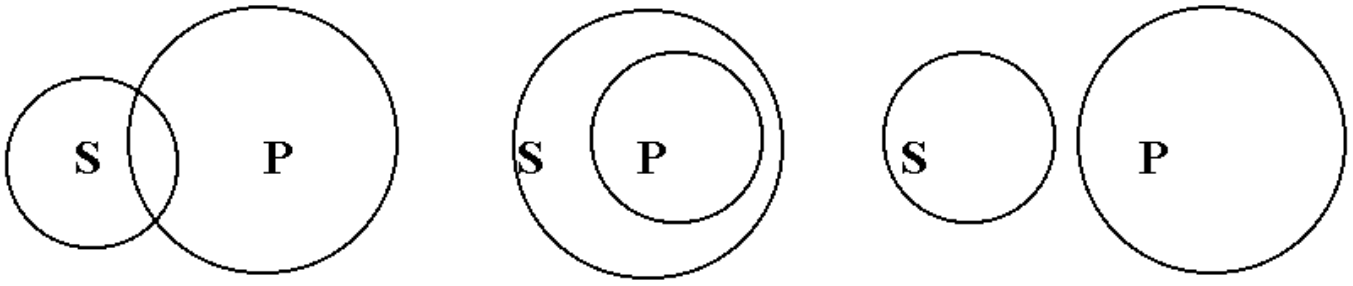



Рис. 4. Частноотрицательное суждение

Закон, с одной стороны, и все то, что можно назвать имеющим обратную силу, с другой стороны (о которых идет речь в первом суждении), образуют, очевидно, отношение пересечения. Легко также понять, что в суждении (2) понятия «музыкант» и «скрипач» образуют отношение подчинения. В суждении (3), однако, такой однозначности уже нет. Если под «однодневками» иметь в виду только однодневных бабочек, то тогда между понятиями, стоящими на месте субъекта и предиката, отношение подчинения. Но, строго говоря, под «однодневным» можно понимать и все, что длится не более одного дня, – от грозы до курса ценных бумаг; в таком случае те же понятия образуют отношение пересечения. В суждении (4) речь идет о несовместимых понятиях, поскольку все грибы – низшие растения (поэтому не только некоторые из них, но и все они не относятся к высшим). Тем не менее, данное суждение является истинным, так как в нем дается осторожное ручательство всего лишь за часть грибов. Напомним еще раз, что в традиционной логике квантор «некоторые» имеет (когда не сделано специальных оговорок) именно такой смысл – «некоторые, но, может быть, и все».

Следует твердо помнить, что, определяя вид суждения по объединенной классификации, мы должны принимать во внимание только то, что в нем говорится, а не отображаемую в нем действительность. Между ними может не быть совпадения, поскольку встречаются высказывания также и ложные. Например, суждение «Утка – домашняя птица» является, очевидно, общеутвердительным и ему соответствует круговая схема рис. 3 (все утки входят в круг домашних птиц). В действительности же их следует изображать, как легко понять, пересекающимися, ведь некоторые из уток являются дикими и, следовательно, не входят в число домашних птиц. Тем не менее, в дальнейшем анализе данное суждение все равно должно остаться для нас общеутвердительным по своим логическим свойствам и его надо будет изображать кругами для подчиненных понятий, но только при этом придется помнить, что мысль, содержащаяся в этом суждении, является ложной.

## 4.3. Логический квадрат

Благодаря количественным и качественным характеристикам даже суждения с одними и теми же субъектами и предикатами могут различаться между собой. Их называют суждениями с одинаковой материей, потому что в них речь идет об одних и тех же предметах и об тех же самых их свойствах, только в утвердительных суждениях эти свойства приписываются, а в отрицательных – отрицаются, в частных говорится о некоторых из предметов, в то время как в общих речь идет обо всех. Между суждениями этого рода устанавливаются определенные твердые соотношения по их истинностным значениям. Так, если мы возьмем общеотрицательное суждение «Ни один из киосков в этом квартале не торгует цветами» и если оно истинно, то тогда ни в коем случае не может быть истинным частноутвердительное суждение о том же – «Некоторые из киосков в этом квартале торгуют цветами». Точно так же, если бы второе было истинным, то в таком случае обязательно ложным было бы первое. Отношения между другими парами суждений с тем же субъектом и таким же предикатом выглядят иначе, но главное, что они существуют и их можно выявить.

Всю систему взаимообусловленности истинностных значений суждений с одинаковой материей удобно изобразить графически с помощью, так называемого *логического квадрата*. Буквы на его углах символизируют различные виды суждений – A, E, I, O (рис. 5). А его стороны и диагонали выражают всю совокупность возможных отношений между ними.

Линия AE образует отношение противоположности или, иначе, контрарности. Пары этих суждений никогда не могут быть одновременно истинными; в нашем примере истинность того и другого означала бы, что верно, как утверждение о том, что все киоски в этом квартале торгуют цветами, так и о том, что ни один из них ими не торгует. Очевидно, такое невозможно. Другие же сочетания значений для пары S a P и S e P допустимы: могут быть оба ложны, и может одно быть истинным, а другое ложным. Отсюда получается правило: когда одно из противоположных суждений (S a P или S e P) истинно, то можно уверенно делать вывод, что противоположное ему истинным не является, когда же одно ложно, то никаких выводов о противоположном делать нельзя, оно может быть и тем, и другим.

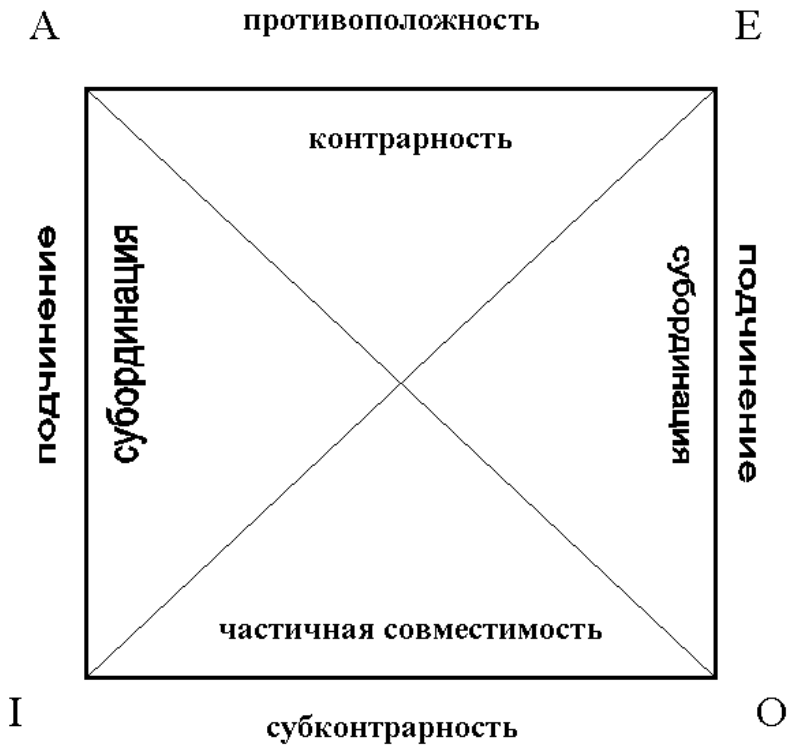



Рис. 5. Логический квадрат

Две расположенные по диагонали пары AO и EI составляют отношение противоречия или контрадикторности. Их истинностные соотношения легче всего запомнить: они не бывают ни одновременно истинными, ни одновременно ложными. Следовательно, их истинностные значения регулируются законом исключенного третьего: когда одно истинно, другое обязательно ложно и наоборот. Это значит, установив истинностное значение одного из членов пары, каким бы оно ни было, мы тем самым однозначно установили значение лежащего против него по диагонали.

Нижняя сторона квадрата IO выражает отношение частичной совместимости, или, иначе, субконтрарности. В отличие от противоположных суждений эта пара никогда не бывает одновременно ложной. В принципе можно рассматривать данное обстоятельство как следствие, обусловленное первыми двумя отношениями. В самом деле, попробуем воспользоваться теми соображениями, которые были высказаны о противоположных и противоречащих суждениях, предположив сначала, что S i P ложно, и определив значение S o P в таком случае, затем проделаем то же самое, отправляясь от того, что ложно S o P. Итак, допустим, что S i P ложно. Тогда противоречащее ему суждение S e P истинно (ибо лежащие по диагонали пары не могут быть вместе ни истинными, ни ложными); отсюда следует, что противоположное S e P суждение S a P должно быть ложным (так как из противоположных пар суждений истинным может быть только одно); но, установив ложность S a P, мы обязаны признать истинным противоречащее ему суждение S o P. Совершенно аналогично, допустив ложность S o P, мы обратным порядком придем к утверждению, что S i P в таком случае должно быть истинно. Однако при других истинностных значениях их взаимообусловленность отсутствует. Предположив, что S i P (S o P) истинно, мы сможем, правда, прийти к выводу о ложности противоречащего ему суждения S e P (S a P), но дальше рассуждение оборвется, так как при ложности одного из противоположных понятий другое может иметь любое из двух возможных значений, а значит и лежащее

против него по диагонали противоречащее (и одновременно субконтрарное относительно S i P) суждение S o P может быть, как истинным, так и ложным. Таким образом, получается правило в отношении субконтрарных суждений: когда одно из них ложно, другое обязательно истинно, но когда одно из них истинно, то о другом ничего сказать нельзя.

Стороны квадрата AI и EO выражают отношение подчинения или субординации. В какой-то мере его можно было бы уподобить отношению части и целого: истинность общего суждения (и утвердительного S a P, и отрицательного S e P) означает одновременно истинность частного (S i P и соответственно S o P). Если мы знаем, что все металлы электропроводны, то тем более верно говорить это о некоторых из них. Однако когда общее суждение ложно, то о частном сказать ничего нельзя; к примеру, отрицание того, что все представители данной философской школы – идеалисты, может означать как то, что их там только часть, так и то, что их там вообще нет. При движении же от частного к общему все обстоит наоборот. Лишь когда частные суждения ложны, можно делать вывод о том, что подчиняющее его суждение тоже ложно (если неверно, что часть предметов обладает (не обладает) каким-то свойством, то тогда тем более неверно сказать то же самое про все). Но если частное суждение истинно, то это оставляет нас в неведении относительно истинности или ложности общего суждения. Мы можем, например, узнать, что некоторые медведи в данной географической зоне бурые; это обстоятельство, однако, не позволит нам узнать, есть ли там еще и другие медведи или они все там бурые. Итак, основываясь на выводах об истинности общего суждения S a P и S e P, можно прийти к заключению об истинности подчиненных им суждений S i P и соответственно S o P, а от ложности частного суждения S i P и S o P можно прийти к утверждению о ложности соответствующих подчиняющих суждений S a P и S e P. При ложности же общих и истинности частных суждений никакие выводы по линии подчинения невозможны.

И это правило тоже можно получить в качестве следствия из отношений противоречия и противоположности. Так, если общее суждение S a P (S e P) истинно, то тогда обязательно ложно противоположное ему суждение S e P (S a P), а отсюда по линии противоречия получим, что истинно подчиненное по отношению к S a P (S e P) суждение S i P (S o P). И таким же путем, предположив ложность частных суждений, мы придем к выводу о ложности подчиняющих их общих. При других исходных значениях рассуждения не получатся из-за того, что при ложности общих суждений не допускаются выводы по линии противоположности.

Необходимо помнить о том, что теория логического квадрата построена только для неопределенно-частных суждений, когда под словом «некоторые» подразумевается «как минимум некоторые, а может быть и все». На определенно-частные, или выделяющие суждения с квантором «только некоторые», она не распространяется. Система отношений истинностных значений для этого случая не укладывается в квадрат, но зато она выглядит проще. 1) Когда истинно одно из общих суждений, то все остальные обязательно ложны; обратное тоже верно. 2) Частные суждения, либо оба вместе истинны (и тогда оба общих ложны), либо оба вместе ложны (и тогда одно из общих истинно, а одно ложно).

Законы логического квадрата, как и остальные логические законы, не зависят от содержания высказываний. О чем бы ни шла речь, все отмеченные правила действуют неукоснительно. Даже если нам непонятно содержание, то все равно, опираясь на

одну только логическую форму, можно сделать правильные выводы или проверить, верно или нет построено то или иное рассуждение с использованием суждений одинаковой материи.

Допустим, перед нами такой текст: «Неправильно говорить, что (1) некоторые целлы представляют собой наосы, и еще более ошибочно считать, будто (2) никакие целлы не являются наосами». Чтобы разобраться с содержанием этих мало кому известных понятий, надо сначала решить, каковы эти суждения по качеству и количеству и какое между ними отношение. Первое из них частноутвердительное – S i P, второе – общеотрицательное – S e P. Следовательно, они расположены по диагонали квадрата EI и между ними отношение противоречия (не могут быть вместе как истинными, так и ложными). Высказывание же объявляет их оба ложными. Отсюда мы можем заключить, что первое суждение может быть только определенно-частным и означает: «Только некоторые целлы есть наосы», которое объявляется ложным вместе с общеотрицательным суждением (2). Из истинностных соотношений для суждений с таким квантором следует, что частные суждения бывают ложными лишь одновременно. Тогда значит и суждение частноотрицательное тоже надо признать ложным. Истинным остается только общеутвердительное суждение S a P: «Все целлы – наосы» (то и другое представляет собой название главного помещения в древнегреческом храме, то есть эти слова синонимы).

Овладение правилами логического квадрата требует обязательной проработки всех относящихся к нему упражнений и задач. Его простые по отдельности истинностные соотношения в своей совокупности образуют довольно громоздкую и сложную систему.

## 4.4. Модальные суждения

До сих пор нами рассматривались суждения, в которых отмечается только отношение между предметом и его свойством. Это очень распространенная форма высказывания, поэтому она и является объектом внимания науки о законах мышления. Однако она не является единственной. Не менее, а может быть и более широкое хождение в рассуждениях и сообщениях имеют высказывания, в которых, помимо указания на связь между субъектом и предикатом, отмечается также характер этой связи: случайно принадлежит свойство субъекту или в силу необходимости, уверены мы в знании содержания высказывания или же сомневаемся, какова зависимость сделанных утверждений, скажем, от принятых в обществе ограничений и запретов, когда речь идет о нормах морали и права. Такого рода и еще многие другие дополнительные характеристики называют модальностями, а включающие их в себя суждения – модальными.

Суждения называют модальными, когда в них отмечается не только связь между субъектом и предикатом, но и дается характеристика этой связи или выражается отношение к ней автора суждения. Слова, указывающие на характер связи, называются модальными операторами. Иногда они не высказываются прямо, но из контекста видно, что их подразумевают.

В традиционной логике наиболее полно изучены так называемые атлетические модальности (от греч. aletheia – истина, т.е. истинные, подлинные), в которых

отмечается степень нерасторжимости, непреложности обязательности связи между субъектом и предикатом: иногда она может быть необходимой, иногда – только возможной, в иных же случаях суждение отмечает просто фактическую связь предмета и его свойства без дальнейших уточнений.

Так, прямоугольный ромб обязательно во всех случаях является квадратом, следовательно, суждение «Прямоугольный ромб есть квадрат» является суждением необходимости или аподиктическим; таковы же, как правило, вообще все высказывания математики и точных наук. Именно поэтому здесь чаще всего не оговаривают специально необходимый характер суждений и не вводят модальных операторов, хотя суждения являются аподиктическими. Наряду с ними имеются суждения действительности, или ассерторические; именно они рассматривались на предыдущих страницах, хотя такого названия и не употреблялось. И еще одна категория – суждения возможности, или проблематические. Они встречаются всюду, где обсуждаются перспективы предстоящих изменений и делаются предположения: «Возможно, вирус СПИДа не существовал прежде», "Возможно месторождение окажется перспективным".

Исследование атлетической модальности началось еще Аристотелем, так как его философия отводит очень большую роль категории возможности в ее противопоставлении действительности. В возможном бытии, говорит древний мыслитель, очень много специфического, например, там не действует запрет на противоречие; спектр заключенных в любой вещи возможностей колеблется с размахом от одной противоположности до другой, так что в возможности вещь является одновременно и той, и не той: медь как материал, возможно, станет шаром, но возможно и не шаром. Необходимые же связи, наоборот, избирательны, не допускают варьирования. Равносторонний треугольник всегда является равноугольным и не может быть иным. Нас, впрочем, сейчас интересует не различие этих модальных категорий, а, наоборот, связь их между собой.

Мы не будем говорить о выделяемой логиками модальности в широком смысле (об этом можно прочесть в специальной литературе). Будем рассматривать лишь модальность в узком, более строгом смысле, т.е. *необходимость*, *возможность* и *действительность*.

*Необходимость* безотносительна ко времени (прошлому, настоящему и будущему) и выразима в языке операторами «обязательно», «необходимо» и др. Так, необходимость того, что сумма углов треугольника на плоскости равна двум прямым, имела, имеет и будет иметь место. Оператор необходимости может стоять перед суждением, может опускаться, а может как бы включаться в связку: «Сумма углов треугольника на плоскости необходимо равна двум прямым».

*Действительность* соответствует настоящему времени и подчеркивается связками «есть», «не есть», «суть», «не суть» и др. Языковые выражения этой модальности довольно разнообразны; особенности и свойства суждений действительности нами уже рассмотрены.

*Возможность* (проблематичность) допустима в любом времени и выразима операторами «возможно, было», «возможно, есть», «возможно, будет».

Для интерпретации модальностей часто используют систему «возможных миров», один

из которых соответствует действительности. Но то, что истинно в одном мире, может быть ложным в других «мирах», и наоборот. И лишь необходимость (аподиктические суждения) будет истинной во всех этих «мирах». Возможность – хотя бы в одном из них. Действительность – только в «этом» мире.

Вот перечень зависимостей между модальными суждениями:

- истинность суждения необходимости гарантирует истинность суждений действительности и возможности;

- ложность суждения необходимости влечет неопределенность суждений действительности и возможности;

- истинность суждения действительности гарантирует истинность суждения возможности, но влечет неопределенность суждения необходимости;

- ложность суждения действительности гарантирует ложность суждения необходимости и неопределенность суждения возможности:

- истинность суждения возможности влечет неопределенность суждений действительности и необходимости;

- ложность суждения возможности гарантирует ложность суждений действительности и необходимости.

Облегчить ориентацию в этих сравнительно многочисленных зависимостях может следующая таблица 1, где символом «В» обозначено любое простое суждение, а стрелкой – направленность нашего рассуждения от истинности (И), ложности (Л) или неопределенности (?) того или иного суждения: Необходимо В, Действительно В, Возможно В.

Таблица 1.

**Зависимости между модальными суждениями**

| Необходимо В | | Действительно В | | Возможно В |
|---|---|---|---|---|
| И | → | И | → | И |
| Л | → | ? | → | ? |
| ? | ← | И | → | И |
| Л | ← | Л | → | ? |
| ? | ← | ? | ← | И |
| Л | ← | Л | ← | Л |

Как легко заметить, рассматривая модальности, мы не учитывали ни качества тех суждений, которые выражают модальности, ни тем более количества, т.е. не учитывали

ни характера связки (утвердительной или отрицательной), ни квантора этих суждений. С учетом их, естественно, вся система отношений значительно бы усложнилась.

Позднее в логике стали изучаться и неатлетические модальности. Обычно в каждой из них выделяются, как и в атлетической, по три категории суждений – две противоположные в каком-либо отношении и одна нейтральная. Например: «раньше», «одновременно», «позже». Мы ограничимся здесь лишь перечислением этих видов модальных суждений.

Аксиологические модальности (от греч. axios – ценный). Она объединяет суждения, в которых дается оценка тех или иных явлений: «хорошо», «безразлично», «плохо». Эту модальность иногда называют также ценностной. Высказывания вроде: «Хорошо, что университет находится в центре города», «Плохо, что цены возрастают» – относятся к этой разновидности. Само собой понятно, что в языковых выражениях в качестве операторов выступают и другие слова тоже: «полезно», «вредно», «радует», «огорчает», «мило», «отвратительно» и др. Может быть эта модальность выражена и в сравнительной форме. Тогда ее модальные операторы выглядят иначе: «лучше», «равноценно», «хуже». Учение о ценностях в философии называют аксиологией. Ее задача – вскрыть основные человеческие ценности, показать историю их возникновения, определить их возможности, перспективы и место в жизни общества.

Деонтическая модальность (от греч. deontos – нужное, должное). В ней охватываются высказывания, описывающие различного рода предписания (запреты) и, прежде всего, морально-правовые нормы, могут быть сюда отнесены медицинские, технические и прочие рекомендации, ограничения, запреты. Модальными операторами для это служат: «обязательно» («подлежит исполнению»), «безразлично», «запрещено»; к этим трем обычно добавляют еще один дополнительный оператор – «разрешено». Существует раздел этики, называемый деонтологией, в котором рассматриваются проблемы долга и должного. Деонтологией называют также врачебную этику, предписывающую нормы поведения медицинского персонала и его взаимоотношения с пациентами.

Временные модальности. Их название говорит само за себя. Подобно аксиологическим, они распадаются на две разновидности – абсолютную и относительную. Первая из них задается операторами: «всегда», «временами», «никогда». Вторая: «раньше (чем что-либо)», «одновременно», «позже (чем что-либо)».

Эпистемические модальности (от греч. episteme – знание). Эпистемологией в западной философской литературе называют теорию познания. Поэтому данную разновидность модальных суждений можно было бы называть еще и теоретико-познавательной. Здесь отмечается степень изученности явлений, о которых говорится в высказываниях. В зависимости от того, идет ли речь об уровне знания или об уровне убежденности, различают две разновидности эпистемической модальности. Одна из них выражается операторами: «доказуемо» («верифицируемо»), «неразрешимо», «опровержимо» («фальсифицируемо»). Для другой операторами служат: «отстаивает» («убежден»), «сомневается», «отвергает».

# ГЛАВА 5
# УМОЗАКЛЮЧЕНИЕ

Умозаключение – это форма мышления, позволяющая из одного или нескольких суждений, называемых посылками, извлекать с помощью правил логики новое суждение – заключение.

Когда исходные высказывания в правильно построенном умозаключении истинны, то и вывод его тоже обязательно будет истинным суждением.

Понятия и суждения как формы мышления формируются большей частью за пределами логики, которая берет их уже готовыми. Умозаключение же формируется из суждений именно по логическим правилам.

На стадии умозаключения о вещах можно рассуждать, не обращаясь к ним самим. Достаточно иметь о них несколько верных высказываний. По этой причине, опираясь на правила умозаключения, наука получает возможность рассуждать о природных явлениях теоретически, постигать те их стороны, которые скрыты за внешней, доступной наблюдению поверхностью, проникать в недоступные природные глубины, обращаться мыслью в такие запредельные дали, которые можно изучать лишь умозрительно. Палеонтологам иной раз хватает одной кости для воссоздания всего облика давно вымерших животных. Сходные достижения имеются во всех других науках. Например, Демокрит догадался о существовании атомов, наблюдая, как истираются со временем каменные ступени храма. Много великих и малых тайн природы разгадано благодаря тонким и сложным рассуждениям. Цепь умозаключений выстраивается порой в целые обширные теории.

Всю совокупность известных логике умозаключений принято классифицировать по двум основаниям: во-первых, по числу посылок, во-вторых, по направлению движения мысли. Что касается числа посылок, то с этой точки зрения весь их массив распадается на две неравновесные части, те, у которых посылка всего одна, и остальные. Первые называются непосредственными умозаключениями. Они относятся к наиболее простым их разновидностям. В них происходит простая смена логической формы того или иного высказывания, содержание же остается неизменным. Помимо самой посылки в таком преобразовании участвуют также и логические законы мышления. Во-вторых, опосредствованных, умозаключениях посылок более одной, они сложнее и многообразнее первых.

По другому основанию умозаключения делят на дедуктивные, в которых мышление движется от общих положений к частным выводам, индуктивные, делающие обобщения из частных наблюдений, и такие, у которых уровень общности посылок и заключения одинаков; к ним, прежде всего, относится аналогия и некоторые суждения с отношениями; иногда последнюю группу объединяют под названием традуктивные умозаключения.

Итак, *дедукция* – это рассуждение, опирающееся на закономерное общее положение, и от него переходящее к тем или иным конкретным случаям приложения общего. Понимается дедукция и как логически правильный (с соблюдением требований

логики) вывод из уже имеющегося знания, из уже имеющихся мыслей; как получение новой мысли из нескольких данных, в которых эта выводная мысль в явном виде не формулируется, а получается как новое сочетание входящих в посылки элементов, как их новая комбинация, естественно, с соблюдением определенных правил, определенной последовательности, с соблюдением требований логики. Такой способ позволяет выявлять всевозможные внутренние связи элементов целого (внутри аксиоматической ли системы, внутри исчисления, внутри теории, внутри той или иной формы мысли и пр.). В этом случае дедукция выступает как опережающий способ познания, как метод исследования, как процедура (определенная последовательность – тоже, ведь, форма) представления, изложения мысли.

## 5.1. Простой категорический силлогизм

Простой категорический силлогизм есть вид умозаключения (более общее – форма мысли), в котором из двух исходных истинных простых категорических суждений (называемых посылками), связанных между собой определенным образом (по среднему термину), выводится новое по содержанию суждение (называемое выводом, следствием, заключением). В целом, данное умозаключение состоит из трех простых категорических суждений, два из которых – посылки, третье – вывод. Однако, выделяя в качестве элементов умозаключения лишь суждения (посылки и вывод), закономерную связь между ними уловить трудно. Эту связь значительно легче обнаружить, выделяя в категорическом умозаключении и входящие в посылки термины (понятия).

Греческое слово sillogismos переводится как сосчитывание. Аристотель называет им не только простой категорический силлогизм, как это принято в большинстве учебников теперь. Нередко оно у него обозначает вообще всякое умозаключение.

*Силлогистическое умозаключение* составляется из двух категорических суждений, у которых имеется общий термин. Этот термин, называемый средним, опосредствует отношение между другими, крайними терминами суждений, создает между ними связь, которая отмечается в заключении. Сам же средний термин в заключение не попадает. Он играет роль посредника между крайними терминами. Примером силлогизма может послужить следующее умозаключение:

(1) Фаянсовая посуда покрывается глазурью. P a M

(2) Данная чашка не покрыта глазурью. S e M

(3) Данная чашка - не фаянсовая посуда. S e P

Строки (1) и (2) представляют собой посылки, (3) – заключение. В первой посылке отмечается связь понятия «фаянсовая посуда» и понятия «глазурованное», во второй – какой-то конкретной (единичной) чашки с тем же «глазурованным». Таким образом, «глазурованное» выступает средним термином. Из знания отношения к нему двух других терминов можно сделать заключение о том, как они соотносятся между собой: данная чашка – не фаянсовая. Субъект заключения (у нас это «данная чашка») принято обозначать буквой S. Его называют меньшим термином и в соответствии с этим посылку, в которой он содержится, – меньшей; она всегда ставится на втором месте

(во второй строке). Предикат заключения (в нашем случае это «фаянсовая посуда») обозначают латинской буквой P и называют большим термином; отсюда посылка, где он содержится, получает название «большой»; ее записывают первой строкой. Обозначением для среднего термина служит латинская M. Этот термин: как уже сказано, имеется в обеих посылках. Посылка (исходное суждение), в которой находится субъект вывода (меньший термин), называется меньшей посылкой, а исходное суждение, в котором находится предикат вывода (больший термин), называется большей посылкой. Понятно, что средний термин в посылках выполняет роль связующего звена между субъектом и предикатом вывода, между этими крайними терминами умозаключения.

Обратите внимание на аббревиатуру, помещенную против каждого суждения в силлогизме. Меньшая посылка и заключение обозначены там как общеотрицательные суждения S e M и S e P. Под S у нас имеется в виду «данная чашка» – понятие единичное. А поскольку у единичных понятий, напомним, всегда участвует весь объем (ибо частей у них просто нет), то суждения с ними на месте субъекта всегда общие и никогда не бывают частными. В теории силлогизма и практике его использования это имеет принципиальное значение.

Структуру простого категорического силлогизма составляют три и только три термина: меньший, средний и больший. Посылками в данном силлогизме могут выступать известные нам четыре вида простых категорических суждений: общеутвердительное, общеотрицательное, частноутвердительное и частноотрицательное. Сочетания этих суждений, могущих быть посылками умозаключения, подчиняются определенным требованиям логики, выступающими законами данной структурированной организации, законами данной формы мысли, т.е. законами простого категорического силлогизма. Эти требования формируют две группы правил для данного умозаключения: правила посылок и правила терминов.

*Правила посылок*: из двух отрицательных посылок (т.е. из двух исходных простых категорических отрицательных суждений) вывод с необходимостью не следует; из двух частных посылок вывод тоже с необходимостью не следует; если одна из посылок – суждение отрицательное, то и вывод будет необходимо отрицательным; если одна из посылок – суждение частное, то и вывод будет необходимо частным. Понятно, что если среди посылок одна частная, а другая отрицательная, или если одна из посылок – частноотрицательное суждение, то и вывод будет обязательно частноотрицательным; так же понятно, что из двух положительных посылок отрицательный вывод не следует (первые четыре правила посылок являются определяющими, остальные – производными).

*Правила терминов*: в простом категорическом силлогизме должно быть три и только три термина: меньший, средний, больший; средний термин должен быть распределен (взят в полном своем объеме, или в полном объеме должен исключаться из рассмотрения), хотя бы в одной из посылок; термин, не распределенный в посылке, не может быть распределен в заключении.

Силлогизмом называют умозаключение об отношении двух терминов, являющихся крайними, на основании их отношения к третьему термину, называемому средним. В зависимости от положения среднего термина в посылках (является он субъектом или предикатом в большей и меньшей посылках) различают четыре фигуры силлогизма. Графически и с использованием принятой символики фигуры изображены на рис. 1.

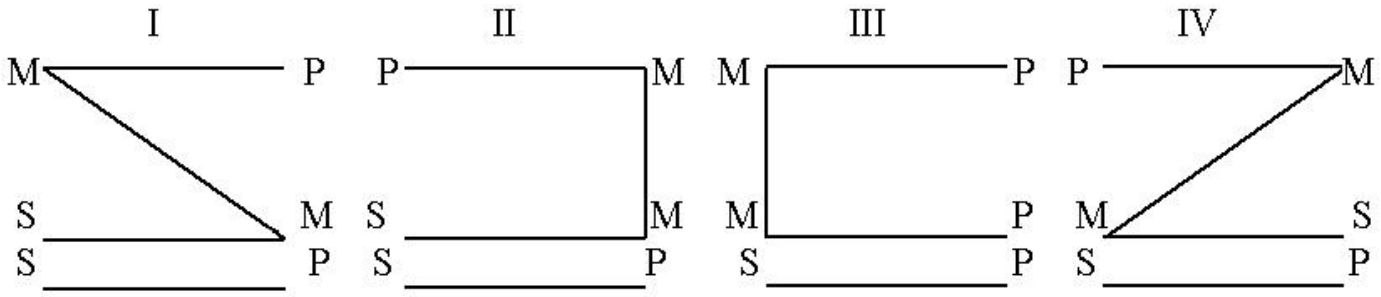



Рис. 1. Фигуры силлогизма

В каждой фигуре, в свою очередь, содержится несколько разновидностей силлогизма, называемых модусами. Модус – это вид (разновидность, модификация) умозаключения, определяемый входящими в это умозаключение посылками. Всего с точки зрения всевозможных сочетаний посылок и заключения в каждой фигуре насчитывается 64 модуса. В четырех фигурах 4 × 64 = 256 модусов. Силлогизмы, как и все дедуктивные умозаключения, делятся на правильные и неправильные.

Задача логической теории силлогизма систематизировать правильные силлогизмы, указать их отличительные черты. Из всех возможных модусов силлогизма только 24 модуса являются правильными, по шесть в каждой фигуре. Из 24 правильных модусов силлогизма 5 являются ослабленными: заключениями в них являются частноутвердительные или частноотрицательные высказывания, хотя в случае других модусов эти же посылки дают общеутвердительные или общеотрицательные заключения. Если отбросить ослабленные модусы, остается 19 правильных модусов силлогизма. Их символическое представление показано в таблице 1 модусов силлогизма.

Таблица 1.

**Модусы силлогизма**

| | Модусы 1 фигуры | Модусы 2 фигуры | Модусы 3 фигуры | Модусы 4 фигуры |
|---|---|---|---|---|
| (1) | M a P<br>S a M<br>S a P | P e M<br>S a M<br>S e P | M a P<br>M a S<br>S i P | P a M<br>M a S<br>S i P |
| (2) | M e P<br>S a M<br>S e P | P a M<br>S e M<br>S e P | M i P<br>M a S<br>S i P | P a M<br>M e S<br>S e P |
| (3) | M a P<br>S i M<br>S i P | P e M<br>S i M<br>S o P | M a P<br>M i S<br>S i P | P i M<br>M a S<br>S i P |
| (4) | M e P<br>S i M<br>S o P | P a M<br>S o M<br>S o P | M e P<br>M a S<br>S o P | P e M<br>M a S<br>S o P |
| (5) | | | M o P<br>M a S<br>S o P | P e M<br>M i S<br>S o P |
| (6) | | | M e P<br>M i S<br>S o P | |

Первая фигура силлогизма образуется тогда, когда средний термин в большой посылке стоит на месте субъекта, а в меньшей – на месте предиката. В списке модусов они собраны в первой колонке слева. Символ M во всех этих модусах расположен как бы по диагонали. Аристотель называл эту фигуру совершенной. Она является самой наглядной и легко понимается. Объясняется это тем, что ею выражаются самые простые объемные отношения между понятиями-терминами.

Маленький термин целиком содержится в среднем, средний целиком входит или целиком не входит в большой термин. Кроме того, только первая фигура допускает общеутвердительные заключения; это значит, что она обладает наивысшей доказательной силой при выведении дедуктивным путем общих законов. Всего у этой фигуры четыре модуса, как это видно из таблицы. Мы приведем здесь в качестве иллюстрации только два из них.

Все люди (M) смертны (P). M a P

Сократ (S) – человек (M). S a M

Сократ (S) смертен (P). S a P

Преступник (M) не является законопослушным (P). M e P

Мошенник (S) – преступник (M). S a M

Мошенник (S) не является законопослушным (P). S e P

Вторая фигура силлогизма получается тогда, когда средний термин в обеих посылках стоит на месте предиката. Приведенный нами сначала пример с фаянсовой посудой представляет собой как раз второй модус этой фигуры (вторая колонка, вторая строка в списке модусов). Для этой фигуры характерно то, что в ней одна из посылок и заключение всегда отрицательны. Она поэтому чаще всего используется в опровержениях или в доказательствах от противного. Вторая фигура дает четыре правильных модуса.

Третья фигура силлогизма включает в себя средний термин на месте субъекта в обеих посылках.

Все товары (M) обмениваются на деньги (P). M a P

Некоторые товары (M) – изделия (S). M i S

Некоторые изделия (S) обмениваются на деньги (P). S i P

Эта фигура дает только частные выводы. Но отсюда не следует делать вывод о ее непригодности в науке. Дело в том, что деление на общее и частное является в

некоторой мере относительным. Скажем, существует общий закон сохранения и превращения энергии. Он применим ко всем формам движения. Следовательно, его можно распространить с помощью третьей фигуры на некоторые их виды. Но применительно к этим частным видам движения – тепловым, электрическим и прочим – полученные законы являются общими, а не частными. Поэтому данная фигура используется в научном познании не меньше других. Она включает в себя больше всех модусов – шесть.

Четвертая фигура силлогизма образуется, когда средний термин в большой посылке на месте предиката, а в меньшей - на месте субъекта.

Никакая птица (P) – не млекопитающее (M). P e M

Все млекопитающие (M) – позвоночные (S). M a S

Некоторые позвоночные (S) – не птицы (P). S o P

Эта фигура силлогизма появилась уже после Аристотеля. Ее модусы были изучены учениками великого мыслителя Теофрастом и Эвдемом. А ввел ее в логику в качестве самостоятельной фигуры врач, ученый, исследователь логики К. Гален (130-200 гг.). Иногда эту фигуру считают несамостоятельной, искусственной. В этом есть определенная доля истины. Скажем, для каждой из остальных трех фигур можно сформулировать специальные правила. Мы их уже приводили: соотношения по объему, наличие отрицательной посылки и пр. У четвертой фигуры таких правил нет. Тем не менее, упускать из внимания пять ее модусов не следует, хотя бы ради полноты классификации.

В основе силлогистических умозаключений лежит одно, достаточно самоочевидное положение о соотношении частей и целого. Его поэтому называют аксиомой силлогизма. Формулируют ее в двух вариантах, каждый из которых имеет свои сильные и слабые стороны. Наиболее признанной является такая формулировка:

Все, что утверждается или отрицается относительно всех предметов данного класса, то утверждается или отрицается относительно каждого предмета данного класса.

Другой вариант: Признак признака есть признак самой вещи.

Обе формулировки в чем-то повторяют друг друга, но есть между ними и расхождения. Большинство специалистов считает предпочтительнее первую из них, но есть и сторонники второй.

Непосредственнее всего приложимость аксиомы силлогизма заметна на первой фигуре с ее простыми объемными отношениями между понятиями-терминами. Остальные же фигуры сводимы к первой. В основном для этого достаточно подвергнуть посылки и заключения второй, третьей и четвертой фигур операциям превращения и обращения, а также переставлять посылки местами. Лишь в двух случаях надо прибегать к более сложным рассуждениям. Положение, называемое аксиомой силлогизма, объединяет, в теоретическом смысле этого слова, всю совокупность силлогистических умозаключений в единую, стройную систему.

В средние века всем модусам простого категорического силлогизма были даны латинские имена: Barbara, Cesare, Darii и другие. Например, вот традиционно принятые названия правильных модусов первых двух фигур:

1-я фигура: Barbara, Celarent, Darii, Ferio, Barbari, Celaront;

2-я фигура: Cesare, Camestres, Festino, Baroco, Cesaro, Camestros.

В каждом из этих названий содержатся три гласных буквы. Они указывают, какие именно категорические высказывания используются в модусе в качестве его посылок и заключения. Так, Barbara означает силлогизм, у которого все три суждения общеутвердительные. Это первая фигура, первый модус. Название Celarent означает, что в этом модусе первой фигуры большей посылкой является общеотрицательное высказывание (SeP), меньшей общеутвердительное (SaP) и заключением общеотрицательное высказывание (SeP). В настоящее время такие названия употребляются редко.

При выполнении логических операций по схемам силлогизма надо знать его правила. Мы приведем только правила, общие для всех фигур (наряду с ними имеются, как уже отмечалось, еще и правила для каждой из первых трех фигур в отдельности).

1. В категорическом силлогизме должно быть три и только три термина. Часто из-за двусмысленности слов за три термина принимаются ошибочно фактически четыре термина.

2. Средний термин должен быть распределен, по крайней мере, в одной из посылок.

3. Термин не может быть распределен в заключении, если он не распределен в посылках.

4. Из двух отрицательных посылок нельзя вывести заключение.

5. Если одна посылка – отрицательное суждение, то и заключение должно быть отрицательным.

6. Из двух частных посылок нельзя вывести заключение.

7. Если одна из посылок является частным суждением, то и заключение должно быть частным.

Полезно знать наиболее типичные нарушения правил силлогизма. Одно из них представляет собой нарушение первого правила и называется ошибкой учетверения терминов, то есть вместо трех терминов на деле берется четыре. Причиной этого бывает многозначность слов. Когда одно слово в одной посылке имеет один смысл, а в другой или в заключении – иной, то тогда как раз и получается вместо трех терминов четыре. Вот как это может выглядеть:

Черное (M) не есть горькое (P). M e P

Перец (S) - черный (M). S a M

Перец (S) не горький (P). S e P

Слово «черное» в первой посылке означает черноту (которая действительно не является разновидностью вкусового ощущения), а во второй – черный предмет. Вывод получился нелепый. Хотя в таблице силлогизмов такой модус имеется в первой фигуре. Бывают ошибки, связанные с нарушением правил распределенности терминов (правила 2 и 3).

Украденные (P) вещи были закопаны в саду (M). P a M

Изъятые у преступника вещи (S) были закопаны в саду (M). S a M

Изъятые у преступника вещи были украдены. S a P

Нарушено правило 2, так как средний термин – предикат двух общеутвердительных посылок – не распределен ни в одной из них. Это означает, что он не известен нам в полном объеме, ни как обладающий свойством, никак не обладающий им. Поэтому на самом деле заключение не следует из данных посылок (в таблице силлогизмов такого модуса нет, как нет там и других модусов, построенных с нарушением правил силлогизма).

Всякая фабрика (M) должна платить налоги (P). M a P

Это предприятие (S) – не фабрика (M). S e M

Это предприятие (S) не должно платить налоги (P). S e P

Большой термин не распределен в посылке, но оказался распределенным в заключении (нарушено правило 3). Поэтому вывод вовсе не вытекает из посылок.

Примером ошибки, вызванной нарушением правила 4, является следующий силлогизм:

Ни один бесчестный человек (M) не может быть судьей (P). M e P

Юрист Петров (S) не является бесчестным человеком (M). S e M

Юрист Петров (S) может быть судьей (P). S e P

На деле такое заключение из этих посылок не вытекает, так как они обе являются отрицательными по качеству.

Наконец, примером нарушения правила насчет количественной характеристики посылок (правило 6) может быть такой силлогизм:

Некоторые учащиеся (P) – студенты (M). P i M

Некоторые студенты (M) – несовершеннолетние (S). M i S

Некоторые несовершеннолетние (S) – учащиеся (P). S i P

Хотя заключение является, очевидно, истинным суждением, обосновать его такими посылками нельзя. Оно не вытекает из них.

Могут нарушаться и другие правила тоже. Особую роль играет ошибка, называемая «мнимая общность большой посылки». Она возникает тогда, когда собирательные или преобладающие характеристики принимают за общеутвердительные или общеотрицательные суждения. Например, могут сказать: «Все люди несут ответственность за свои поступки, следовательно, и такой-то должен отвечать за свои поступки». В большинстве случаев люди действительно отвечают за свои дела. Но все-таки не всегда. Поступки, совершенные по принуждению, не влекут в целом ряде случаев за собой ответственности. Поэтому принимать соответствующее утверждение за общеутвердительное не совсем верно.

## 5.2. Индуктивные умозаключения

Индуктивное умозаключение – это мыслительная структура (форма мысли), вид умозаключения, в котором общий вывод следует из двух и более частных или единичных посылок. Если дедукция предполагает знание какого-то закона, общего положения и дедуктивное рассуждение в таком случае – конкретизация этого общего положения, то индукция – наоборот, поиск общего через рассмотрение ряда единичных или частных положении. Это способ практического, опытного овладения, освоения окружающего предметного мира, это переход от знания меньшей степени общности к знанию большей степени общности. Короче – это противоположная дедукции направленность рассуждения, соответственно и структура мысли.

В виде схемы структура индуктивного умозаключения имеет такой вид:

S1 есть P

S2 есть P

S3 есть P

S1, S2, S3 составляют часть предметной области S

Все S есть P

В отличие от дедуктивных категорических умозаключений, где связь крайних терминов устанавливается через их отношение к среднему, т.е. в посылках эта связь не дана

непосредственно; в индуктивных умозаключениях связь, устанавливаемая в выводе, дана непосредственно в самих посылках. Другой особенностью индуктивных умозаключений является то, чти они никогда (за единственным исключением) не дают абсолютно достоверного знания. Индуктивные умозаключения по существу своему всегда дают знание проблематичное, вероятное, правдоподобное. Единственным исключением является умозаключение по так называемой полной индукции. Но поскольку полная индукция применима в ограниченных случаях и не соответствует природе индукции – давать более общее, чем исходное, т.е. новое знание, поэтому научная ценность и значимость полной индукции незначительна.

Научная же ценность и значимость индукции заключается как раз в том, что она расширяет наше знание, распространяет знание, полученное из ограниченных предметных областей, на более широкую предметную область, на область неизвестного. В практике научного и обыденного познания, в практике научного исследования мы постоянно пользуемся индукцией для достижения ценных и в общем-то правильных научных положений. Вывод, например, закона всемирного тяготения на основании только части исследованных свойств предметов наблюдаемого мира не теряет своей научной ценности и значимости относительно всего (и не наблюдаемого в том числе) мира.

В индукции, как и в дедуктивных умозаключениях, выделяют посылки и заключение (вывод), но посылки не подразделяются на меньшую и большую (все посылки индуктивных рассуждений равнозначны), а могут быть подразделены на первую, вторую и т. д. Количество посылок не ограничивается, хотя ясно, что их число не должно превышать число самих предметов, элементов, составных частей какого-то объема (какой-то предметной области), относительно которого идет рассуждение.

Различают два основных вида индукции: полную и неполную. Полная индукция – это умозаключение, в котором общий вывод получен на основании единичных посылок о каждом предмете (каждом элементе) какого-то множества (класса, области, объема и пр.). Поскольку речь идет о каждом элементе множества, то понятно, что полной индукцией можно пользоваться только относительно поддающихся исчислению предметных областей (множеств, классов, объемов и пр.). Например:

В понедельник было пасмурно

Во вторник было пасмурно

В среду было пасмурно

В четверг было пасмурно

В пятницу было пасмурно

В субботу было пасмурно

В воскресенье было пасмурно

Всю неделю было пасмурно.

Несмотря на абсолютную достоверность, вывод по полной индукции в научном

отношении мало популярен, наименее ценен и прежде всего потому, что этот вид имеет ограниченное употребление (ведь надо обязательно перечислить все предметы), он не дает ничего нового, не распространяет знание на более широкую предметную область, на неизвестное, т.е. не соответствует существу индукции, ее природе; общий вывод в этом случае – лишь более короткая формулировка знания, данного в посылках, их сумма. На этом основании некоторыми специалистами в логике данный вид и не включается в индукцию.

Неполная индукция – это и есть собственно индукция; по природе своей, по существу это умозаключение, в котором общий вывод делается на основании посылок, лишь частично охватывающих ту или иную, исследуемую или рассматриваемую, предметную область. Неполная индукция подразделяется на три вида: индукция через простое перечисление при отсутствии противоречащего случая; индукция через отбор фактов, исключающих случайность обобщения, и научная индукция.

Индукция через простое перечисление при отсутствии противоречащего случая, по-другому называемая еще популярной индукцией, есть общий вывод на основании лишь того, что из всех первых, даже случайно попавшихся случаев (фактов), не встретилось ни одного, противоречащего обобщению. Примером этого вида индукции является случай с незадачливым путешественником, который, едва высадившись на берег Франции, встретил нескольких, случайно оказавшихся рыжими, французов и записал в своем дневнике: «Все французы – рыжие». Или другой пример: аспирант пришел помочь своему научному руководителю принять экзамен у студентов, и, явно желая польстить ему, после первых же успешных ответов экзаменующихся, сказал профессору: «Ваши студенты очень хорошо подготовились к экзамену».

Степень достоверности (вероятности) вывода по индукции через простое перечисление существенно зависит от количества рассматриваемых случаев: чем больше их число, тем выше достоверность вывода.

Индукция через отбор фактов, исключающих случайность обобщения, отличается от популярной индукции упорядоченностью отбора случаев-фактов. Она рассматривает не первые попавшиеся, а систематизированно подобранные, подобранные определенным образом, запланированные случаи, чем и повышает степень достоверности своего вывода. Так, чтобы судить о качестве выпускаемой продукции молочного завода, консервной фабрики или папиросного цеха, не вскрывая каждую бутылку, консервную байку, не выкуривая каждую сигарету, следует по определенной системе, по определенному плану выбрать десятую (сотую или иную) единицу продукции и на основании их качественности сделать общий вывод о качестве всей продукции. Здесь также, как и в популярной индукции, чем больше будет рассмотрено случаев, тем выше станет и степень достоверности вывода. Строго говоря, этому виду индукции соответствуют и все виды социологических исследований, статистические обобщения.

Научная индукция достойна особого выделения и рассмотрения, потому что она не просто обобщение, она – особый вид умозаключения о причине.

## 5.3. Традуктивные умозаключения (аналогия)

Традуктивные умозаключения – это рассуждения, в которых посылки и заключение являются суждениями одинаковой степени общности. Если дедукция – движение мысли от общего к частному (или единичному) случаю, конкретизация общего положения (закона) к отдельному или нескольким случаям, а индукция – движение мысли от единичного или частного к общему, суммирующему все эти случаи, то традукция – это движение мысли от общего к общему, от частного к частному, от единичного к единичному. Традуктивными умозаключениями являются умозаключения отношения и умозаключения по *аналогии*:

Пять больше трех

Три больше двух

Пять больше двух

Москва севернее Воронежа

Воронеж севернее Новочеркасска

Москва севернее Новочеркасска

В обладает признаками абсд

С обладает признаками абс

С обладает и признаком д

Умозаключения по традукции основываются на двух общих, присущих миру отношений между предметами, явлениями, процессами, свойствах: на тождестве и на сходстве. Эти свойства закреплены в известных аксиомах математики и формальной логики (особенно современной), и в одинаковой степени относятся к рассуждениям о соразмерности по величине, о соразмерности в пространстве, во времени и пр. Это такие свойства как рефлексивность, симметричность, ассимметричность, транзитивность, коммутативность и пр. Социальные, нравственные отношения, чувства – довольно специфичный вид отношений и требуют особого подхода, они не всегда подпадают под особенности названных видов отношений.

Использование традукции требует особого внимания в том случае, когда мы имеем дело с одним и тем же предметом, но по-разному называемому, или в разное время, в разные периоды его существования рассматриваемому. Для предотвращения ошибочных традуктивных заключений в таких случаях, надо тщательно исследовать признаки предмета и отличать те, которые отражают его природу (сущность), от тех, которые вызваны условиями времени и обстоятельств места, в котором оказался

данный предмет, т.е. нужно быть хорошим специалистом в той предметной области, относительно которой умозаключают по традукции.

В структурном отношении традуктивные умозаключения также, как и дедуктивные, состоят из двух посылок и вывода. В посылках легко обнаружить элемент, выполняющий роль среднего термина, и два крайних термина, т.е. и этот вид умозаключений состоит из трех элементов. Правда, назвать их субъектом или предикатом вывода невозможно, поэтому будем называть их левым или правым членом отношения, само же отношение, напоминаю, выразимо знаком R. Закономерности отношений уже были названы – это симметричность отношений, ассимметричность, рефлексивность, антирефлексивность, транзитивность, коммутативность и пр.

Различают несколько видов традуктивных умозаключений, определяемых особенностями их структуры: умозаключения простого отношения, умозаключения степени отношения и умозаключения условной зависимости.

Умозаключения простого отношения, в том числе и равенства, – это умозаключения с использованием логических операторов «больше», «меньше», «равно», «правее», «левее», «раньше», «позже» и т.п.

Иван брат Николая

Николай брат Петра

Иван брат Петра.

Умозаключения степени отношения используют такие операторы, как больше, «вдвое», «втрое» и прочее и им свойственно умножение степеней в заключении. Например:

В вдвое старше С Дед вдвое старше своего сына

С втрое старше Д Сын втрое сташе своего сына, т.е. внука

В вшестеро старше Д. Дед вшестеро старше внука.

Умозаключениями условной зависимости являются, например, такие:

Если x, то y

но x=z, а y=q

Сл.: Если z, то q.

В аналогии вывод о сходстве предметов в одних признаках основывается на сходстве их в других признаках. Понятно, чти основа для такого вывода довольно шаткая, поскольку речь идет не об абсолютном тождестве и даже не об относительном, а всего лишь о сходстве, и всего лишь в нескольких признаках. Поэтому степень достоверности вывода по аналогии существенно зависит от числа сходных признаков – чем их больше, тем достовернее будет вывод; от существенности этих признаков и степени, силе связи их между собой – чем существеннее будут сходные признаки и чем теснее будет связь между ними, тем достовернее будет вывод по аналогии. Поскольку аналогия, как и индуктивные умозаключения, дает вероятностное знание, то это служит для некоторых основанием рассматривать ее в качестве одного из видов индукции, хотя своеобразие структуры аналогии и ее отличие от индуктивных методов легко просматриваются в следующей схеме:

Предмет Б обладает признаками абсд

Предмет В обладает признаками абс

Предмет В обладает и признаком д.

С другой стороны, столь же неосновательны и предложения рассматривать аналогию как своеобразный вид доказательства. В доказательстве на основе аналогичных случаев рассуждение примерно такое: два предмета (признака, свойства, явления) сопутствуют друг другу во всех предшествующих случаях, поэтому они будут вместе и сейчас. По аналогии же рассуждение несколько иное: два предмета (явления) сходны друг с другом в нескольких известных признаках, следовательно, эти предметы (явления) сходны будут и в признаке, который, известно, присущ только одному из них. Например:

Планета Земля имеет шарообразную форму, вращается вокруг своей оси, вокруг Солнца, имеет кислород в своей атмосфере, имеет влагу, смену времен года, и на Земле есть разумная жизнь.

Планета Марс тоже имеет шарообразную форму, вращается вокруг своей оси, вокруг Солнца, имеет кислород в своей атмосфере, имеет влагу, смену времен года. Сл.: На Марсе есть разумная жизнь.

Различают аналогию предметов, или признаков, и аналогию отношений. Пример о Марсе – аналогия предметов, такой же аналогией будет и несколько иное по направлению рассуждение, т.е. когда, зная об известном артисте, что он высокий, стройный, красивый, средних лет брюнет, заключаем по аналогии и о встреченном на улице высоком, стройном, красивом, средних лет брюнете, что он тоже артист:

Высокий, стройный, красивый, средних лет брюнет – известный артист

Данный (встречный) высокий, стройный, красивый, средних лет брюнет

Наверное, он тоже артист.

Аналогия отношений имеет место тогда, когда мы сопоставляем несколько отношений, чем-то сходных друг с другом. Например, раньше часто говорили, что арифметика так же относится к высшей математике, как формальная логика к диалектической. 2+3 находятся в таком же отношении к 3+2, как 2 х 3 к 3 х 2; или: 6 так же относится к 9, как 10 к 15.

Достоверность выводов по аналогии повышается, когда в ее основание кладутся существенные сходные свойства, типичные для исследуемого явления. Случайные, привходящие признаки непригодны и ведут к ошибкам. Из-за того, что Марс состоит из таких же атомов и молекул, как и Земля, конечно же, еще нельзя сделать вывод о наличии там жизни. Для органической природы существенными являются такие факторы, как наличие влаги, атмосферы, температура поверхности. Найдись планета, похожая на нашу с точки зрения этих условий, и предположение о существовании внеземной цивилизации оказалось бы куда более вероятным. Всегда полезно, кроме того, охватить максимальное число сходных признаков у сравниваемых объектов. Чем их больше, тем увереннее можно полагаться на полученные по аналогии результаты. Все новые лекарства сначала испытывают на животных. Последующее предположение, что они будут воздействовать и на людей так же, как и на кроликов, строятся по аналогии. Абсолютная достоверность тут никогда не может быть достигнута. Однако если брать животных, у которых подверженные воздействию новых препаратов органы биологически близки нашим (имеют больше всего сходства с нашими), тогда случайных, неожиданных воздействий после применения к людям будет меньше.

Важной и распространенной формой аналогии является модель. Не всегда модель признавалась в науке методом познания. Но постепенно, сначала в технике, потом и за ее пределами, изготовление уменьшенных копий стало использоваться для анализа и проверки предположений относительно затруднительных для изучения объектов разной природы. В технике созданы теории, пользуясь которыми, опираясь на моделирование, получают полностью достоверные заключения. На моделях испытывают суда, самолеты, гидростанции, мосты. Выводы лишь вероятностные здесь, конечно, недопустимы.

В настоящее время моделирование используется не только при создании машин и сооружений. К нему прибегают даже в различных областях обществознания, когда хотят заранее проверить действенность тех или иных установок, рекомендаций, предположений.

# ГЛАВА 6
# ДОКАЗАТЕЛЬСТВО И ОПРОВЕРЖЕНИЕ

## 6.1. Понятие доказательства и его структура

Доказательство как логическая ступень вбирает в себя все предыдущие формы мышления и в этом смысле оно является итоговой для всей науки о законах правильного мышления. И сама эта наука, собственно говоря, для того и создается, чтобы можно было с ее помощью строить доказательные рассуждения или проверять уже выполненные доказательства. Остальные ее разделы играют с этой точки зрения подчиненную, подготовительную роль.

Определенность и последовательность в качестве фундаментальных свойств логической мысли (о них говорилось в разделе о законах логики) делают ее понятной, способной быть воспринятой другими, хотя этим еще не гарантируется, что с ней обязательно согласятся. Следующее же свойство, обоснованность, воплощаемое в доказательстве, превращает ее в единственно приемлемую для всех, принудительно принимаемую всяким, кто знаком с законами мышления. Правда, при непременном условии, что обоснование проведено без нарушений. Доказанное положение становится общепризнанной истиной, ее нельзя отклонять. По крайней мере, непризнание такого обоснованного всем предыдущим знанием положения обязывает к тому, чтобы подобное отношение к истине подкреплялось правильно построенным опровержением.

Доказательство есть логическое действие, которое с помощью совокупности логических операций над понятиями, суждениями, умозаключениями показывает истинностное значение тех или иных высказываний.

В любом доказательстве имеется три компонента: *тезис* – положение, которое собираются доказать, *аргументы* – утверждения, из которых тезис выводится по правилам логики (их называют также основаниями), и *демонстрация* (или форма доказательства) – само рассуждение, показывающее связь между аргументами и тезисом. Понятие доказательства всегда предполагает указание посылок, на которые опирается тезис, и тех логических правил, по которым осуществляются преобразования утверждений в ходе доказательства.

К примеру, нужно доказать тезис «Все металлы проводят электрический ток». Подбираем в качестве аргументов утверждения, которые являются, во-первых, истинными и из которых, во-вторых, логически вытекает тезис. В качестве таких утверждений можно принять, в частности, следующие: «Все вещества, имеющие в своей кристаллической решетке свободные электроны, проводят электрический ток» и «Все металлы имеют в своей кристаллической решетке свободные электроны».

Строим умозаключение:

Все вещества, имеющие в своей кристаллической решетке свободные электроны,

проводят электрический ток. Все металлы имеют в своей кристаллической решетке свободные электроны. *Все металлы проводят электрический ток.*

Данное умозаключение является правильным (оно представляет собой категорический силлогизм), посылки его истинны; значит, умозаключение является доказательством исходного тезиса. Доказательство — это правильное умозаключение с истинными посылками. Логическую основу каждого доказательства (его схему) составляет логический закон. Доказательство — это всегда в определенном смысле принуждение.

Анализируя каждый элемент структуры доказательства, логика сформулировала для них определенные правила, выступающие законами доказательства, соблюдение которых, в конечном счете, гарантирует не только структурную правильность доказательства, но и необходимую истинность обосновываемого тезиса, естественно, при истинности аргументов. Нарушения правил приводят к алогизмам. Сознательное нарушение правил – это софизм, нечаянное, непредумышленное нарушение – паралогизм. Правила эти таковы.

**Правила тезиса**:

1. Тезис должен быть четко и ясно сформулирован, без расплывчатости, двусмысленности, противоречивости.

2. Тезис на всем протяжении доказательства должен оставаться одним и тем же, самим собой.

Эти простые требования логики наиболее эффективно могут быть использованы лишь специалистами в своих предметных областях, потому что логик, не владея конкретным материалом в той или иной области, конечно же, не сможет заочно установить, достаточно ли четко сформулирован тот или иной тезис. Ошибочно думать, будто бы логика может научить специалистов других областей чуть ли не делать открытия. Вовсе нет. Требования логики при всей своей простоте, но в силу общности, нуждаются в конкретизации применительно к тому или иному предмету, к той или иной предметной области, а это всегда остается за специалистами в этих областях. Роль логики здесь методологическая, т.е. ориентирующая, направляющая, указующая, но не подменяющая специалиста, не решающая за него.

Наиболее типичными ошибками, связанными с нарушением правил тезиса, являются ошибки под названием «подмена тезиса», «слишком широкое доказательство», «слишком узкое доказательство», «довод к публике», «довод к человеку» и т. п.

Пример «довода к человеку». Студент приходит на экзамен (пусть это будет экзамен по логике) для доказательства, что он знает данный учебный предмет, т.е. его тезис формулируется примерно так: я знаю логику. Однако, часто вместо ответа на заданный контрольный вопрос по логике студент жалуется профессору, что у него проблемы с жильем, что его бытовые условия тяжелы, что стипендии не хватает, приходится подрабатывать, недосыпать, пропускать лекции, учебную литературу обстоятельно читать некогда и пр. Короче, профессору навязывается мысль, что предъявлять к такому студенту даже элементарную требовательность – жестоко, негуманно, что так может поступать только человек злой, каковым профессор, естественно, быть не захочет. Студент напирает на чувства, стремится вызвать сострадание к себе. О настоящем же тезисе экзаменационной ситуации, каковым должно быть знание логики, речь уже не идет. Тезис подменен. Приемов таких

софистических уловок много, ими пользуются как сознательно, так и бессознательно. Все они не носят чисто логического характера. Приемы эти психологические. Человек по природе не может избавиться от особенностей своей психики, его восприятие эмоционально. Многие софистические уловки и опираются, они как бы рассчитаны на эти особенности человека.

Правила аргументов (оснований):

1. Аргументы должны быть положениями истинными.

2. Истинность аргументов должна быть независимой от тезиса.

3. Аргументы должны являться достаточным основанием для тезиса, должны с необходимостью обосновывать тезис; тезис из аргументов должен следовать по законам логики, с необходимостью.

Очевидно, что и эти требования логики – просты и ясны до банальности. Тем не менее, не всегда так просто определить, какие же положения бесспорно истинны, какие же положения могут безусловно выступать в качестве аргументов, какие положения могут выполнять роль оснований для того или иного тезиса. Вне всякого сомнения (такова уж их сущность, природа, такова их роль), в качестве аргументов могут выступать принципиальные положения (принципы, аксиомы, постулаты) любой науки (догматы церкви в рамках ее предметного поля), ибо эти положения являются исходными, основополагающими, заданными, устанавливающими «метрику» исследуемого предметного мира, или любой иной (даже идеальной, мнимой) предметной области. Они принимаются за истинные в силу своей предельной простоты, умозрительной самоочевидности или конвенции (или веры). Например: точка – это то, что не имеет частей. Понятно, что это положение не требуется обосновывать, доказывать, оно в своей простоте умозрительно самоочевидно. Это – аксиома. Или, – мир един в своей материальности, материя первична, дух, сознание – вторичны. Эти положения одинаково невозможно логическими средствами ни обосновать, доказать, ни опровергнуть, их можно (что обычно и делается) принять или отвергнуть, проигнорировать, просто не знать, не обращать на них внимание и пр. С таким же успехом можно принять и иные, противоположные принципы, ибо и они логически недоказуемы, как и неопровержимы. Постулаты принимаются по договору, предположению, допущению.

Ошибок, связанных с нарушением правил аргументов, много, назовем лишь некоторые, наиболее типичные и распространенные. Это – «ложный аргумент», «ложное основание», «основное заблуждение», «предвосхищение основания», «круг в доказательстве», «не следует, не вытекает», «от сказанного в относительном смысле, к сказанному в абсолютном смысле» и наоборот, и другие.

Что касается правил демонстрации, то все они уже рассмотрены ранее. Так как связь аргументов между собой, связь аргументов и тезиса может осуществляться только по форме умозаключений, то правилами этой связи и выступают правила простого категорического силлогизма (как общие, так и правила фигур), условно-категорического, разделительно-категорического, чисто условного, чисто разделительного, условно-разделительного силлогизмов, силлогизмов отношения и пр. В некоторых случаях возможны в качестве правил демонстрации и правила методов научной индукции, поскольку вывод в них делается на основании хотя и

опытного, наблюдаемого, но знания, отражающего главные, существенные, сущностные, определяющие связи и зависимости.

Источником «принудительной силы» доказательств являются логические законы мышления, лежащие в их основе. Именно данные законы, действуя независимо от воли и желаний человека, заставляют в процессе доказательства с необходимостью принимать одни утверждения вслед за другими и отбрасывать то, что несовместимо с принятым. Задача доказательства исчерпывающе утвердить обоснованность доказываемого тезиса.

Раз в доказательстве речь идет о полном подтверждении, связь между аргументами и тезисом должна носить дедуктивный характер. По своей форме доказательство дедуктивное умозаключение или цепочка таких умозаключений, ведущих от истинных посылок к доказываемому положению.

Обычно доказательство протекает в очень сокращенной форме. Видя чистое небо, мы заключаем: «Погода будет хорошей». Это доказательство, но до предела сжатое. Опущено общее утверждение: «Всегда, когда небо чистое, погода будет хорошей».

Опущена также посылка: «Небо чистое». Оба эти утверждения очевидны, их незачем произносить вслух. Встретив идущего по улице человека, мы отмечаем: «Обычный прохожий». За этой констатацией опять-таки стоит целое рассуждение. Но оно настолько обычное и простое, что протекает почти неосознанно. Писатель В.В. Вересаев приводит такой отзыв одного генерала о неудачном укреплении, которое построил его предшественник: «Я узнаю моего умного предшественника. Если человек большого ума задумает сделать глупость, то сделает такую, какой все дураки не выдумают». Это рассуждение обычное доказательство, заключение которого опущено. Наши разговоры полны доказательств, но мы их почти не замечаем

Старая латинская пословица говорит: «Доказательства ценятся по качеству, а не по количеству». В самом деле, дедукция из истины дает только истину. Если найдены верные аргументы и из них дедуктивно выведено доказываемое положение, доказательство состоялось, и ничего более не требуется.

Нередко в понятие доказательства вкладывается более широкий смысл: под доказательством понимается любая процедура обоснования истинности тезиса, включающая как дедукцию, так и индуктивное рассуждение, ссылки на связь доказываемого положения с фактами, наблюдениями и т.д. Расширительное истолкование доказательства является обычным в гуманитарных науках. Оно встречается и в экспериментальных, опирающихся на наблюдения рассуждениях.

Как правило, широко понимается доказательство и в обычной жизни. Для подтверждения выдвинутой идеи активно привлекаются факты, типичные в определенном отношении явления и т.п. Дедукции в этом случае, конечно, нет, речь может идти только об индукции. Но тем не менее предлагаемое обоснование нередко называют доказательством.

Широкое употребление понятия «доказательство» само по себе не ведет к недоразумениям. Но только при одном условии. Нужно постоянно иметь в виду, что индуктивное обобщение, переход от частных фактов к общим заключениям, дает не достоверное, а лишь вероятное знание.

Определение доказательства включает два центральных понятия логики: понятие истины и понятие логического следования. Оба эти понятия не являются в достаточной мере ясным и, значит, определяемое через них понятие доказательства также не может быть отнесено к ясным.

Многие утверждения не являются ни истинными, ни ложными, т.е. лежат вне «категории истины». Оценки, нормы, советы, декларации, клятвы, обещания и т.п. не описывают каких-то ситуаций, а указывают, какими они должны быть, в каком направлении их нужно преобразовать. От описаний требуется, чтобы они соответствовали действительности и являлись истинными. Удачный совет, приказ и т.п. характеризуется как эффективный или целесообразный, но не как истинный. Высказывание «Вода кипит» истинно, если вода действительно кипит; команда же «Вскипятите воду!» может быть целесообразной, но не имеет отношения к истине. Очевидно, что, оперируя выражениями, не имеющими истинностного значения, можно и нужно быть и логичным и доказательным. Встает, таким образом, вопрос о существенном расширении понятия доказательства, определяемого в терминах истины. Им должны охватываться не только описания, но и утверждения типа оценок или норм. Задача переопределения доказательства пока не решена ни логикой оценок ни деонтической (нормативной) логикой. Это делает понятие доказательства не вполне ясным по своему смыслу. Не существует, далее, единого понятия логического следования.

Логических систем, претендующих на определение этого понятия, в принципе бесконечно много. Ни одно из имеющихся в современной логике определений логического закона и логического следования не свободно от критики и от того, что принято называть «парадоксами логического следования».

Образцом доказательства, которому в той или иной мере стремятся следовать во всех науках, является математическое доказательство.

Долгое время считалось, что оно представляет собой ясный и бесспорный процесс. В нашем веке отношение к математическому доказательству изменилось. Сами математики разбились на группировки, каждая из которых придерживается своего истолкования доказательства. Причиной этого послужило, прежде всего, изменение представления о лежащих в основе доказательства логических принципах. Исчезла уверенность в их единственности и непогрешимости. Полемика по поводу математического доказательства показала, что нет критериев доказательства, не зависящих ни от времени, ни от того, что требуется доказать, ни от тех, кто использует критерий. Математическое доказательство является парадигмой доказательства вообще, но даже в математике доказательство не является абсолютным и окончательным.

Как правило, доказательство (аргументация) во всех областях знания проходит в виде сокращенных рассуждений, использующих энтимемы, эпихейремы, сориты и пр. Знание полной структуры этих мыслительных форм позволяет восстанавливать сокращенные умозаключения и, тем самым, проверять их логическую правильность.

Различают доказательства дедуктивного и индуктивного характера. Дедуктивные доказательства более распространены в математике, теоретической физике, философии и других науках, имеющих дело с неспецифицированными объектами, с объектами, не воспринимаемыми непосредственно. Индуктивные же доказательства –

в опытных, экспериментальных, прикладного характера науках.

## 6.2. Прямое и косвенное доказательство

По способу доказывания, по типу связи аргументов и тезиса доказательства подразделяются на прямые и косвенные. *Прямые доказательства* – те, в которых тезис обосновывается аргументами непосредственно, прямо, т.е. используемые аргументы выполняют, например, роль посылок простого категорического силлогизма, где вывод из них выступает тезисом нашего доказательства. Иногда прямые доказательства называют еще и прогрессивными. Так, для доказательства тезиса «Мой друг сдает экзамен по логике» мы приводим следующие аргументы:

Мой друг – студент философского факультета и

Все студенты философского факультета сдают экзамен по логике.

Эти аргументы позволяют нам по модусу Barbara первой фигуры категорического силлогизма сразу получить вывод, совпадающий с нашим тезисом. Это – прямое, прогрессивное доказательство, состоящее из одного умозаключения, хотя доказательство и не обязательно сводимо к одному, доказательство может состоять и из нескольких умозаключений.

Это же самое доказательство может быть оформлено и в несколько ином, как бы свернутом, условно-категорическом виде: «Если все студенты философского факультета сдают экзамен по логике, то и мой друг сдает экзамен по логике, потому что он – студент философского факультета». Более точно условно-категорический силлогизм выглядит так:

Если все студенты философского факультета сдают экзамен по логике, то и мой друг сдает экзамен по логике

Мой друг – студент философского факультета

Мой друг сдает экзамен по логике.

Здесь, в первой посылке, в условном суждении сформулировано общее положение, во второй – в категорическом суждении – установлено, что основание условного суждения истинно. Согласно логической норме: при истинности основания условного суждения, следствие его будет обязательно истинно, – мы и получаем в качестве вывода наш тезис.

Другое дело – *косвенное доказательство*, аналитическое, или регрессивное. В нем истинность тезиса обосновывается опосредованно, путем обоснования ложности антитезиса, т.е. положения (суждения), противоречащего тезису; либо путем исключения всех членов разделительного суждения по разделительно-категорическому силлогизму, кроме нашего тезиса, являющегося одним из членов

этого разделительного суждения. В том и в другом случае необходимо опираться на требования логики к этим формам мысли, на законы и правила логики, строго соблюдать их. Так, при формулировке антитезиса надо следить за тем, чтобы он был действительно противоречащим тезису, а не противоположным ему, потому что противоречие не допускает одновременной ни истинности, ни ложности этих суждений (положений), а противоположность – допускает их одновременную ложность. При противоречии, обоснованная истинность антитезиса, выступает основанием ложности тезиса, а обоснованная ложность антитезиса, наоборот, косвенно обосновывает истинность тезиса. Обоснование же ложности противоположного тезису положения, не гарантирует, не обосновывает истинность самого тезиса, так как противоположные суждения могут быть и одновременно ложными. Косвенными доказательствами обычно пользуются тогда, когда нет аргументов для прямого доказательства, когда невозможно по разным причинам обосновать тезис прямо.

Общеизвестными образцами косвенного *доказательства от противного*, или путем приведения к абсурду, являются некоторые доказательства в геометрии. Например, не имея аргументов для прямого обоснования тезиса о том, что если две прямые параллельны третьей, то они параллельны и между собой, допускаем противное (постулат), а именно, что эти прямые не параллельны между собой. Раз так, значит они где-то пересекутся между собой и тем самым будут иметь общую точку. В этом случае получается, что через точку, лежащую вне третьей прямой, проходят две прямые, параллельные ей. А это противоречит ранее обоснованному положению, что через точку, лежащую вне прямой, можно провести только одну прямую, параллельную данной. Значит, наше допущение неверно, оно приводит к абсурду, к противоречию с уже известными истинами (или с принятыми аксиомами). В обобщенном, внесодержательном схематизированном виде это доказательство можно представить так: необходимо обосновать тезис В. Прямых аргументов для этого у нас нет. Допускаем, что истинно положение не-В. т.е. антитезис. Выводим из этого допущения следствия, например, не-С, не-Д. Когда в процессе сопоставления их с нашими основаниями (аксиомами), или с уже доказанными положениями, например, С, Д, обнаруживается несоответствие, противоречие между ними, то приходится с необходимостью признать ложность нашего допущения – ложность антитезиса. А этим, косвенно, доказывается (обосновывается) истинность тезиса.

Используются косвенные доказательства и в логике. Так, не имея прямых аргументов для обоснования тезиса: меньшая посылка в первой фигуре простого категорического силлогизма должна быть утвердительной, – допускаем противное, т.е. что она – отрицательная. Дальнейшее рассуждение показывает, что при отрицательности меньшей посылки, большая должна быть утвердительной, поскольку из двух отрицательных посылок вывод не следует. При отрицательности одной из посылок – вывод всегда отрицательный. В отрицательном выводе предикат должен быть распределен, поскольку во всех отрицательных суждениях предикат всегда распределен. Предикатом вывода в нашем случае есть понятие, являющееся предикатом большей утвердительной посылки. В утвердительных суждениях, известно, предикат как правило нераспределен. Вот тут-то и обнаруживается само противоречие – получается, что одно и то же понятие, не распределенное в посылке, как предикат утвердительного суждения, оказывается необходимо распределенным в заключении, как предикат отрицательного вывода. Логика своим требованием «термин, не распределенный в посылке, не может быть распределен в заключении»

подобного не допускает. Таким образом, косвенно обосновывается тезис: меньшая посылка по первой фигуре должна быть суждением утвердительным.

Другой вид косвенного доказательства – *разделительное доказательство*. Оно обосновывает тезис путем исключения всех членов разделительного суждения, кроме тезиса. Ясно, что данный вид доказательства будет осуществляться по разделительно-категорическому или условно-разделительному силлогизмам. Например, возьмем тезис «S есть P», или одним символом – В. Равносильными тезису являются положения «S есть P1», т.е. С; «S есть P2», т.е. Д и т.д. В сокращенной записи это будет формула BvCvД. При этом, В, С, Д должны полностью исчерпывать предметную область (наше деление должно быть соразмерным, полным), а члены деления должны исключать друг друга. Устанавливаем в каждом отдельном случае, что С ложно, что в действительности имеет место не-С. То же самое и относительно Д и т.д. И когда таким образом обоснуем ложность всех членов разделительного суждения, т.е. исключим члены деления, кроме нашего тезиса, только тогда можно с уверенностью считать, что тезис В косвенно обоснован. При этом, и это немаловажно, необходимо соблюсти все требования логики к разделительному суждению, к процессу деления объема данной предметной области. А главные требования логики к делению заключаются в том, чтобы расчленение предметной области совершалось по одному четкому признаку (основанию деления), чтобы деление при этом было последовательным (без скачков, пропусков), полным, соразмерным, чтобы члены деления исключали друг друга.

Из действий с доказательством, или над доказательством, как определенной формой мысли, определенной мыслительной структурой, наиболее известно всего лишь одно – отрицание его. Отрицание доказательства называется опровержением. *Опровержение* — это обоснование ложности или несостоятельности того или иного элемента доказательства, а иногда и доказательства в целом. Многие свойства опровержения определяются свойствами доказательства, потому что опровержение структурно мало чем отличается от доказательства. Опровержение может быть направлено против тезиса доказательства, против аргументов его, против демонстрации. Опровергая тезис, опровержение необходимо формулирует антитезис; опровергая аргументы – выдвигает другие; опровергая демонстрацию доказательства – показывает (демонстрирует) своей структурой строгое соблюдение логических связей между своими аргументами и антитезисом.

Обоснование истинности антитезиса можно рассматривать и как доказательство антитезиса, и как опровержение тезиса. Зато обоснование несостоятельности аргументов еще не доказывает ложности самого тезиса, а лишь указывает на ложность или недостаточность приведенных аргументов для обоснования тезиса, лишь отвергает их: вполне возможно, что таких аргументов много, но по разным причинам они в доказательстве не использовались. Таким образом, опровержение аргументов назвать антидоказательством не всегда возможно.

Так же и с опровержением демонстрации. Обосновывая неправильность (нелогичность, ошибочность) связи тезиса с аргументами, или связи между аргументами в доказательстве, мы лишь указываем на нарушение логики, но этим не отрицаем сам тезис, не отрицаем сами аргументы. И то, и другое может оказаться вполне приемлемым, стоит лишь найти более правильные непосредственные или опосредованные связи между ними. Поэтому, не всякое опровержение можно называть опровержением доказательства в целом, точнее, не всякое опровержение

отбрасывает доказательство в целом. И это следует иметь в виду при определении опровержения.

Соответственно видам опровержения (опровержение тезиса, опровержение аргументов и опровержение демонстрации) можно указать и способы опровержения, которые используются в них. Так, тезис может быть опровергнут путем доказательства антитезиса и путем выведения следствий из тезиса, противоречащих действительности. Аргументы могут быть опровергнуты как путем обоснования их ложности (аргументы только кажутся истинными, или некритически принимаются за истинные), так и путем обоснования того, что для доказательства тезиса приведенных аргументов мало. Опровержение можно осуществить и путем обоснования того, что используемые аргументы сами нуждаются в обосновании. Ну и, наконец, опровержение можно осуществить и путем установления того, что источник фактов (оснований, аргументов) для обоснования тезиса является недостоверным, недоброкачественным: фальшивые документы, псевдолетописи, подделанные мемуары и пр.

Способов опровержения демонстрации, в силу множества самих правил демонстрации, достаточно много. Опровержением в этом случае будет указание на нарушение любого правила посылок категорического силлогизма при связи их между собой; указание на нарушение связи их с тезисом; указание на нарушение правил фигур категорического силлогизма и их модусов; указание на нарушение правил условного и разделительного силлогизмов и многое другое.

## 6.3. Ошибки в доказательстве

Логическая культура предполагает не только умение рассуждать последовательно и доказательно, с соблюдением требований логики, но и способность обнаруживать в рассуждении логические ошибки и подвергать их квалифицированному анализу. Такие ошибки многообразны по сути. Рассмотрим наиболее характерные и часто встречающиеся.

Доказательство представляет собой логически необходимую связь аргументов и выводимого из них тезиса. Ошибки в доказательстве подразделяются на относящиеся к аргументам, к тезису и их связи.

*Ошибки в отношении аргументов*. Наиболее частой является содержательная ошибка попытка обосновать тезис с помощью ложных аргументов (посылок). Законы логики гарантируют истинное заключение, только когда все принимаемые посылки верны. Если хотя бы одна из них ошибочна, уверенности в истинности выводимого тезиса нет, а значит нет и доказательства. Неверное положение делает несостоятельным всякое доказательство, в котором оно используется.

Предположим, кто-то рассуждает так: «Если в системе образования упор следует делать на связь с практикой, с ее проблемами, на повышение практической отдачи от занятий, то мировоззренческие и теоретические компоненты образования отходят на второй план; упор действительно должен делаться на связи с жизнью; значит, теоретическим выводам и положениям можно не уделять особого внимания». Сходное

рассуждение стоит, как кажется, за настроением тех, кто склонен прагматизировать содержание учебы, подчинять это содержание изложению только прикладных советов и рекомендаций. Но очевидно, что приведенное рассуждение несостоятельно: первая его посылка неверна, допущена ошибка «ложного основания». Усиление связи образования с практикой вовсе не умаляет значения теории, если, конечно, сама теория не грешит схоластическим теоретизированием, отдаленностью от жизни. Как известно, нет ничего более практичного, чем хорошая теория.

Употребление ложных, недоказанных или непроверенных аргументов нередко сопровождается оборотами: «как известно», «давно установлено», «совершенно очевидно», «никто не станет отрицать» и т.п. Слушателю или читателю как бы оставляется одно: упрекать себя за незнание того, что давно и всем известно.

Довольно распространенной ошибкой является *круг в доказательстве*: справедливость доказываемого положения обосновывается посредством этого же положения, высказанного, возможно, в несколько иной форме. Если за предпосылку доказательства принимается то, что еще нужно доказать, доказываемая мысль выводится из самой себя и получается не доказательство, а пустое хождение по кругу. Эту ошибку иногда так и называют: *порочный круг.*

Вот примеры такого круга. В чем суть плюрализма? Нередкий ответ: в многообразии суждений, взаимоотношений, деятельности людей, в широком диапазоне мнений, убеждений, оценок. Но сказать, что плюрализм это «многообразие, широта диапазона», все равно что сказать: плюрализм есть плюрализм (от лат. pluralis множественный). Один из героев Мольера глубокомысленно пояснял, что опиум усыпляет, поскольку обладает снотворным действием, а его снотворная сила проявляется в том, что он усыпляет. Здесь опять-таки только чуть прикрытый круг. Избежать ошибок, связанных с аргументами доказательства, помогает выполнение следующих трех простых требований:

- в качестве аргументов следует использовать только истинные утверждения;

- их истинность должна устанавливаться независимо от тезиса;

- в своей совокупности аргументы должны быть достаточными для того, чтобы из них с логической необходимостью вытекал тезис.

Последнее требование показывает, что принцип «Чем больше аргументов, тем лучше» не всегда оправдывает себя. Дело не в количестве доводов, а в их силе и их связи с отстаиваемым тезисом. Если последний вытекает из одного-единственного истинного положения, то оно вполне достаточно для его доказательства. Как говорит уже упоминавшаяся латинская пословица: «Доказательства ценятся по качеству, а не по количеству».

Характерной ошибкой является подмена тезиса, замещение его в ходе доказательства каким-то другим, чаще всего близким ему по форме или содержанию положением. Эта ошибка ведет к тому, что явно высказанный тезис остается без доказательства, но вместе с тем создается впечатление, будто он надежно обоснован. Тезис может сужаться, и в таком случае доказывается, как говорят, «слишком мало», сам тезис остается недоказанным.

Например, для доказательства того, что развивающиеся страны существенно

упрочили свой экономический потенциал, недостаточно показать, что их совокупный национальный доход увеличивался гораздо более высокими темпами, чем в развитых государствах. В стороне при этом останутся такие показатели, как народнохозяйственная эффективность, производительность труда, удельные затраты энергии и материалов на производство единицы продукции и другие.

Для обоснования того, что человек всегда должен быть принципиальным, мало доказать, что принципиальность необходима при решении наиболее важных вопросов.

Тезис может также расширяться. В этом случае возникает риск доказать, как говорят, «слишком много». Для обоснования более широкого по своему охвату тезиса нужны и более широкие основания. И может оказаться, что из них вытекает не только исходный тезис, но и какое-то иное, уже неприемлемое утверждение. «Кто доказывает много, тот ничего не доказывает» эта старая латинская пословица говорит как раз о такой опасности.

Ни у кого нет монополии на истину. Но нельзя пытаться обосновать это тем, что все люди непременно и систематически ошибаются. В итоге утверждалось бы гораздо больше того, что предполагалось доказать: из принятого основания вытекало бы, что истина вообще редкость и ее трудно или даже невозможно отличить от заблуждения.

Иногда встречается и полная подмена тезиса, и она не так редка, как это может показаться. Обычно такая подмена маскируется какими-то обстоятельствами, связанными с конкретной ситуацией, и ускользает от внимания.

Пример. Широкую известность получил случай с древнегреческим философом Диогеном, которого однажды, как говорит предание, за подмену тезиса в споре даже побили. Его оппонент утверждал, что в мире, как он представляется нашему мышлению, движение невозможно. В качестве возражения Диоген встал и начал не спеша ходить. Подмена тезиса была очевидной. Речь шла о том, что для человеческого ума мир неподвижен. Диоген же своей ходьбой пытался подтвердить другую мысль: в чувственно воспринимаемом мире движение есть. Но это и не оспаривалось. Сторонник идеи, что движения нет, считал, что чувства, свидетельствующие о противоположном, просто обманывают нас. Разумеется, мнение, будто движения нет, ошибочно, как ошибочна идея, что чувства не дают нам правильного представления о мире. Но раз обсуждалось такое мнение, нужно было говорить о нем, а не о чем-то ином, хотя бы и верном.

*Потерянная логическая связь*. Если хотя бы одна из посылок доказательства неверна, оно теряет силу, в сущности, его нет. Оно может не состояться и по причине *формальной ошибки*. Она имеет место тогда, когда умозаключение не опирается на логический закон и заключение не вытекает из принятых посылок.

Неправильным является, в частности, рассуждение: «Если страна развитая, она имеет многопартийную политическую систему; в Англии многопартийная политическая система; значит, Англия развитая страна». Заключение является верным, но оно не следует из принятых посылок. Нельзя рассуждать по схеме: «если есть первое, то есть и второе; есть второе; значит, есть первое». Эта схема не представляет собой закона логики и не обеспечивает истинности следствия при истинных посылках.

Хотя и редко, но встречаются хаотичные, аморфные рассуждения, являющиеся, так

сказать, крайними случаями формальной ошибки. Внешне они имеют форму доказательств и даже претендуют на то, чтобы считаться ими. В них есть слова, подобные «таким образом», «следовательно», «значит», призванные указывать на логическую связь аргументов и доказываемого положения. Но эти рассуждения доказательствами, а самом деле не являются, поскольку логические связи подменяются в них какими-то поверхностными, чисто психологическими ассоциациями. Смежность рассматриваемых вещей в пространстве или времени, сходство звучания фраз, внешние перечисления и т.п. могут создавать некоторую видимость следования одного за другим. Но это, конечно, не логическое следование, единственно способное гарантировать доказательность рассуждения.

Лучшее средство предупреждения формальных ошибок изучение теории умозаключения, знание законов логики и совершенствование практических навыков их применения.

# ГЛАВА 7
# ГИПОТЕЗА И ТЕОРИЯ

Говоря о гипотезе, следует четко отличать ее от обычного, рядового предположения, потому что всякая гипотеза, конечно же, есть предположение, но не всякое предположение можно назвать гипотезой. Гипотеза – частично обоснованное предположение о причинах, движущих силах, сущности (коренных свойствах, закономерностях развития) того или иного предмета (явления, процесса), которое временно принимается за истинное. Иными словами, гипотеза – это частично обоснована наличным знанием предположение, вероятность которого требует дальнейшего обоснования, проверки, подтверждения.

Предположение и догадка могут в определенной степени носить субъективный характер, опираться на интуитивное чутье, индивидуальное провидение; гипотеза же – в большей степени предположение обоснованное, использующее накопленное научное знание о той или иной предметной области и ее закономерностях, оно экстраполирует это знание, предполагает влияние известного на неизвестное, и наоборот. В этом, на наш взгляд, и заключается научность гипотезы.

Рассмотрение гипотезы только как предположения сводит ее лишь к модальному суждению типа «возможно, что...». Гипотеза же более сложное, чем просто предположение, образование. Структурно гипотеза состоит из следующих элементов:

- базис, т.е. исходное, накопленное наукой знание, данные, полученные из наблюдения, экспериментально или другими способами, выступающее основанием для предположения;

- затруднение, несогласованность знания и некоторых полученных наукой фактов, осознаваемое, но не объясняемое базисом (наличным знанием), т.е. проблемная ситуация;

- предположение, выдвинутое (сформулированное) для объяснения этого факта, для разрешения затруднения;

- следствия, полученные из этого предположения и сопоставленные с реальностью;

- заключение об истинности или ложности предположения.

В гипотезе легко выделяются два этапа: выдвижение предположения и проверка его. Гипотезы создаются для объяснения еще не совсем понятных фактов, явлений, событий и выступают всеобщей формой развития научного знания. Гипотеза появляется как неизбежная ступень, как результат накопления научного знания (материала). Любая наука рано или поздно приходит в своем развитии к необходимости формирования гипотезы. Ф. Энгельс не зря отмечал, что: «формой развития естествознания, поскольку оно мыслит, является гипотеза. Наблюдение открывает какой-нибудь новый факт, делающий невозможным прежний способ объяснения фактов, относящихся к той же самой группе. С этого момента возникает потребность в новых способах объяснения, опирающегося сперва только на ограниченное количество фактов и наблюдений.

Дальнейший опытный материал приводит к очищению этих гипотез, устраняет одни из них, исправляет другие». И так, вплоть до открытия закона. В научной практике гипотеза выступает как предпосылка, предшественница теории.

Сообразно научным потребностям могут формироваться разного вида гипотезы. Выделяют общую и частную (рабочую) гипотезы. Последняя, в свою очередь, может подразделяться на версии (особенно в следственной практике), т.е. на более частные гипотезы, «отрабатывающие» те пли иные отдельные фрагменты общей гипотезы, те или иные отдельные моменты разделительного предположения.

Частные гипотезы могут быть проверены, подтверждены или опровергнуты. Структурно проверка их напоминает доказательство от противного, потому что и здесь из предположения выводится ряд следствий, которые сопоставляются с реальностью. Из соответствия следствия реальности следует заключение о верности предположения; из несоответствия – вывод, что от данного предположения необходимо отказаться и выдвинуть новое. Вполне возможно, что новое предположение будет более правдоподобным, но возможны случаи, когда и второе и дальнейшие предположения не будут подтверждены и их придется отвергать до тех пор, пока не будет сформулировано такое предположение, следствия которого будут согласовываться с реальностью.

Что касается общих гипотез, то здесь есть некоторое разночтение. Общими называют гипотезы относительно чего-то в целом, в отличие от предположения о части этого целого, но общими называют и гипотезы, выдвигаемые применительно к тем предметам и процессам, которые принципиально не могут иметь практической или иной проверки. Так, гипотезы о теплороде, о происхождении солнечной системы, о возникновении разумной жизни на нашей планете, о геологическом прошлом Земли и др. являются общими гипотезами, хотя ясно, что провести их практическую проверку нельзя, в силу принципиальной невозможности реконструирования этого прошлого (повернуть время вспять).

Теория есть высшая форма научного мышления, логически безупречно для своего времени обосновывающая и отражающая систему взаимосвязанных фактов (предметов, явлений и прочее) действительности в их необходимых, закономерных, общих и существенных свойствах. Более короткое определение теории – это система взаимосвязанных идей (понятий, суждений), доказательств (теорем, определений), законов и гипотез.

Теория имеет наиболее сложную логическую структуру, что и понятно: она отражает сложные системы и поэтому элементами теории выступают все уже известные, ранее рассмотренные формы мысли, в том числе и гипотезы. Можно выделить в качестве составных элементов теории совокупность принципов (аксиом, постулатов), законов, определений (теорем), категорий, направленных на отражение той или иной предметной области, систему фактов, которые адекватно или относительно адекватно отражаются элементами теории, теорией в целом; внутрисистемные, внутритеоретические правила и прочее.

Поскольку теория как форма научного мышления еще не вошла общепринятой составной частью в содержание учебников и учебных пособий по традиционной логике, поскольку она еще не получила достаточного логического обоснования на этот счет, поскольку она еще обсуждается, то обойдемся лишь указанием на теорию, без

ее детального рассмотрения.

Теории в основном подразделяются на общие и частные (специальные), дедуктивные (математизированные, аксиоматические) и описательные (индуктивные). Подразделение их почти аналогично подразделению гипотез. Теория, как и гипотеза, также проходит в своем формировании разные этапы, периоды, ступени, порой значительно более продолжительные, чем в гипотезе. В сформировавшемся же виде теории склонна к стабильности, замкнутости, консерватизму.

# ГЛАВА 8
# ГЛОССАРИЙ ПО ЛОГИКЕ

**Закон логики** – необходимые связи мыслей; определенность – представление предмета в одних и тех же признаках; последовательность – представление предмета вместе с его связями; обоснованность – необходимость выводить высказывания из других.

**А = А** краткая символическая запись закона тождества.

**Противоречие** – утверждение и одновременное отрицание чего-либо; А не есть не-А – краткая запись закона противоречия.

**Отношение противоречия** (контрадикторности) – возникает между понятиями, один из которых содержит тот или иной признак, а у другого он отсутствует; **отношение противоположности** (контрарности) – максимальная несовместимость.

**Основание** – довод, аргумент, подкрепляющий какое-либо высказывание; детерминизм – учение о причинной обусловленности.

**Понятие** – универсальная форма мышления.

**Объем понятия** – предметы, которые им охватываются; содержание понятия – признаки предметов, отображаемых в понятии.

**Общее понятие** – охватывает много (два и больше) предметов; единичное понятие – охватывает только один предмет; собирательное понятие – отображает преобладающую черту (свойство, признак) класса предметов; разделительное понятие – отображает обязательную черту всего класса предметов.

**Совместимые понятия** – имеют общие элементы в объеме; несовместимые понятия – не имеют общих элементов в объеме; перекрещивающиеся, равнозначные и подчиненные понятия – разновидности совместимых понятий; противоположные, противоречащие и соподчиненные понятия – разновидности несовместимых понятий.

**Определение (дефиниция)** – формулировка, задающая содержание и объем понятия; родовидовое определение – наиболее совершенный вид определения; генетическое определение – определение, близкое по совершенству к предыдущему виду.

**Тавтология** – ошибочное определение вроде: масло масляное; соразмерность – совпадение объемов определяющего и определяемого понятий; отрицательное определение – задание предмета через отсутствующий у него признак.

**Деление понятий** – операция разбиения объема понятий на виды и подвиды; основание деления – признак, по которому производится разбиение; соразмерность деления – совпадение объемов делимого понятия и суммы объемов, полученных в результате деления.

**Истина** – высказывание, содержание которого соответствует действительности; категорическое суждение – утверждение или отрицание каких-либо свойств у

предметов.

**Субъект суждения** – предмет или явление, о котором идет речь; предикат – свойство, приписываемое субъекту или отрицаемое у него; связка – элемент суждения, задающий его качественную характеристику; квантор – элемент суждения, задающий его количественную характеристику (бывает двух видов).

**Общеутвердительное суждение** (S a P), **общеотрицательное суждение** (S e P), **частноутвердительное суждение** (S i P), **частноотрицательное суждение** (S o P) – названия и символические выражения всех видов суждений; **единичное суждение** – особый вид суждения, который имеет логические свойства общих суждений.

**Распределенность** – полнота знаний о используемых в суждении понятиях; распределенный термин – весь класс предметов, о которых говорит термин, обладает (или не обладает) свойством; нераспределенный термин – часть класса предметов, о которых говорит термин, обладает (или не обладает) свойством.

**Логический квадрат** – схема, облегчающая запоминание истинностных отношений между суждениями; противоположность (контрарность) – отношение между суждениями S a P и S e P; частичная совместимость (субконтрарность) – отношение между суждениями S i P и S o P; противоречие (контрадикторность) – отношение между суждениями 1) S a P и S o P, 2) S e P и S i P; подчинение (субординация) – отношение между суждениями 1) S a P и S i P 2) S e P и S o P.

**Модальные суждения** – суждения с дополнительными свойствами связки; суждения необходимости (аподиктические) – указывают на необходимые связи понятий (подобные математическим); суждения действительности (ассерторические) – указывают на фактические связи понятий; суждения возможности (проблематические) – указывают на возможные связи понятий; алетическая, аксиологическая, временная, деонтическая модальности – группы модальных суждений.

**Умозаключение** – рассуждение, приводящее к новым выводам; посылка – исходное суждение в умозаключениях; заключение – итоговое суждение в умозаключениях; непосредственное умозаключение – самая простая разновидность умозаключения (имеет только одну посылку); опосредствованное умозаключение – умозаключение, исходящее из нескольких посылок; индукция – движение мысли от общих посылок к частным; дедукция – движение мысли от частных посылок к общим.

**Превращение** – переформулирование мысли, в результате которого она меняет только логическую форму; обращение – образование новой мысли за счет перестановки местами субъекта и предиката; противопоставление предикату и противопоставление субъекту – умозаключения, образующиеся комбинацией превращения и обращения.

**Силлогизм** – вид очень распространенного умозаключения; меньший (маленький) термин (S) – понятие, образующее субъект заключения в силлогизме; больший (большой) термин (P) – понятие, образующее предикат заключения в силлогизме; средний термин (M) – понятие, создающее логическую связь между меньшим и большим терминами; модус – элементарная разновидность силлогизма; фигура – класс родственных силлогизмов.

**Энтимема** – силлогизм, в котором явно высказаны не все его составные части.

**Полисиллогизм** – цепочка силлогизмов (бывает двух разновидностей: прогрессивный и регрессивный); сорит – полисиллогизм, у которого не все составные части высказаны явно; эпихейрема – сложный силлогизм, составленный из двух энтимем.

**Условное суждение** – высказывание, в котором содержится оборот «если,... то...» или его эквиваленты; условно-категорическое умозаключение (силлогизм) – умозаключение, в котором одна посылка условное суждение, другая категорическое; утверждающий модус (modus ponens) – название одной из самых элементарных и распространенных в рассуждениях разновидностей условно-категорического силлогизма; отрицающий модус (modus tollens) – название другого чрезвычайно распространенного вида условно-категорического силлогизма.

**Разделительное суждение** – высказывание, перечисляющие альтернативы (чаще всего через союз «или», но не только через него); разделительно-категорическое умозаключение (силлогизм) – умозаключение, в котором одна посылка – разделительное суждение и одна – категорическое; отрицающе-утверждающий модус (modus tollendo ponens) – название одной из двух разновидностей разделительно-категорического умозаключения; утверждающе-отрицающий модус (modus ponendo tollens) – название другой разновидности разделительно-категорического умозаключения; лемматические умозаключения (силлогизмы) – сложные умозаключения, в которых комбинируются условные и разделительные суждения (подразделяются на сложные и простые, конструктивные и деструктивные).

**Индукция** – умозаключение, построенное на наблюдении частных случаев; полная индукция – умозаключение, построенное на исчерпывающем переборе всех предметов данного рода (ее выводы всегда полностью достоверны); неполная индукция – умозаключение, построенное на наблюдении части всех предметов данного рода (достоверность ее выводов может лишь приближаться к абсолютной).

**Научная индукция** – индуктивное умозаключение о связи различных явлений между собой; метод сходства – вид научной индукции наиболее близкий к обычной индукции; метод различия – вид научной индукции, в которой выводы по методу сходства дополнены наблюдением различий; метод сопутствующих изменений – вид научной индукции, основанный на изучении согласующихся изменений; метод остатков – вид научной индукции, построенный на отделении неизвестного от изученного.

**Аналогия** – вид умозаключения, опирающегося на изучения не данного явления, а похожего на него; модель – метод познания, основанного на аналогии.

**Доказательство** – логическая процедура получения истинных высказываний.

**Тезис** – высказывание, подлежащее доказательству (или опровержению); **аргументы** (основания) – высказывания, с помощью которых доказывается или опровергается тезис; **демонстрация** (форма доказательства) – связь между тезисом и аргументами в виде умозаключения или рассуждения; **опровержение** – доказательство, направленное на отвод или уточнение утверждений, считавшихся ранее доказанными.

**Прямое доказательство** – наиболее обычное доказательство, в котором прямо фигурирует доказываемый тезис; косвенное доказательство – обходной путь в доказательных рассуждениях, когда вместо тезиса берется логически связанное с ним утверждение; доказательство от противного (апагогическое) – разновидность

косвенного доказательства, в котором опровергается противоречащее тезису утверждение; разделительное доказательство – разновидность косвенного доказательства, в котором последовательно отбрасываются альтернативные тезису утверждения.

**Основное заблуждение** – ошибка, вызванная тем, что в рассуждении используется ложный аргумент; круг в доказательстве – ошибка, вызванная тем, что аргументы, подкрепляющие тезис, сами обосновываются через этот тезис; предвосхищение основания – ошибка, вызванная тем, что в аргументы заранее закладывается то, что надо доказать; чрезмерное доказательство – употребление в доказательстве излишних аргументов, от чего доказательство только запутывается.

**Мнимое следование** – общее название ошибок, возникающих из-за нарушений в форме доказательства (имеет очень много разновидностей); «после этого не значит вследствие этого» – выражение, которым обозначают встречающуюся иногда ошибку при установлении причинных связей; «от сказанного с условием к сказанному безусловно» – выражение, которым обозначают ошибку, возникающую из-за игнорирования конкретных условий для той или иной истины; «от сказанного в собирательном смысле к сказанному в разделительном смысле» – выражение, которым обозначают ошибку, возникающую из-за игнорирования разницы между собирательными и разделительными понятиями; замена доказательства другими средствами протащить нужное утверждение – недопустимый в доказательствах прием, имеющий очень много разновидностей.

**Критика тезиса, критика аргументов, критика демонстрации** – три вида, на которые подразделяются все способы опровержения; опровержение фактами, сведением к абсурду, доказательством антитезиса – три основные разновидности опровержения тезиса; «дамский аргумент» – выражение, которым обозначают непозволительный прием опровержения, когда мысль оппонента преувеличивается до карикатуры.

**Пропозициональная переменная** – символ (обычно латинская буква), заменяющий любое высказывание; логический союз – название широко распространенных в любом языке оборотов речи, с помощью которых связываются два и более повествовательных предложения (имеют символические обозначения); отрицание – простейший логический союз, выражаемый словами «неверно, что...», который не связывает, а только преобразует высказывание; конъюнкция – логический союз, выражаемый грамматическим союзом «и» а также многими другими эквивалентными ему выражениями (обозначается символом – /\); дизъюнкция – логический союз, выражаемый грамматическим союзом «или» а также другими эквивалентными ему выражениями (обозначается символом – \/); импликация – логический союз, выражаемый словами «если..., то...» а также многими другими эквивалентными ему оборотами (обозначается символом – =>); эквивалентность – логический союз, выражающий отношения равнозначности, обоюдной зависимости (обозначается символом – ⇔).

# ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА: ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

(монография)

Автор открывает нам новую страницу в педагогике. Он впервые решает проблему синтеза психоанализа и неопедагогики. Основы психоаналитической педагогики – результат его многолетней работы. Это мир новых знаний, идей, принципов, методов, которые обогатят педагогическую науку.

В этой книге автор доказывает, что альтернативы гуманной педагогике нет. Он показал, что идеи и принципы гуманизма в обучении и воспитании могут быть реализованы лишь в том случае, если педагоги овладеют знаниями основ психоаналитической педагогики.

Эта книга адресована научным работникам, педагогам всех типов школы, психологам, аспирантам, студентам, и всем тем, кто неравнодушен к судьбе будущих поколений.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Главная
Аннотация
Предисловие
Введение

**Глава 1. Педагогика гуманизма**
1. Сущность гуманной педагогики
2. Цель и задачи воспитания
3. Понятие о развитии и саморазвитии личности
4. Понятие о саморегуляции и самосовершенствовании личности

**Глава 2. Классический психоанализ**
1. Причины возникновения психоанализа
2. Содержание психической жизнедеятельности человека в психоаналитическом учении
2.1 Влечение как исходное положение психоанализа
2.2 Принципы удовольствия и реальности как субъективные индикаторы влечений личности
2.3 Понятие о психическом механизме вытеснения
2.4 Уровни сознания в психоанализе
2.5 Психологическая структура личности в психоанализе

**Глава 3. Неофрейдистское направление в психологии**
1. Аналитическая теория личности К.Г.Юнга
2. Индивидуальная теория личности А.Адлера
3. Гуманистическая теория личности Э.Фромма

Глава 4. Основы психоаналитической педагогики
1. Цель и задачи психоаналитической педагогики
2. Системная психосоциальная модель развития и формирования личности
2.1 Понятие о коллективном бессознательном
2.2 Понятие об индивидуальном бессознательном
2.3 «Идеальное-Я» как культурное образование личности
2.4 Понятие об «актуальном-Я»
2.5 Понятие об «интегративном-Я»

3. Психические феномены личности
3.1 Эмоции
3.2 Трансфер
3.3 Представления
3.4 Мышление
3.5 Воображение
3.6 Фантазии
3.7 Интуиция

4. Понятие о психологической защите и способах ее преодоления

5. Методы психологического анализа
5.1 Система психоаналитических методов
5.2 Метод сократического диалога
5.3 Метод системно-ролевой «рисуночной ассоциации»
5.4 Системно-ролевая методика «тематического апперцепционного теста»
5.5 Системно-ролевая методика «незаконченных предложений»
5.6 Метод «словесной ассоциации»
5.7 Метод «свободных ассоциаций»
5.8 Методика психосоциального анализа развития и формирования личности

6. Активные методы обучения
6.1 Сущность активных методов обучения
6.2 Методика модульного обучения
6.3 Метод мозговой атаки
6.4 Методика поэтапного формирования «идеального-Я»

Заключение
Глоссарий
Библиография
Приложения

## Предисловие

В последние годы умы ученых, педагогов-практиков беспокоит одна из самых важных проблем: как создать новую систему педагогических знаний, что взять за основу формирования таких знаний. И это естественно, потому что от того, какое направление в педагогике будет выбрано, зависит наше будущее развитие, судьба новых поколений. Все мы хотим того, чтобы на данном этапе развития нашего общества не были допущены новые ошибки, которыми так переполнено прошлое, хотим иметь надежные ориентиры в решении педагогических проблем. Речь идет не просто о новых идеях педагогических преобразований, в которых мы сейчас остро нуждаемся, а о таких идеях, которые доказывают правильность избранного пути.

Автор этой книги предлагает нам свое решение проблемы. Он обосновывает новую отрасль педагогики, которую называет психоаналитической педагогикой. По существу, автор положил начало новому направлению в педагогике. Такое решение проблемы не просто привлекательно, а объективно необходимо. Это образец продолжения русских традиций в педагогике, основоположником которых являлся К.Д.Ушинский. Он подчеркивал особую роль психологии как источника педагогической теории. К.Д.Ушинский был уверен в том, что потребности педагогики могут помочь психологии вырваться из плена умозрительных теорий и встать на путь естественнонаучного познания закономерностей психического развития. Только, рассматривая человека как единое психосоциальное существо, в котором психическая и социальная стороны находятся в неразрывной связи и в тесном взаимовлиянии, можно надеяться на целостное и объективное решение стоящих перед нами педагогических проблем.

В данной книге эта мысль воплощается в реальность. Автор заложил основы психоаналитической педагогики, в которой проблемы обучения и воспитания рассматриваются через призму психосоциального подхода к педагогической деятельности, главными принципами которого являются: системности и целостности, единства психического и социального, сознательного и подсознательного.

Эту книгу отличают новые идеи. Это, прежде всего, системная психосоциальная теория воспитания личности. Данная теория – синтез неопедагогики (Н.М.Таланчук) и психоанализа (З.Фрейд). Поражает гармоничность и целостность теории: единство психической и социальной сущности личности, сознания и подсознания, онтогенеза и филогенеза. Автор дает нам обоснование новых представлений о сущности воспитания, его целях, задачах, содержании и методах педагогической деятельности.

Это – мир новых знаний. Добыты они благодаря тому, что автор обратился к той стороне педагогической деятельности, которая находилась, долгие годы в тени, вне поля зрения ученых, хотя являлась очень важной для педагогов - практиков.

Эта книга адресована педагогам, но, она по-новому откроет глаза на окружающий нас мир всем тем, кто прикоснется к ней, кому не безразлична судьба наших будущих поколений.

Доктор педагогических наук, профессор Б.Г. Бобылев

## Введение

Изучая историю педагогики, теорию и практику педагогической деятельности, я постоянно думал о том, что необходимо искать новые подходы к воспитанию человека.

Решить эту проблему можно только на основе интеграции наук о человеке, а не пытаться реанимировать старые идеи, недостаток которых состоял в одностороннем подходе к процессу воспитания подрастающего поколения. Сущность такого подхода заключалась в том, что педагоги стремились человека воспитать социальным существом, не обращая особого внимания на его природу и внутреннюю культуру. А ведь человек представляет собой единство трех сущностей: природной, культурной и социальной. Соответственно этому и воспитание надо рассматривать в трех измерениях – как существо природное, культурное и социальное, не односторонне, а целостно. Все это реальные системы, представляющие человека во всем его многообразии. Как существо биологическое, он подчиняется биологическим и физиологическим законам, как существо социальное – он часть социума и продукт общественного развития, как существо культурное он продукт одного и второго.

Стремление педагогов человека природного как можно быстрее сделать человеком социальным, игнорируя необходимость развития и формирования внутренней культуры личности, показало свою несостоятельность. Культура человека является связующим звеном между его биологической сущностью и социальной. Посредством культуры происходит естественное вхождение человека в социальную жизнь. Культура человека – это результат его саморазвития и самосовершенствования, это его собственное достояние, уникальная, неповторимая ценность.

Прежняя педагогика страдала дефицитом знаний о человеке, потому что основывалась не на законе развития и саморазвития личности, а на законе движения, обеспечиваемого внешними силами, воздействиями, побуждениями. Вследствие этого опиралась только на сознание человека, забывая, при этом, его бессознательную деятельность, не использовала современных достижений психологии и физиологии в изучении внутреннего мира личности, природных элементов человеческого существа. Поэтому педагогика отводила ученику роль пассивного наблюдателя, объекта процесса познания и учения, абсолютизировала значение знаний, социальных требований и правил к поведению и деятельности

Причина такого положения дел состоит в том, что десятилетиями складывалась традиция: исследовать в психологии лишь психическое, а в педагогике – педагогическое. А в человеке все это взаимосвязано, взаимообусловлено. Примером того, что внутренняя культура является связующем звеном между природой и окружающей социальной средой служит деятельность К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинс кого. В воспитании они видели великую силу формирования личности, не стараясь преобразовать окружающую среду. Педагоги понимали, что внутренняя культура человека проявляется в социальной среде, создает ее и определяет. Человек окультуривает окружающую среду по образу и подобию самого себя, уровню развития своей культуры. Многие идеи выдающихся педагогов по-разному были восприняты, а некоторые просто забыты.

Однако развитие педагогической мысли за последнее десятилетие вселяет в нас

определенный оптимизм. Многие педагогические новации направлены на развитие личности ребенка как уникального и самоценного явления, что, несомненно, сказывается на соблюдении разумного баланса развития природных и социальных качеств. В педагогической теории и практике прочно утверждается идея о решающем значении собственной активности учащегося в работе над собой. Об этом свидетельствует возврат к идеям и принципам педагогики сотрудничества, к педагогике гуманизма. Но пытаться решить эту проблему, не опираясь на закономерности развития и саморазвития личности – значит, опять вводить педагогов в заблуждение, похоронить вновь благие намерения, уводя их от глубинного постижения психолого-педагогической теории. Это особенно относится к воспитанию, сложнейшую сущность и методические пути, осуществления которого нельзя понять, не приложив соответствующего труда и не разобравшись как следует в теоретических основах. Именно этот труд превращается в педагогическую мудрость, из которой рождается воспитательное мастерство и успехи в обучении и воспитании учащихся. Решить эту задачу без овладения педагогами психоаналитической культурой невозможно, потому что она является самой важной частью общей культуры педагога.

Педагогическая культура – это интегративное качество личности педагога, которое проявляется в его профессиональной деятельности. Это синтез высокого профессионализма и внутренних качеств педагога, владение методикой преподавания и наличие культуроведческих способностей, которые не мыслимо себе представить без овладения им способностями психологического анализа личности, а, следовательно, психоаналитической культурой.

Сущность психоаналитической культуры педагога заключается в познании им внутреннего мира воспитуемого с его индивидуальным, неповторимым строем мыслей, чувств, переживаний, в умении слушать и понимать своего воспитанника, помочь ему раскрыть свои задатки и способности, сориентировать его по пути саморазвития и самосовершенствования.

Психоаналитическая культура педагога – это способность его затронуть подсознательную деятельность воспитанника, хранилище неисчерпаемых возможностей развития творческого потенциала личности. Это способность педагога не на словах, а на деле решить проблему развивающего обучения учащихся.

Психоаналитическая культура педагога – есть реальная возможность педагога положить в основу своей деятельности идеи и принципы педагогики гуманизма. Психоанализ в педагогической практике превращается в механизм, с помощью которого осуществляется синтез развивающего и воспитывающего обучения учащихся. Этот механизм, с одной стороны, активизирует внутренний потенциал личности, а с другой – определяет предел возможного в педагогике.

По мере овладения педагогом психоаналитической культурой, он должен превратиться в ведущую фигуру общества, являясь фокусом критического анализа тенденций развития и формирования личности, а, следовательно, и развития общества, отвечая за духовное, нравственное, интеллектуальное развитие подрастающего поколения.

# ГЛАВА 1
# ПЕДАГОГИКА ГУМАНИЗМА

## 1. Сущность гуманной педагогики

Развитие образования и воспитания в мировой науке и практике свидетельствует о том, что в большинстве своем ученые и педагоги-практики отдают предпочтение гуманной педагогике.

Гуманизация обучения и воспитания – это развитие и формирование учащихся с учетом их интересов, потребностей, способностей, задатков, ценностных ориентаций, создание при этом оптимальных условий жизнедеятельности. Объяснить это можно тем, что истинно человеческая мораль всегда гуманистична. Она проявляется в совестливости перед другим за свое поведение, свои мысли, свои чувства и в стыде перед самим собой за допущенные ошибки. Здесь берут свое начало чувства сострадания, милосердия, сопричастности, уважения, а, следовательно, и соответствующие действия по отношению к окружающим. У человека развивается способность в понимании другого, в оказании ему помощи и поддержки.

Гуманная педагогика – общечеловеческая ценность, имеющая начало в природе человека. Сущность ее заключается в том, что педагог должен идти к своему воспитаннику не от самого себя, а от его потребностей, интересов, мотивов, установок, идеалов, ценностных ориентаций, определяя те границы, в пределах которых возможно педагогическое воздействие. Чем глубже педагог познает внутренний мир учащегося, тем лучше последний чувствует себя в процессе познания и учения, развивая свои задатки и способности.

Педагогика гуманизма ориентируется на лучшие качества воспитанника – в этом ее главный отличительный признак. Она утверждает, что растущий человек должен сам создавать себя, творить самого себя и свою судьбу. Задача же педагога помочь ему в этом, ориентируясь на идеалы и общечеловеческие ценности, поддерживая стремления в разрешении возникающих противоречий. Истинная педагогика начинается с анализа жизнедеятельности учащегося, с содействия ему в преодолении трудностей, потому что он изначально не стремится к самостоятельности и педагог должен вести его к саморазвитию и самореализации.

Нам часто приходится слышать высказывания педагогов в адрес неуспевающих учащихся такие как: «Они не хотят учиться», «У них нет желания учиться» и т.д., хотя правильно было бы сказать: «Они не осознали значения учебно-познавательной деятельности». Это ориентировало бы педагогов не на различные проработки учащихся и жалобы их родителям, а на обращение к потребностно-эмоциональной сфере таких учащихся, оказании им помощи в осознании значимости познания и учения, а затем и в преодолении отставания. Такой подход позволил бы по-новому взглянуть на процесс развития и формирования личности. Задача педагога, в этом случае, состоит в том, чтобы возбудить у учащихся потребности, интересы, ценностные ориентации, мысли, чувства, переживания и т.д., которые находятся в зачаточном,

неразвитом состоянии. Учащийся должен их осознать и пережить, то есть эмоционально закрепить. Только тогда можно говорить об истинном обучении и воспитании, потому что осознание учащимся значимости познания и учения происходит не за счет каких-то потусторонних сил, а идет оно изнутри – за счет собственной активности. По существу, в этом и проявляется гуманизм педагога по отношению к учащемуся.

Гуманизм подразумевает ненасильственное развитие личности учащегося. Идея ненасилия родилась не сейчас и не вчера. Педагогика как отрасль научного знания выросла из недр философии в глубокой древности. Уже тогда гуманистический подход в воспитании нашел свое отражение в методах обучения. Например, метод сократической беседы как способ рождения истинного знания, практикуемый Сократом, предполагал полный отказ от принуждения воспитанника к определенному образу мышления и понимания. Знание должно возникнуть в результате свободного творчества – это положение было незыблемым для Сократа. Утверждение его о том, что «я знаю, что ничего не знаю», можно считать приемом, запрещающим педагогу делать попытку принуждать ученика к познанию. В свою очередь, пифагорейцы стремились из дружбы и учения устранить состязательность и соперничество, полагая, что они способствуют принуждению и насилию над личностью, негативно влияют на развитие мудрости. Осторожность, сдержанность, внушение в мягких выражениях рассматривались ими как основные приемы воспитания детей. Эти мысли созвучны с высказываниями Марка Фабия Квинтилиана – римского педагога. Он утверждал, что все дети от природы сообразительны и нуждаются в правильном воспитании. Гуманист был убежден в том, что настоящий учитель – это тот, который любит детей, является для них примером, осторожно подходит к каждому ученику, устраняя дурное влияние окружающих.

Эпоха Возрождения ознаменовала собой зарождение новых общественных отношений. На первое место ставится культ человека, пробуждается интерес к знанию. В этот период Витторино де Фельтре – итальянский педагог закладывает основы гуманной педагогики. Он организовал школу «Дом радости», в которой создал необходимые условия для обучения и воспитания детей. Большое внимание уделял их физическому воспитанию. Стремился развивать у них любознательность и интерес к знаниям.

Принципы гуманной педагогики нашли свое отражение в творчестве французского писателя-гуманиста Ф.Рабле. В романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» он говорил о соблюдении режима для ребенка, многосторонности образования, развитии мышления учащихся, их творчества и активности. Он считал, что усвоение знаний должно носить сознательный характер путем бесед с применением наглядных пособий. Эти взгляды разделял и другой французский мыслитель М.Монтень. В своем произведении «Опыты», провозглашая принципы гуманной педагогики, он решительно выступил против схоластов, которые заставляли учеников зубрить, брать на веру без анализа и критического осмысления чужие суждения. М.Монтень требовал от преподавателей, чтобы они объясняли сотни раз явление со всех сторон, не навязывая своего мнения. Ученик должен сам делать выводы, сопоставляя различные мнения, утверждал он. Такой подход к обучению ранее никто еще не практиковал.

Идеи М.Монтеня оказали сильное влияние на творчество Я.А.Коменского, Д.Локка, Ж.Ж.Руссо и других мыслителей прошлого. В своем главном труде «Великая

дидактика» Я.А. Коменский освещает почти все проблемы обучения и воспитания детей. Его идеи о природосообразности, народности воспитания проникнуты духом патриотизма, гуманизма и демократизма. Согласно Я.А.Коменскому, «тот порядок, который мы желаем сделать универсальной идеей для искусства – всему учить и всему учиться, - должен быть заимствован и может быть заимствован не из чего иного, как только из указаний природы...»[1]. Природосообразность он представлял как соответствие воспитания природе и тем закономерностям, которые существуют в ней независимо от нас. В природе все протекает естественным путем, поэтому воспитание ребенка как частицы природы так же должно проводиться естественным путем. Природосообразность обучения для Я.А. Коменского означало соответствие как природе вообще, так и природе ребенка.

Педагогическая мысль эпохи Возрождения выдвинула положение об особенностях психофизиологического развития ребенка, обосновавшее необходимость гуманного отношения к нему, что наиболее ярко проявилось в деятельности английского философа и педагога Д.Локка. Для него гуманное отношение к ребенку стало принципом, определяющим выбор педагогических средств в воспитании. Он решительно отверг догматизм в обучении, подавлении личности воспитанника. В трактате «Мысли о воспитании» Д.Локк рассматривает процесс развития и формирования человека как единство физического, психического и умственного совершенствования. Как педагог и психолог он отмечал, что дети ненавидят праздное время препровождение, им присуще естественное стремление к свободе, разнообразной деятельности, в условиях которой раскрываются их природные характеры, наклонности и способности. Только опираясь на естественные склонности детей, ничего им не навязывая и не превращая занятия в бремя, педагог может успешно руководить их обучением. Говоря о развитии способностей человека, Д.Локк подчеркивал, что «у людей существует: и это видно большое разнообразие умов и природные конструкции людей создают в этом отношении такие различия между ними, что искусство и усердие никогда не бывает в состоянии эти различия преодолеть; по-видимому, в самой природе одних людей не хватает той основы, на которой они могли бы достичь того, чего легко достигают другие»[2]. Он был убежден в том, что среди людей одинакового воспитания существует большое неравенство способностей. Тем самым Д.Локк указывал на необходимость изучения индивидуальных особенностей учащихся, без чего деятельность педагога невозможна.

Неоценимый вклад в развитие идей и принципов гуманной педагогики внес французский просветитель Ж.Ж.Руссо. Он провозгласил природную доброту человека, сообразно с которой предлагал осуществлять воспитание. Великий гуманист выступал за превращение воспитания в активный, исполненный оптимизма процесс, когда ребенок живет в радости, самостоятельно осязая, слушая, наблюдая мир, духовно обогащаясь, удовлетворяя жажду познания. Естественное воспитание должно быть живительным процессом, в котором учитываются склонности и потребности ребенка, а внутренней мотивацией этого процесса становится стремление ребенка к самосовершенствованию. Отвергая всякое насилие в воспитании ребенка, Ж.Ж.Руссо полагал, что единственно эффективным методом обучения является собственное желание ребенка обучаться. Он, в частности, писал: «Каждый человек при своем рождении имеет характер, наклонности и талант, ему свойственный. Чтобы изменить их надо изменить темперамент, от которого они зависят. Слышали ли вы когда-нибудь, чтобы вспыльчивый человек сделался флегматиком или чтобы методический и

холодный ум приобрел воображение! По-моему, так же легко сделать блондина из брюнета или умного человека из глупца. Отсюда следует, что прежде чем человека воспитывать, надо знать к чему он способен»[3]. По существу, взгляды Ж.Ж.Руссо и Д.Локка были очень близки.

Говоря о гуманизме, нельзя обойти стороной творчество выдающегося русского педагога К.Д.Ушинского. Свою «Педагогическую антропологию» он начинает с определения места человека в природе. Человек, как и всякий живой организм, развивается, являясь частью природы, поэтому необходимо объяснить причины его развития. Он впервые понял, что требуется всестороннее изучение человека для его образования и воспитания. В истории педагогической мысли впервые была поставлена фундаментальная проблема необходимости изучения, раскрытия и понимания природы человека во всех ее сложных аспектах. Он был убежден в том, что сущность педагогики, состоит в изучении человеческой природы в ее физическом, духовном и душевном развитии, понимание этой природы и использование ее для целенаправленного воспитания и развития человека. При этом, К.Д.Ушинский, обращаясь к педагогам говорил: «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти... Тогда только он будет в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны!»[4]. Ставя такую задачу перед педагогикой, он понимал всю сложность и трудность ее решения. Поэтому рассматривал связь педагогики с другими науками, такими как психология, физиология, логика, подчеркивая особую роль психологии.

Последующее развитие идей гуманной педагогики ярко представлено в трудах В.А.Сухомлинского. Как педагог-гуманист, он считал, что педагогическая теория должна быть проникнута психологией. Нельзя быть гуманным, не зная души ребенка, его духовного мира. Гуманность в его представлении – это, прежде всего, человечность, доброта, справедливость. Добрые чувства, эмоциональная культура – это средоточие человечности, если они не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь, утверждал педагог. Помимо двух проблем: обучение-воспитание, обучение-развитие, В.А.Сухомлинский поднимает еще одну – научить учащегося учиться. Он обнаружил, что лучшим способом учить и развивать ребенка, является возбуждение страсти к учению постоянными успехами. Исходя из этого, В.А.Сухомлинский писал: «Умственный труд детей отличается от умственного труда взрослого человека. Для ребенка конечная цель овладения знаниями не может быть главным стимулом его умственных усилий, как у взрослого. Источник желания учиться – в самом характере детского умственного труда, в эмоциональной окраске мысли, в интеллектуальных переживаниях. Если этот источник иссякает, никакими приемами не заставишь ребенка сидеть за книгой»[5]. По его мнению, профессии врача и педагога самые гуманные в мире. До последней минуты борется врач за жизнь человека, никогда он не даст почувствовать больному, что его состояние плохое, даже безнадежное. Это азбучная истина врачебной этики. «Мы, учителя, - говорил В.А.Сухомлинский, - должны развивать, углублять в своих коллективах нашу

педагогическую этику, утверждать гуманное начало в воспитании как важнейшую черту педагогической культуры каждого учителя»[6].

Идеи гуманизма получили развитие в современных педагогических и психологических концепциях. Вследствие этого, к личности воспитателя предъявляются определенные требования по выработки у них особых черт профессиональной гибкости, терпимости, осмотрительности, взвешенности, владении своими эмоциями, способности к диалогу, позволяющих легко снимать внутреннее напряжение, вызванное конфликтами, стрессами, переживаниями и т.д. Эти идеи разрабатываются как отечественными педагогами и психологами, так и зарубежными. В частности, неогуманистические идеи в западной педагогике основаны на взглядах американского психолога А.Маслоу. В гуманистической теории личности он говорит об изначально заданной сущности человека, заложенной в нем от момента рождения как бы в «свернутом» виде. Человек, так или иначе, подвластен ей и поэтому не может обладать полной свободой воли. Выступив с идеей первичности личности по отношению к обществу, А.Маслоу считал главным предназначением человека «открытие своей идентичности, своего подлинного «Я»[7]. Он сформулировал ряд важных положений процесса обучения неогуманистического направления. «Полное, здоровое, нормальное и желательное развитие состоит в актуализации человеческой природы в реализации ее потенциальных возможностей и в развитии ее до уровня зрелости по тем путям, которые диктует эта скрытая, слабо различимая основная природа. Ее актуализация должна обеспечиваться скорее ростом изнутри, а не формированием извне»[8]. Поскольку общество, социокультурные условия, по А.Маслоу, определяют лишь до какой отметки на шкале своих изначальных потребностей, включая самоактуализацию, сможет подняться личность, под этим углом зрения следует, и рассматривать образование. Оно должно быть гуманистическим в смысле наиболее полного и адекватного соответствия подлинной природы человека. Главная задача педагога, по его мнению, состоит в том, чтобы «помочь человеку обнаружить то, что в нем уже заложено, а не обучать его, «отливая» в определенную форму, придуманную кем-то заранее»[9].

Важным является то, что идеи А.Маслоу нашли широкую поддержку западных педагогов педоцентристского направления. Они призывают к созданию в школах условий для самопознания и поддержки уникального развития каждого учащегося в соответствии с унаследованной им природой. В неопедоцентристском понимании гуманистическая школа должна предоставить учащимся как можно больше эмоционального раскрепощения и свободы выбора познавательной деятельности в образовательных структурах.

Теоретики гуманистической школы учитывают сложности духовного мира человека, «многофакторность» его мотивационной сферы. Они выступают против структурно очерченного, систематического обучения, предполагающего регулярный контроль знаний, поскольку считают, что это сковывает инициативу, как учащегося, так и учителя, которому необходима свобода поиска нестандартного подхода в решении задачи. Центр тяжести образовательного процесса переносится ими в иную плоскость: дать в школе простор широкому спектру учебных курсов, вести занятия в неформальной обстановке с большим объемом ничем не ограничиваемого самостоятельного поиска. Например, американский педагог Р.Барт говорит о том, что «хорошее образование уходит своими истоками в индивидуальное понимание

учителем того, как дети учатся наилучшим образом. Хорошее образование неизбежно варьирует от “класса к классу и от учителя к учителю»[10].

Один из ведущих теоретиков гуманистического образования К.Паттерсон утверждает, что «значение знания заключено в ученике, а не в содержании учебного предмета, и учащийся открывает для себя это значение, а уже затем соотносит его с содержанием». Такого же мнения придерживается и К.Роджерс, который выдвинул концепцию «свободы учения», содержание учебного предмета воспринимается каждым учеником сквозь призму, непосредственного отношения к его собственным заботам, интересам и целям»[11]. Однако Т.Грин пишет о том, что «гуманистическое образование удовлетворит идеологические запросы педагогов, но меджеральное направление будет по-прежнему отражать реальность. Совокупные ценности последнего будут доминировать в деятельности педагогов. Таким образом, идеология профессии, вероятно, будет иметь гуманистическую направленность, в то время как оперативные установки – ориентироваться на социальную полезность»[12].

Сторонники гуманистического направления в своих доводах опираются на такие ценности, как взаимозависимость, сотрудничество, равенство, доброжелательность и отвергают состязательность, конкуренцию, иерархию и контроль над другими людьми. Видят роль учителя как источника познания, диагноста, наставника и помощника в учебно-познавательной деятельности. Направляют познавательную деятельность на индивидуальные нужды учащихся, развивая их самостоятельность с опорой на собственные силы и ответственность за свой собственный выбор. Например, в концепции Х.Джинотта акцент переносится на психотерапевтическую технику вербального общения, понимание «чувств других». Обосновывается мысль о том, что преподавание, как профессиональная деятельность несовместима с язвительностью, саркатическим тоном и т.д., что резко подрывает у учащихся уверенность в себе и самоуважение. А, умение педагога пользоваться психотерапевтическими средствами в преподавании повышает его личную значимость в жизни учеников, содействует их устойчивой идентификации с ним, и тем самым служит важным фактором внутренней мотивации к учению. Благодаря такой гуманизации преподавательской деятельности возникает продуктивный механизм педагогического общения с учащимися, а это снимает многие проблемы, в частности такую «вечную» проблему в педагогике, как нежелание учиться, особенно в старших классах.

По мере того, как мы ближе знакомимся с идеями гуманизма, все больше убеждаемся в их жизнеспособности, так как будущее настоятельно требует, чтобы образовательные процессы были обращены в первую очередь на внутренний мир учащегося, проявляющийся в ценностных ориентациях, самооценках, потребностях, переживаниях, интересах, установках и т.д. Было бы большой ошибкой думать, что в сфере образования можно обойтись без изучения внутреннего мира личности, познания закономерностей ее развития и формирования. Поэтому в настоящее время усилия большинства педагогов-новаторов направлены на решение данной проблемы.

Ярким примером развития идей гуманной педагогики является педагогическая деятельность Н.М.Таланчука. Он разработал системно-синергетическую концепцию педагогики и учебно-воспитательного процесса, включающей в себя системный подход к формированию личности и системно-функциональный подход к воспитательной деятельности педагога. Ученый дает обоснование новых представлений о сущности воспитания, его цели, задачах, критериях воспитанности

личности, содержании и методах педагогической деятельности и т.д. В своей работе «Введение в неопедагогику» Н.М.Таланчук пишет: «Новая педагогика отказывается от противоестественной, не согласующейся с генезисом социальной жизни, социоцентрической стратегией и соответствующей ей манипулятивной тактики воспитания. Она исходит из того, что высшей целью общественного развития является человек (гомо сапиенс), он должен быть в соответствии с логикой социального генезиса в центре этого развития, и для его блага должна существовать социальная система, а в школе, в которой воспитывается подрастающая личность, центром воспитательной системы должен быть ребенок, и процесс его воспитания должен строиться не как манипулирование его сознанием и поведением, а как человековедение, согласуясь с логикой социальной генеалогии и генеалогии личности»[13].

Отвечая на вопрос: почему прежняя воспитательная система была неэффективной, автор говорит: «В ней ученик никогда не был главным. Кроме того, будучи технократической, эта система не имела основополагающего элемента – человековедческого. Ученик не овладевал главными знаниями и умениями, касающимися его самого, как человека, как личности, как самоуправляющейся системы, а потому не становился социально дееспособным»[14].

Таким образом, понимание насущности именно гуманистического образования выходит на передний план. Гуманизм в обучении и воспитании – не абстрактные понятия, а реальность, поскольку учение есть не что иное, как глубоко человеческий, личностный процесс, затрагивающий внутреннюю культуру человека. Реализация идей и принципов гуманной педагогики – это сознательная попытка осуществить на практике все лучшее, что мы знаем о закономерностях становления культуры человека. В то же время, следует помнить, что характер человека формируется характером, ум – умом, а культура – культурой. Поэтому к педагогу в настоящее время предъявляются повышенные требования, связанные с овладением им человековедческой культурой.

## 2. Цель и задачи воспитания

Любое педагогическое учение прямо или косвенно затрагивает проблему постановки целей и задач развития и формирования личности и ее решения, ибо без этого оно было бы не полным, фрагментарным. Еще китайский мыслитель Конфуций в своих взглядах на воспитание ясно выражал интересы господствующего класса, когда писал: «Все дарованное небом называется природой; покорность природе есть путь долга; поддержание этого пути в надлежащем виде называется обучением и воспитанием»[1]. Цель воспитания, по его мнению, заключается в направлении поведения индивида к беспрекословному выполнению долга, «поскольку, повиновение отцу есть путь, обязанность, а царь в государстве – то же, что отец в семье»[2]. Противоположной точки зрения придерживался Сократ. Цель воспитания он видел не в познании природы окружающей действительности, а в познании самих себя. Под познанием себя Сократ понимал анализ своих поступков и отношений к ним, то есть отношений к самому себе как носителю интеллектуальных и нравственных качеств. В его призыве “познай самого себя” заключен глубокий смысл в том, что развитие и формирование личности идет изнутри. А потому, все усилия педагогов должны быть обращены к внутренним

стимулам развития учащегося. В тоже время, Аристотель считал совершенно естественным разделением общества на свободных и рабов. Он полагал, что у раба нет души, и, следовательно, он исключен из категории людей и относится к животным. В его представлении, самым важным из всех средств, способствующих сохранению государственного строя, является воспитание юношества в соответствующем духе. Точнее говоря, цель воспитания Аристотель усматривал в развитии души – разумной и волевой (нравственной). Отсюда вытекали и задачи воспитания: физическое, нравственное, умственное.

Между тем, известны педагогические учения и взгляды, в которых цели развития и формирования личности носили гуманистический характер. Ярким тому подтверждением являлась педагогическая деятельность Я.А.Коменского, Д.Локка, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, А.Дистервега и других педагогов. В частности, Я.А.Коменский исходил из того, что цели и задачи воспитания, его содержание и пути осуществления должны вытекать из назначения человека. В соответствии с этим, он писал: «Цель школ должна состоять в том, чтобы человек соответствовал своему назначению, т.е. чтобы получил образование во всех тех пунктах, которые совершенствуют человеческую природу. Он должен быть способен сделаться таким, чтобы управлять теми вещами, обладание которыми ему обещано; он создан, чтобы разумно управлять самим собой и действовать, руководствуясь разумной и свободной волей, жить разумно, спокойно и пристойно»[3]. Я.А.Коменский утверждал, что главнейшая цель школы – стать «мастерской для выработки из людей подлинных людей, из христиан – подлинных христиан». Это будет в том случае, если все, допущенные к этому сообществу мудрости, будут становиться: мудрыми умом, обладающие приятной плавной речью, способными в работе, воспитанными в нравах и благочестивыми сердцем. В итоге, он пришел к выводу – целью воспитания является гармоническое единство умственного, нравственного, эстетического, физического, трудового и религиозного развития личности.

Отправным пунктом педагогической концепции Д.Локка было положение о том, что знания и идеи происходят из мира чувств. Он творчески обосновал требование о целенаправленной организации воспитания и обучения на чем настаивал Я.А.Коменский. Отдавая некоторую дань традициям светского воспитания, Д.Локк последовательно настаивал на практической направленности обучения, необходимого для подготовки к жизни, коммерческой деятельности. Его воспитанник должен быть готов не только к успешному ведению коммерческих дел, но и осознавать свою гражданскую ответственность, быть приспособлен к добродетельной жизни в обществе. Поэтому главной целью воспитания Д.Локк считал, необходимость формирования у личности внутренней потребности к активному утверждению в себе нравственных принципов. Задачу воспитания он видел в формировании гражданина, который был бы способен энергично утверждать нравственные идеалы.

Иначе представлял себе цель и задачи воспитания Ж.Ж.Руссо. Он выдвинул идею естественной свободы и равенства людей. По его мнению, на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди и общество. Природа развивает способности и чувства, люди учат, как ими пользоваться, а предметы и явления обогащают опыт. Все вместе они обеспечивают естественное развитие ребенка. Задача же воспитателя заключается в том, чтобы сгармонировать действие этих факторов. Естественный человек – идеал Ж.Ж.Руссо – гармоничен и целен, в нем высоко развиты качества человека – гражданина, патриота своей родины. В связи с этим, главную задачу

воспитания он видел в формировании человека и гражданина без применения насилия над личностью ребенка, путем развития естественных задатков и способностей. Педагог-сенсуалист полагал, что материальной предпосылкой мышления служат чувства, которые нуждаются в постоянном совершенствовании с раннего детства. При этом отводил особое место физическому воспитанию как одному из средств гармонизации отношений человека с природой и социальным окружением. На этой основе Ж.Ж.Руссо разработал стройную программу формирования личности, предусматривающую умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание.

В духе идей Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци воспитание рассматривал как основное средство преобразования общества на разумных началах. Принципиально новым было его положение о том, что положительное воздействие на ребенка оказывает детский труд лишь при условии, если ставит перед собой воспитательные и нравственные задачи. Он считал, что соединение обучения с трудом соответствует психологии детей, их естественному стремлению к деятельности. Утверждая, что обучение должно иметь развивающий характер, то есть воздействовать не только на ум, но и на чувства, волю, характер ребенка, вооружать его необходимыми для жизни умениями и навыками, И.Г.Песталоцци приходит к выводу – целью воспитания является гармонически развитая личность.

Идея развивающего обучения была положена в основу разработанной И.Г.Песталоцци теории элементарного образования, которая подразделяется на теории умственного, физического и нравственного развития. Назвав теорию образования элементарной, он имел в виду, что развитие ребенка должно начинаться от наипростейших элементов и двигаться к более сложным. Это позволило ему разработать систему расположенных в определенной последовательности упражнений с целью привести в движение присущее природным силам человека стремление к деятельности. И.Г.Песталоцци рассматривал воспитание как процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого.

Высказанные мысли И.Г.Песталоцци о воспитании, нашли свое отражение в деятельности А.Дистервега, который утверждал, что все развивается по объективным законам. Педагогика должна понять законы естественного развития ребенка, чтобы помочь ему устранить с дороги препятствия. Он был уверен в том, что человек носит в себе зародыш и закон своего развития. Этим зародышем являются задатки, поэтому главная задача педагога заключается в том, чтобы помочь учащемуся в их развитии и формировании.

А.Дистервег ввел в педагогику понятие самодеятельность. Он говорил об умственной самодеятельности, умении самостоятельно рассуждать. По его мнению, человеческое в человеке – это его самодеятельность. Поэтому А.Дистервега считают родоначальником деятельностного подхода в воспитании и обучении. С его именем связано создание основ теории развивающего обучения. Он был убежден, что способности сами по себе не формируются, они являются результатом раскрытия определенных задатков благодаря самостоятельной деятельности ребенка, организуемой учителем. Основой развития ребенка, по А.Дистервегу, является его деятельность, приобретающая благодаря учителю, культурные формы. Отсюда, главной целью воспитания является развитие самодеятельности, а искусство воспитателя – направлять и регулировать эту самодеятельность.

Последующее развитие педагогической науки немыслимо представить себе без того

вклада, который внес в ее развитие К.Д.Ушинский. Поставив задачу теоретических корней педагогики как первостепенную, он по-новому определил цели и задачи воспитания. Высшей целью воспитания, по его мнению, должно быть усовершенствование самой природы человека, его души и тела. Он назвал свой главный труд «Человек как предмет воспитания» и не случайно продолжил его название, обозначив свою задачу опытом педагогической антропологии. Этим он хотел подчеркнуть необходимость в том, чтобы теория педагогики была основана на всестороннем знании человека.

В основу своей трактовки сущности процесса воспитания К.Д.Ушинский положил два главных понятия – «организм» и «развитие». Понятие «организм» диктовало необходимость рассматривать человека как единое психофизиологическое существо, в котором духовная и физическая стороны находятся в неразрывной связи и в тесном взаимовлиянии. Воля человека, по его убеждению, «является могущественным рычагом, который может изменить не только душу, но и тело с его влиянием на душу... . Направляя физические силы организма к тому или другому органу тела, воля переделывает тело или излечивает его болезни»[4]. Отсюда следовал вывод о гармоничном сочетании духовного и физического воспитания.

Понятие «развитие» определяло взгляд на ребенка как на существо, непрерывно изменяющееся по определенным имманентным законам; от природы он наделен целым рядом задатков и способностей, но разовьются ли они и в какую сторону пойдет их развитие, зависит от условий жизни и воспитания. Этим и определяется, по мнению педагога, огромная роль воспитания, базирующаяся на знании законов духовного и физического развития личности. Обращаясь к педагогам, К.Д.Ушинский говорил: «Изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразуясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую. Можно ли при таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей предписывать какие-нибудь воспитательные рецепты? Едва ли найдется хоть одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая могла бы дать в одном случае полезные результаты, в другом – вредные, а в третьем – никакие. Вот почему мы советуем педагогам изучать сколь возможно тщательнее физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства»[5]. Одним словом, высшей целью воспитания педагог считал, всестороннее развитие личности.

Вместе с тем, А.С.Макаренко придавал огромное значение воспитанию, верил в педагогику ее опережающую функцию в развитии ребенка, подростка, юноши. Он утверждал, что цель воспитания надо находить диалектически, ее не нужно устанавливать умозрительно, а находить в требованиях общества в данное время. По его словам, все заключается в том, чтобы связать высокие цели с конкретной жизнью. Дисциплинированность, работоспособность, политическая сознательность – вот тот минимум, достижение которого открывало широкие просторы для осуществления поставленных общественных целей. Он доказал и творчески развил положение о том, что только в коллективе индивид получает возможность творческого развития. Воспитание в коллективе рассматривалось им в качестве метода, который, будучи общим и единым дает возможность сохранить индивидуальность. С точки зрения педагога, воспитательный коллектив является, во-первых, орудием формирования

активной творческой личности с высоко развитым чувством долга, чести, достоинства; во-вторых, средством защиты интересов каждой личности, превращение внешних требований к личности во внутренние побудители ее развития.

А.С.Макаренко предложил специальную дисциплину воспитания. Основные принципы этого воспитания: уважительность, искренность и открытость, забота и внимание, упражнение, закалка, труд, коллектив, семья, наказание и награда. «Наша задача, - писал он, - не только воспитывать в себе правильное, разумное отношение к вопросам поведения, но еще воспитывать правильные привычки, т.е. такие привычки, когда мы поступали правильно вовсе не потому, что сели и подумали, а потому, что иначе не можем, потому, что мы так привыкли. И воспитание этих привычек – гораздо более трудное дело, чем воспитание сознания»[6]. Иначе говоря, под целью воспитания А.С.Макаренко понимал программу человеческой личности, программу человеческого характера, причем в понятие «характер» он вкладывал все содержание личности, т.е. и характер внешних проявлений и внутренней убежденности, и политическое воспитание, и знания – решительно всю картину человеческой личности.

Известную мысль А.С.Макаренко о том, что в воспитании не может быть «уединенного средства», развивает В.А. Сухомлинский, показывая, что не только нельзя пользоваться одним средством, но нельзя хоть какую-нибудь одну сторону из системы воспитания исключить. Упустите что-нибудь одно: воспитание убеждений, воспитание человечности, воспитание трудолюбия, и вы не решите никакой другой задачи. В результате все стороны воспитания – идейное, умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое – для него были важными именно в той степени, в какой влияют они на духовный мир ребенка.

Основополагающей закономерностью воспитания В.А.Сухомлинский считал, гармонию педагогических воздействий. Педагогический эффект каждого средства воздействия на личность зависит от того, насколько продуманы, целенаправленны, эффективны другие средства воздействия. Сила красоты как вспомогательного средства, зависит от того, насколько умело раскрывается сила труда как воспитательного средства, насколько глубоко и продуманно осуществляется воспитание разума, чувств. Слово учителя приобретает воспитательную силу лишь тогда, когда действует сила личного примера старших, когда все другие воспитательные средства проникнуты нравственной чистотой и благородством. По мнению В.А.Сухомлинского, школа лишь тогда будет школой, когда главным предметом в ней будет человековедение, а целью воспитания - человек. Он исходил из того, что личность – это целостное образование. Поэтому для воспитания всесторонне развитой личности использовал системный подход.

Несмотря на различия во взглядах по данному вопросу, педагогов объединяет то, что они говорят о гармоническом развитии личности. Но, чтобы понять истинную природу воспитания, ее сущность, цели и задачи, необходимо было знать генезис развития человека, и, опираясь на него, дать объективную характеристику процессам человековедения, по-новому взглянуть на развитие и формирование личности. Эта задача впервые была решена Н.М.Таланчуком. Он обосновывает новую отрасль педагогики, которую называет педагогической генеалогией, призванную объяснить происхождение педагогических знаний, их генезис.

Как известно, в науке различают два вида развития личности – развитие в онтогенезе

и развитие в филогенезе. В первом случае имеется в виду развитие данного конкретного человека, во втором – развитие личности, ее становление в историческом измерении. В авторитарных условиях развития педагогики и психологии поощрялось изучение развития личности в онтогенезе, если оно не выходило за пределы психологического анализа, не вторгалось в социальные аспекты, либо полностью подчинялось социоцентрическому принципу (в человеке истинно то, что соответствует идеалам социально-политической системы). Развитие личности в филогенезе оставалось запретной зоной для научного анализа. Вследствие этого, традиционная теория формирования личности использовала идею узкоролевого подхода, согласно, которому человеку отводился узкий, ограниченный круг социальных ролей. Но, поскольку нет ничего мудрее чем сама жизнь, чем исторический опыт, поскольку этот опыт является хранителем тайн генезиса социальной жизни, то несомненно, что искомые ответы на трудные вопросы, которые возникли перед педагогикой, содержатся в нем самом. Решить эту задачу, считает Н.М.Таланчук, «станет возможным, если использовать идею системно-ролевого подхода, которая позволяет проникнуть в генезис личности, соединить в ее развитии два необходимых начала – онтогенез и филогенез, что невозможно было осуществить в прошлом...»[7].

Через исторический анализ социальных ценностей, например, таких как труд, педагог приходит к выводу, что ценности напрямую связаны с особенностями развития форм социальной жизни. Ключевым понятием в этом случае является – социум. Социум – это любая социальная общность людей. Первыми социумами были племена, затем появились род, семья, народность, нация, государство, классы, коллектив. Любой человек с рождения, так или иначе, входит в те или иные социумы и выполняет в них определенные социальные роли, которые объективно обусловлены системой ценностей каждого данного социума. Согласно Н.М.Таланчуку, «социальная жизнь на Земле развивалась в форме многообразных социумов, их возникновение есть закономерный процесс, который объективно обусловил и социальные ценности, жизненно важные для людей, и те социальные роли, в которых и через которые они превращаются в нормы жизни, ведущие людей по пути прогресса. Подрастающие поколения, осваивая эти нормы, включались в выполнение социальных ролей, которые объективно обусловлены. Социальные ценности и соответствующие им социальные роли отбирались, шлифовались, выверялись в ходе многовековой истории человечества, они накапливались и приумножались. Каждое новое поколение начинало не с нуля, не с создания своих особых ценностей, а с освоения социальных ролей в системе тех ценностей, которые добыты предками. Оно наследовало все то лучшее, что накопили их предшественники, внося в этот опыт новые ценности, выверенные жизнью»[8].

На основе проведенного генеалогического анализа, Н.М. Таланчук дает ответ на вопрос: что такое личность? По его словам, личность – это такое социальное качество конкретного человека, которое выражается мерой освоения и выполнения системы социальных ролей. Такое определение, по мнению автора, по всем параметрам является корректным и удовлетворяет нас. «Во-первых, оно точно выражает сущность личности (она всегда социальна), во-вторых, конкретно выражает, характеризуя эту сущность (она проявляется в выполнении социальных ролей), а в - третьих, - объясняет, как происходит становление, формирование личности (этот процесс протекает как освоение и выполнение социальных ролей)»[9].

Генеалогический анализ развития и формирования личности позволил вывести цель воспитания не произвольно, а на основе генезиса социальной жизни. Реально цель воспитания личности должна отвечать природе человека и его жизнедеятельности. В «Неопедагогике», она определяется следующим образом: «Целью воспитания является формирование гармонически развитой личности, готовой и способной выполнять объективную систему социальных ролей»[10]. Такое понимание цели воспитания в принципе меняет представление о воспитательной работе, задачах формирования личности.

Итак, если раньше цели и задачи воспитания слабо увязывались друг с другом, то в системно-ролевой теории они образуют единство. Задачей воспитания является формирование готовности и способности личности выполнять социальные роли, взятые в конкретных условиях жизни и деятельности и с учетом этапов ее развития. Системно-ролевая модель формирования личности становится для педагога ориентиром, какого человека ему нужно воспитывать, а для учащегося – каким он должен стать, сообразуясь с объективной природой человека, овладевая человековедческой культурой. Но для того, чтобы все это осуществить, педагогу необходимо овладеть системными знаниями о человеке.

## 3. Понятие о развитии и саморазвитии личности

Закономерности психического развития и саморазвития человека являются одной из центральных проблем в педагогике и психологии.

Еще в начале XX века выделялось два направления – биогенетическое и социогенетическое, - по-разному трактующие этот процесс. Представители биогенетического направления понимают психическое развитие как проявление врожденных часто биологических особенностей ребенка, определяющим фактором которого является наследственность. Наиболее ярко эта позиция ученых проявилась в так называемом биогенетическом законе (Ф.Мюллер, Э.Геккель, Д.Болдуин, С.Холл, З.Фрейд и др.): человек в процессе своего индивидуального развития (онтогенеза) повторяет некоторые черты и особенности тех форм, через которые прошли его предки в ходе эволюции (филогенеза).

Представители социогенетического направления (В.Вундт, Э.Фромм, Э.Дюркгейм, Л.Леви-Брюль и др.) в качестве фатального фактора развития человека выдвигают социальную среду. При таких крайностях в подходах остается непонятным, каким образом в условиях одной и той же социальной среды формируются различные, непохожие друг на друга люди, почему в различном социальном окружении поведение людей отличается своим постоянством. Недостаток биогенетической и социогенетической теорий очевиден, он состоит в игнорировании активного начала личности в своем развитии. Поэтому ученые пришли к тому, что личность развивается по собственным внутренним законам, т.е. в педагогике и психологии появилось такое понятие как саморазвитие личности.

К сожалению, такое положение дел в науке и прямо и косвенно отражается на педагогической деятельности. Так, среди педагогов можно выделить тех, которые

ориентированы на авторитарный подход в своей деятельности и тех, которые предпочитают гуманное отношение к своим воспитанникам. По-видимому, первые придерживаются той точки зрения, что развитие человека происходит за счет внешних воздействий, и реализуют в своей деятельности идеи социогенетического направления в психологии, тогда как вторые – приверженцы идей биогенетического подхода к развитию человека. Мы можем допустить и то, что авторитаризм и гуманизм связаны с индивидуально-психологичес кими различиями людей, и педагоги в этом отношении не являются исключением. Например, К.Г.Юнг всех людей делил на два психологических типа – экстравертов и интровертов. В его понимании, экстравертированный тип характеризуется обращенностью личности на окружающий мир, объекты которого, «подобно магниту», притягивают к себе интересы, «жизненную энергию» субъекта, что в известном смысле ведет к отчужденности субъекта от себя самого, к принижению личной значимости явлений его субъективного мира. Для интровертированного типа характерны фиксация интересов личности на явлениях собственного внутреннего мира, которым она придает первостепенное значение. В результате этого, у человека вырабатывается установка (готовность, предрасположенность действовать тем или иным образом), соответственно – внешняя или внутренняя[1]. Более определенно, в связи с этим, высказался Г.Айзенк. По его мнению, интроверты чрезвычайно возбудимы и, следовательно, в высшей степени чувствительны к поступающей стимуляции – по этой причине они избегают ситуаций, чрезвычайно сильно действующих на них. И наоборот, экстраверты недостаточно возбудимы и поэтому нечувствительны к поступающей стимуляции; соответственно, они постоянно выискивают ситуации, которые могут их возбудить[2].

Экстраверты делают больше пауз во время работы, чтобы поболтать, чем интроверты; возбуждение повышает эффективность их поступков и действий, в то время как интровертам оно лишь мешает. Отсюда можно предположить, что экстравертированной личности более свойственно авторитарное начало, а интровертированной – гуманное. Поэтому становится понятным, почему до сих пор педагоги стоят перед дилеммой: что лучше, предпочтительнее авторитарный или гуманный подход к развитию личности?

Если сущность гуманной педагогики состоит в раскрытии внутреннего потенциала личности, то характерная особенность авторитарной педагогики заключается в том, что она рассматривает ученика лишь как предмет, как пассивный объект педагогического воздействия. Она не принимает во внимание внутренний мир учащихся, их эмоционально-психологические переживания и самопобуждения в собственном развитии. Элементы тактического воздействия на учащихся, коррекция их поступков и действий в педагогической работе имеют место, и без них иногда просто нельзя обойтись. Но, подлинная сущность воспитания состоит не в этом. Личность развивает себя, включаясь в различные виды предметной деятельности, проявляя при этом активность и творческий подход. Все, что в ней есть хорошего и плохого, так или иначе, проявляется в процессе этой деятельности. Если учащийся не включается в учебно-познавательную деятельность и не проявляет при этом активности, то в этом случае говорить о воспитании нет смысла. Ведь воспитание связано с активным отношением личности к деятельности, но чтобы этого достичь, необходимо знать механизмы активности человека и осуществлять умелое регулирование ими. Только тогда можно говорить о развитии и саморазвитии личности.

Как возбудить активность учащихся, творческий подход к учебно-познавательной

деятельности? Проблема качества успеваемости и посещаемости занятий учащимися связана с их активностью, целеустремленностью в овладении знаниями, умениями, навыками и т.д. И вот здесь, мы вступаем на перекресток, где встречаются авторитарный подход и гуманистический или истинное воспитание, примитивизм и воспитательное искусство, бездарность и мастерство, творчество. Врач никогда не начинает лечить больного без детального исследования его, а педагог пытается учить, не зная личности учащегося, действуя на основе своего жизненного опыта и интуиции.

Почему так обстоят дела в практике педагогической деятельности? Да потому, что это очень легко и просто. Зачем утруждать себя изучением психолого-педагогических теорий, если можно обойтись без этого. В действительности же процесс воспитания слишком сложный, многоплановый и трудный. От педагога требуются глубокие знания комплекса наук о человеке. Причем, эти знания должны быть систематизированы и помогать ему ориентироваться в сложнейших сплетениях его деятельности. Иначе говоря, в начале необходимо сформировать человековедческую культуру педагога, тогда можно говорить и о культуре воспитания.

Неудивительно, что во многих случаях берет верх авторитарный подход к учащимся, сведение воспитания к различным проработкам, упрекам, угрозам, жалобам, даже оскорблениям. В результате вместо развития и саморазвития личности идет обратный процесс снижения активности, замкнутость, лень, а порой жестокость и даже агрессивность учащихся. И «отличники», и «двоечники» проклинают авторитаризм. Вся причина в том, что первые его органически не воспринимают, потому что им не надо объяснять, что такое учеба, а вторым и без него тяжело учиться. Идея развития и саморазвития личности предается забвению.

А между тем, несмотря на сложность рассматриваемой проблемы, многие ученые все больше склоняются к тому, что процесс развития личности идет изнутри и связан с ее индивидуальными особенностями. Совершенно прав был С.Френе, когда утверждал, что концепция, согласно которой опытный педагог может полностью сформировать личность ребенка, если будет применять методы «сборки машины», отжила свое. Ребенок, подобно растению, создает себя изнутри, и этот процесс строго индивидуален. Внешние условия служат ребенку, как и растению, «материальной базой», где он черпает ресурсы, необходимые для питания и роста. На педагогах, в этом случае, лежит обязанность приблизить к нему эти ресурсы, создать для него благоприятную питательную среду. В сущности, такого же мнения придерживался и А.В.Брушлинский. По его словам, «любые внешние причины воздействия (педагогические, пропагандистские и т.д.) влияют на индивида неоднозначно и непосредственно, а лишь опосредственно через его внутренние специфические условия, т.е. через его психику, деятельность, вообще активность»[3]. С точки зрения А.В.Брушлинского, в основе этих выводов лежат результаты, полученные в ходе экспериментальных исследований. Исследования показали, что, когда человек, решая трудную задачу, получает от экспериментатора помощь в виде подсказки, он может ее использовать лишь в меру собственной активности, т.е. в зависимости от того, насколько он сам уже продвинулся в анализе задачи, насколько сформировались внутренние условия его мышления, опосредующие все внешние воздействия. Ученый утверждает, что «каждый субъект (в том числе и ребенок) открыт для влияния извне, но он не «всеяден» и не беззащитен по отношению к ним, поскольку они всегда опосредуются его внутренним к ним отношением (собственной деятельностью и т.д.)».

Признавая такую закономерность развития и формирования личности, необходимо было узнать основной механизм, через который она проявляется. Этот механизм в соответствии с теорией Л.Рубинштейна стали называть механизмом опосредования: внешние воздействия опосредуются внутренней позицией личности. Без него, считают психологи, не было бы интериоризации (превращения внешнего во внутреннее). Но сущностная характеристика самого механизма была недостаточно раскрыта, что препятствовало развитию теории воспитания.

Важные изменения произошли тогда, когда В.А.Ядов опираясь на теорию установки Д.Н.Узнадзе, сформулировал диспозиционную концепцию личности, согласно которой поведение человека регулируется через диспозицию (предрасположенность к тому или иному действию). Ядро в диспозиции составляет внутренняя психологическая готовность к действию, как состояние мобилизованности и ориентированности психики (в развитом виде выступает в форме установки); способность к действию (совокупный опыт в данный момент в виде знаний, умений, убеждений, привычек и т.д.); контактность (готовность к контакту с другими людьми) в конкретном взаимодействии, в педагогическом процессе – это воспитательный контакт. Одним словом, диспозиционная закономерность развития личности раскрывает истинные механизмы влияния на человека, регулирования его поведения и принципиально изменяет представления о воспитательном процессе[5].

Из практики работы с педагогически запущенными учащимися, мы знаем, что часто не достигаем желаемого результата, хотя было вложено много сил и энергии со стороны педагогов и родителей. Такие учащиеся не поддаются воспитательным воздействиям. Это проявляется в отрицании всего того, что предлагают и советуют им взрослые: самооправдании, самообмане, отказе отвечать на вопросы, замкнутости, агрессивности и т.д. В таком случае следует сказать, что учащийся не готов к восприятию внешнего воздействия со стороны педагога. Он не способен к тому действию, поступку, о выполнении которого просит его в данный момент педагог, потому что не обладает достаточным опытом в виде знаний, умений, навыков, привычек и т.д. Очевидно, что отсутствует и воспитательный контакт между педагогом и учащимся, т.е. готовность к контакту с другим человеком в конкретном взаимодействии. Отсюда следует, что ученику ничего нельзя передать, только воздействуя извне, нельзя без его собственной деятельности и активности. Идея саморазвития становится понятной, если считать, что ученика нельзя научить – он сам должен научиться. Нельзя его воспитать – он только сам может стать воспитанным.

Процесс личностного развития – это развитие идеалов, интересов, целей, ценностных ориентаций, творческих способностей, готовности совершать добрые поступки, противостоять злу и несправедливости. Утверждение и реализация личности не может быть результатом лишь внешне складывающихся обстоятельств и требований. Поэтому, важное значение для понимания процесса развития и саморазвития личности имеет все то, что связано с понятием «импринтинг». Импринтинг - это первичное отражение и восприятие мира, которое оставляет неизгладимый след в развитии личности. Это первая информация, которая поступает в мозг, фиксируется в нем и является особо прочной, оказывая сильное влияние на последующие акты восприятия, на практические действия. Импринтинг – это и особая стадия чувствительности человека на определенных стадиях своего развития.

Возникает вопрос: важно ли педагогу знать импринтинговую закономерность развития

и формирования личности? Так, в эго-теории личности Э. Эриксон основным законом развития человека считал «эпигенетический принцип», согласно которому на каждом новом этапе развития возникают новые явления и свойства, которых не было на предыдущих стадиях процесса. Он полагал, что переход к новой фазе развития протекает в форме «нормативного кризиса», который напоминает патологические явления, но на самом деле выражает нормальные трудности роста. Переход в новую стадию развития возможен только на основе разрешения основного противоречия, свойственного предыдущей фазе. Если противоречие не разрешено на определенной стадии развития человека, то оно неминуемо скажется позже. Иначе говоря, он весь жизненный цикл делит на восемь фаз, каждая из которых имеет свои специфические задачи и может разрешиться благоприятно или неблагоприятно для будущего развития личности.

Первая фаза – младенчество. Ее главная задача – выработать у младенца бессознательное чувство «базового доверия» к внешнему миру. Основным средством этого служат родительская забота и любовь. Если «базового доверия» не возникает, у младенца появляется чувство «базового недоверия», к миру, тревожность, которая может проявиться у взрослого в форме замкнутости, ухода в себя и т.д.

Во второй фазе – раннем детстве – у ребенка формируется чувство своей автономии и личной ценности или их противоположность – стыд и сомнение. Рост самостоятельности ребенка, дает ему возможность выбора, благодаря чему на этой стадии развития закладываются такие черты будущей личности как чувство ответственности, уважение к дисциплине и порядку.

Третья фаза – игровой возраст (приблизительно от 5 до 7 лет) – формируется чувство инициативы, желание что-то сделать. Если это желание блокируется, возникает чувство вины. В этом возрасте решающее значение имеет групповая игра, общение со сверстниками, позволяющее ребенку примерять разные роли, развивать фантазию. На этом этапе закладывается чувство справедливости, понимаемой как соответствие правилу.

Главное новообразование четвертой фазы школьного возраста – чувство предприимчивости и эффективности, способность добиваться поставленной цели. Важнейшими ценностями становятся эффективность и компетентность. В отрицательном варианте развития у ребенка появляется чувство неполноценности, которое первоначально возникает из сознания своей некомпетентности, не успешности в решении каких-то конкретных задач, чаще всего связанных с учением, а затем распространяется на личность в целом. В этом возрасте закладывается отношение к труду.

Пятая фаза – юность – характеризуется появлением чувства своей неповторимости, индивидуальности, непохожести на других, в отрицательном же варианте возникает диффузное, расплывчатое «Я», ролевая и личностная неопределенность. Типичная черта этой фазы развития – «ролевой мораторий»: диапазон выполняемых ролей расширяется, но юноша не усваивает эти роли всерьез и окончательно, а как бы пробует, применять их к себе[6].

В тоже время, Н.М.Таланчук доминантно-импринтинговую закономерность развития и формирования личности более полно раскрывает через системно-ролевую динамику возрастного развития человека. Говоря об особенностях каждого периода развития

личности, он пишет: «Доминирующей особенностью детей дошкольного возраста является эмоционально-чувствительное восприятие мира. Они чаще всего ориентированы на предметы, действия, отношения, которые вызывают у них положительные эмоции и чувства. Доминантой в развитии личности младшего школьника является образное восприятие окружающего мира. Для них образы выступают в нерасчлененном виде, как единое целое, как эталон: «хороший дядя», «примерный ученик», «интересная книга», «родная школа», «родная страна» и т.д.»[7].

Средний школьный возраст называют переходным, критическим. Это объясняется, прежде всего, тем, что в этот период происходит переход от детства к взрослости, то есть подросток занимает среднее положение между миром детства и взрослым. Доминантой в развитии личности подростка является потребность и активность в самоуважении. Он стремится стать независимым, самостоятельным, но чтобы достичь этого, ему не хватает жизненного опыта, способности и полноценной саморегуляции поведения. Отсюда, характерной особенностью развития подростка является интенсивное усвоение и выполнение социальных ролей при одновременном дефиците знаний и умений, необходимых для этого.

В юношеском возрасте на приоритетное место выходит эгосфера (я-сфера). Учащиеся юношеского возраста не только пытаются понять самих себя, (кто есть я), но и строят планы по самоопределению (каким должен быть я). Перед юношей встает задача выбора линии, цели, образа своей жизни[8].

Несомненно, на каждом этапе развития у человека формируются определенные чувства, которые связаны с особыми стадиями чувствительности и проявляются в той или иной форме. Например, неадекватное, отклоняющееся поведение учащихся обусловлено определенными причинами. Такое поведение может быть выражено в замкнутости, безответственности, недисциплинированности, невнимательном отношении к окружающим и т.д. Нет сомнения в том, что чувства, а, следовательно, и формы их проявления не могли быть сформированы в течение одного какого-то периода развития личности; они развивались по мере того, как учащийся усваивал необходимые для него роли. В частности, если учащийся с недоверием относится к окружающим, замкнут, трудно идет на откровенный разговор - это может являться следствием того, что у него слабо развито чувство «базового доверия», формирование которого целиком и полностью зависит от отношений сложившихся в семье.

Следует отметить, что чувства, эмоции, ощущения, представления играют большую роль в жизнедеятельности человека. Но психические процессы, взятые в отдельности мало что говорят о целостности личности, а значит и об особенностях ее развития. Более того, нам важно знать, как и каким образом, они проявляются, то есть видеть связь между психической сущностью личности и социальной. Наиболее удачным решением этой проблемы является системно-ролевая теория воспитания личности (Н.М.Таланчук). Любая социальная роль – это «фокус», в котором многогранность личности собирается в единое целое. В ней проявляются: направленность личности (влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, убеждения); личный опыт (знания, навыки, умения и привычки); психические процессы (память, эмоции, ощущения, восприятия, чувства, воля и др.); биопсихические свойства личности (темперамент, половые и возрастные свойства). Одним словом, целостность личности, процесс ее развития и саморазвития проявляется, прежде всего, при выполнении социальных ролей, диапазон которых постоянно расширяется в каждом

возрастном периоде.

Между тем, чтобы иметь истинные представления о развитии и саморазвитии личности, необходимо знать источник ее активности и деятельности. В этом отношении, большинство ученых утверждают, что активность человека зависит, прежде всего, от его потребностей. Например, такая потребность как информационная определяет особенности учебной, творческой деятельности учащихся и оказывает непосредственное влияние на их развитие и саморазвитие. Почему это так?

Согласно И.П.Павлову, с момента рождения взаимодействие человека с окружающим миром осуществляется по двум каналам сигнальных систем (слово и образ). По этим каналам к нему приходят знания и опыт. Поэтому слово для ребенка – один из важнейших компонентов его представлений о мире. Если оно ложно, следовательно, и поведение будет соответствующим. Слово является основой в развитии информационной потребности человека. Эта потребность развивается при условии ощущения учеником успеха, удовлетворения результатом, преодоления трудностей. Познавательные трудности легче преодолевать тогда, когда с детства ребенок приучен копить знания, мыслить, рассуждать, понимать. Другими словами, формирование информационной потребности у учащихся является одной из самых важных задач деятельности педагога.

Обращает на себя внимание и то, что в психологической науке чувства, эмоции, аффекты, то есть переживания человека рассматриваются как отражение имеющихся у него актуально действующих потребностей. Учитывая это, Л.С.Выготский придерживался мысли о глубокой внутренней связи между эмоциями и потребностями человека. Эмоции, в его представлении, являются не пассивным состоянием человеческого организма, они побуждают его к активности, стимулируют и регулируют его взаимодействие с окружающей средой, влияют на поведение и деятельность. Вместе с тем, эмоции не каждый раз берут верх и диктуют линию поведения человека – это Л.С.Выготский заметил и понял. Ведь эмоции возникают не только при взаимодействии человека и среды, они есть следствие переживаний, которые, прежде всего, связаны с индивидуальными особенностями развития личности, становления ее внутренней культуры.

К внутренним стимулам развития личности кроме потребностей относятся формирующиеся на их основе: мотивы, интересы, установки и т.д. Мотив – как стимул деятельности включает в себя не только определенную потребность, но и определенное ее мысленное обоснование. Например, изучая физику, учащийся удовлетворяет не только свою потребность знания ее, но и стремление поступить в высшее учебное заведение.

Интерес как эмоционально окрашенная потребность, придающая увлекательный характер деятельности положительно сказывается на результатах познания и учения учащихся. В частности, И.П.Волков разработал методику творческих заданий учащимся. Под его руководством учащиеся создают макеты, картины и другие наглядные пособия. Т.И.Гончарова стремится пробудить историческую память учащихся на уроках истории, взглянув на современный мир через призму прошлого. Занятия она проводит в форме урок-экскурсия, урок-путешествие и т.д. Включение учащихся в творческую деятельность способствует постепенному формированию у них интересов, которые влияют на развитие потребности в познании. В этом отношении, возможности педагога неограниченны. Надо допускать свободу деятельности в

объяснении содержания изучаемой учебной дисциплины от словесно-логического ее изложения до фантазии, раскрывая учащимся окружающим мир в доступной для них форме.

Установка характеризуется готовностью, предрасположенностью личности к определенному виду деятельности. Например, учащийся, движимый потребностью в овладении учебным материалом, привык в одно и тоже время готовить уроки. С течением времени у него вырабатывается установка на соблюдение распорядка дня.

Поскольку одни и те же внешние условия, одни и те же виды деятельности по-разному воспринимаются и по-разному влияют на внутреннюю сферу разных людей, общая направленность, конкретное содержание и особенности проявления потребностей, мотивов, интересов, установок каждой личности характеризуются большим многообразием. Этим объясняется своеобразие каждого человека. Одним словом, процесс развития и саморазвития личности связан с потребностно-мотивационной сферой, ее интересами, идеалами, ценностными ориентациями, целями и т.д. От педагога требуется одно – разбудить этот внутренний мир своего воспитанника и дать ему ориентиры в овладении человековедческой культурой.

Однако возникает естественный вопрос: какую роль в развитии и формировании личности играют внешние факторы? Здесь имеется в виду не только средовое влияние на человека, но и специально организованное воспитание.

Понятно, что формирующее влияние среды носит стихийный характер и сказывается на развитии личности в зависимости от того, какие из этих влияний и как они воспринимаются ею, ведь человек всегда относится к ним избирательно. Один, например, более чувствителен к положительным влияниям, другой, наоборот – к отрицательным. В этом, собственно говоря, и проявляется уникальность и неповторимость индивидуума, так как он воспринимает в данный момент своего развития то, к чему более предрасположен.

В тоже время, воспитание представляет собой специально организованный и содержащий положительное влияние педагогический процесс. Такие стороны развития личности как образование, мировоззренческое и нравственно-эстетическое формирование нельзя осуществить без специально организованного воспитания. То же самое относится к природным задаткам и склонностям развивающегося учащегося. Без целенаправленного воспитания они не могут получить своего развития, учитывая при этом активность самой личности. Поэтому воспитание играет главную роль в развитии и формировании личности. Но, эту роль оно может выполнить только при условии, если будет за основу брать идеи саморазвития и самосовершенствования личности.

Внешние влияния и воздействия возбуждают активность личности, если они вызывают у нее переживание. Без глубокого переживания, связанного с любой сферой деятельности человека, бессмысленно говорить о его активности, а, следовательно, и положительных результатах. Переживание возникает на основе противоречий между достигнутым и необходимым уровнем в овладении знаниями, практическими умениями и навыками, что способствует формированию определенных потребностей таких, как в познании, в творчестве, в общении и т.д. Если многие стремления, потребности, побуждения мы не осознаем, то любое переживание связано с осознанием, на что и должны обращать особое внимание педагоги. Ведь одна из

причин плохой успеваемости учащихся заключается в том, что педагогам не удалось пробудить у них соответствующих переживаний.

Таким образом, если перейти на язык математики, то источниками активности личности являются первая, вторая, третья и т.д. производные от определенной потребности, которая в данный момент ее развития является доминирующей. Точнее говоря, мотивы, интересы, ценностные ориентации, идеалы, цели, мысли, чувства личности, так или иначе, связаны с соответствующей потребностью. Умение педагога вызвать у учащихся потребности в познании, творчестве, общении и др., на основе которых в дальнейшем идет формирование их внутреннего мира – в этом и заключается его искусство, истинная педагогика. Но, этот процесс двухсторонний, формируя ценностные ориентации, цели, идеалы личности, мы возбуждаем ее активность, а, следовательно, и присущие им потребности. Отсюда, развитие и саморазвитие личности представляет собой взаимодействие двух начал: внутреннего мира личности с внешним миром, вследствие чего, в структуре личности возникают резонансные явления в виде положительных эмоций и переживаний, дающих импульс для дальнейшего ее саморазвития.

## 4. Понятие о саморегуляции и самосовершенствовании личности

Личность – носитель психики, непрерывных психических процессов и является субъектом их саморегуляции. Поэтому каждый человек должен научиться управлять своими психическими состояниями, то есть превратиться в полноценного субъекта саморегуляции. В связи с этим, возникает вопрос: зачем это надо человеку, может быть оставить все как есть, не обращать внимания на данную сферу человеческой деятельности?

В действительности – это не так. Саморегуляция личности начинается с самопознания, с воспроизведения и самоосмысления того, что мы делали, как делали и почему, как относились к другим людям и как они относились к нам и почему. Самопознание начинается с того момента, когда каждый из нас задает себе вопрос: «Зачем я живу»? Оно невозможно без самонаблюдения и самооценки личности.

В процессе самонаблюдения человек как бы со стороны наблюдает за своей деятельностью, соотнося ее результаты с поставленными целями и задачами. С другой стороны, он пытается понять самого себя, то есть самонаблюдение выступает средством познания человеком своей психики, ее индивидуальных особенностей, ее нацеленности на решение поставленных задач. Только двойственная ориентация нашего сознания – вовне и во внутрь себя – позволяет знать и самого себя, и внешний мир, согласовывать свои мысли, поступки, действия с требованиями окружающей действительности.

Самонаблюдение основывается на врожденной способности человека сознавать и понимать свои душевные состояния, без чего невозможно понять чувства, переживания, страсти испытываемые другими людьми в той или иной ситуации. Как говорил К.Д.Ушинский, «процесс познания другого человека должен начинаться с самонаблюдения, самопознания, потому что судить о другом можно не иначе как по аналогии, т. е. сравнивая себя с другим человеком, находя при этом сходства и

различия»[1].

Самонаблюдение не последнюю роль играет в формировании психологического такта личности. Согласно К.Д.Ушинскому, «воспитатель учит дитя, хвалит его и наказывает, избирает те или другие педагогические средства, ожидает от них тех или других последствий не иначе, как на основании своего психологического такта, на основании более или менее обширных, верных и ясных воспоминаний своей собственной душевной жизни»[2]. А посредством психологического такта, у педагога постепенно вырабатывается психологическая готовность поступать тем или иным образом в сложившейся ситуации.

Не менее важную роль в развитии саморегуляции личности играет самооценка. Она позволяет нам правильно оценить свое духовное и физическое состояние, свои отношения с окружающим миром, с другими людьми. Самооценка определяется соотнесением своих собственных мыслей и поступков с общепринятыми в данном коллективе, обществе принципами и убеждениями. Разница между этими явлениями и составляет тот сигнал, который осознается как степень отклонения от общественно одобряемой нормы поведения, деятельности. Нет сомнения в том, что многие нормы поведения, деятельности принятые в социуме (семья, коллектив, общество и т.д.) не осознаются личностью и тогда, она рано или поздно лишается одобрения, а затем и поддержки окружающих ее людей.

На сложность и многогранность такого явления в свое время обратил внимание Ф.М.Достоевский. Причину отклоняющегося поведения личности он видел в своеобразии состояния души человека, как невозможности пробиться сквозь скорлупу замкнутого, самоутверждающегося, самооправдывающегося «Я». Эту особенность психики человека Ф.М.Достоевский назвал «двойником», что в дальнейшем превратилось в закон «заслуженного собеседника». Двойник – это своеобразная Я – концепция, которая стереотипы привычного сознания и поведения выдает за норму поведения, отношения к любым фактам и явлениям: люди в подобном состоянии ничего не видят и не понимают, исключая то, что хотят видеть и хотят понимать.

Самооценка влияет на формирование коммуникативной культуры личности. Например, известно, что существуют два типа общения человека: межличностное, когда он действует на другого и рефлексивное – самопознание своих внутренних психических состояний. Это разговор человека с самим собой, размышление его о чувствах, переживаниях, потребностях и т.д., которыми наполнена в данный момент его душа. Это осознание возможности и необходимости осуществления определенных психических действий внутри себя. К сожалению, на второй тип общения личности в настоящее время обращается мало внимания. А ведь нельзя забывать того, что межличностное общение является производным от рефлексивного, насколько личность готова и способна понимать себя, общаться с собой, соизмерять свои способности и возможности, настолько это проявляется и в процессе общения ее с другими людьми. Совершенно прав был А.Бандура, утверждая, что широкий спектр поведения человека регулируется с помощью реакций самооценки, выражаемых в форме удовлетворенности собой, гордости своими успехами, неудовлетворенности собой и самокритики. Он полагает, что люди обычно удовлетворены собой, если испытывают гордость от своих успехов, но не довольны собой, когда что-то осуждают в себе[3]. Более того, эти реакции присущи, прежде всего, учащимся. Их успехи и неудачи в учебно-познавательной деятельности отражаются на уровне развития самооценки. В этом

процессе главную роль играют педагоги. Например, доброжелательное отношение к ученику способствует пробуждению у него чувства собственного достоинства, а радость достижения успеха в учебе укрепляет уверенность учащегося в себе. Одним словом, развивая у учащихся чувства гордости, достоинства, уверенности в себе, мы формируем у них самоуважение и влияем на их самооценку.

Надо отметить, что основой общения человека с самим собой является его внутренняя речь, так как речемыслительные процессы обусловлены ничем иным как диалогом. Бесспорным, в связи с этим, является высказывание Ф.М.Достоевского о том, что жить – значит непрерывно общаться с самим собой. Диалог человека с самим собой возможен посредством образного мышления и представлений. Представлениями в психологии называют процесс отражения в центральной нервной системе предметов и явлений в тот момент, когда они уже не действуют на органы чувств. Представления оказывают влияние на физиологические системы организма, на психические процессы, а, следовательно, и на особенности характера личности, на взаимоотношения ее с окружающими людьми.

Образное мышление – есть ничто иное, как один из видов мышления человека. Оно наиболее полно воссоздает все многообразие различных характеристик предмета, видение его с нескольких точек зрения. Особенность действия такого механизма наиболее ярко проявляется в процессе учебно-познавательной деятельности учащихся. Примером тому может служить творчество Я.А.Коменского, который исключительное значение придавал принципу наглядности в обучении. Он писал: «Если мы желаем привить учащимся истинное и прочное знание вещей, вообще всему нужно обучать через личное наблюдение и чувственное доказательство»[4]. А, по словам К.Д.Ушинского, облекая учение в формы, краски, звуки, мы делаем его доступным ребенку. Иначе говоря, учение становится доступным и легким для ученика, если учитель использует наглядность в обучении и развивает у своего воспитанника образное мышление, активизируя при этом процесс саморегуляции.

Посредством образного мышления и словесных представлений мы производим и сохраняем опыт таким образом, что он служит ориентиром для будущего поведения. По мнению А.Бандуры, используя способность к оперированию символами, мы можем решать проблемы, не обращаясь к действительному, открытому поведению проб и ошибок, можем предвидеть вероятные последствия различных действий и соответственно изменять наше поведение[5]. Представим себе учащегося, который знает, что если он в очередной раз получит неудовлетворительную оценку, то родители будут глубоко переживать случившееся и накажут его за это. Представив возможные последствия, учащийся предпочтет лишний час посидеть за учебником, чтобы избежать родительского гнева и сохранить позитивное отношение с их стороны.

Образное и вербальное кодирование информации является повседневным феноменом жизнедеятельности человека. Этим можно объяснить способность человека видеть своего знакомого, с которым расстались несколько дней назад или образ деятельности (подготовка к экзамену, решение задачи, написание сочинения, прогулка перед сном и т.д.), которой были заняты в последнее время. С точки зрения А.Бандуры, зрительные образы играют решающую роль в тех формах поведения человека, которые не поддаются вербальному кодированию[6].

Действительно, основными инструментами самопознания и саморегуляции личности

являются образ и речь. От человека требуется внимательное наблюдение за сказанными словами и возникающими при этом образами и представлениями, потому что наиболее развитой знаковой системой является язык человека. Он, как вторая сигнальная система помогает контролировать свое поведение и направлять его. Это происходит автоматически, так как слова не говорятся вслух, а воспроизводятся на уровне внутренней речи, про себя. Слова придают своему поведению определенность и отчетливость, как для самого себя, так и для окружающих. Их нельзя оторвать от образа и связанных с ним представлений. В словах человек фиксирует свои состояния или причины душевного дискомфорта, психологического конфликта. Посредством речи осуществляется самокоммуникация личности, с помощью и в результате которой обсуждаются и осознаются пути выхода из кризисных ситуаций. Это можно объяснить тем, что в ходе диалога с самим собой, человек как бы отстраняется от своего привычного образа, от шаблонного видения конкретных трудных обстоятельств.

Вследствие того, что самооценка позволяет человеку критически относиться к самому себе, постоянно соотносить свои возможности и способности с требованиями предъявляемыми жизнью, вырабатывать умение ставить перед собой реальные цели, отказываться от необоснованных притязаний, предложений, гипотез, вовремя отказаться от каких-то поступков, если стало ясно, что они бесполезны, а тем более ошибочны, вредны. Она выступает одним из основных условий такого самоуправляемого компонента поведения личности как самосовершенствование.

Нужно сказать, что человек включается в процесс самосовершенствования, когда он испытывает в этом глубокую потребность, желание, стремление, то есть, предрасположен к активной работе над собой. Точнее говоря, механизмы самосовершенствования включаются в тот момент, когда личность овладевает способностью к саморазвитию и саморегулированию. Поскольку у учащихся недостаточный социальный опыт и низок уровень готовности к самосовершенствованию, то является очевидным, что задачами педагогов являются выработка у учащихся этой готовности и целенаправленное стимулирование (активизация процессов саморазвития и саморегуляции личности над собой).

Согласно Н.М.Таланчуку, самосовершенствование личности – это роль, которая интегративна по своей природе: к ней фактически сводятся все те связи и явления, которые мы обозначаем человековедением[7]. По его словам, процесс становления личности – это и есть овладение, освоение ею всеми лучшими человековедческими достоинствами в ходе активной работы по самосовершенствованию. Критерием оценки этого процесса и его результатом выступает степень готовности и способности личности полноценно выполнять систему социальных ролей[8]. В процессе того, как мы овладеваем наиболее значимыми для нас социальными ролями, на уровне сознания и подсознания происходит отбор, а затем удовлетворение самой глубинной нашей потребности в самоактуализации. Самоактуализация – это высшая ступень самосовершенствования личности. На этой ступени проявляются ее задатки и способности. Говоря словами А.Маслоу: «Музыканты должны играть музыку, художники должны рисовать, поэты должны сочинять стихи, если они, в конце концов, хотят быть в мире с самим собой. Люди должны быть тем, кем они могут быть. Они должны быть верны своей природе»[9].

Итак, самосовершенствование личности – это овладение ею системой наиболее значимых для себя социальных ролей и удовлетворение потребности в

самоактуализации.

Процесс саморегуляции и самосовершенствования начинается с момента овладения личностью способностью к самопознанию, а, следовательно, к самонаблюдению и самооценки. Самонаблюдение необходимо нам потому, что о другом мы судим только по аналогии, сравнивая себя с ним. В тоже время, самооценка позволяет нам оценить свое состояние и возможности, а также умение строить отношения с другими людьми. Иначе говоря, эти механизмы выполняют функцию сравнения и оценки. Эффективность деятельности данных механизмов зависит от умения индивидуума общаться с самим собой, т.е. от уровня развития у него образного мышления и словесных представлений. Эти особенности мыслительной деятельности включаются в тот момент, когда личность предрасположена к активной работе над собой, когда она испытывает в этом глубокую потребность.

# ГЛАВА 2
# КЛАССИЧЕСКИЙ ПСИХОАНАЛИЗ

## 1. Причины возникновения психоанализа

Историческое развитие человеческой мысли стало основой возникновения психоанализа в его классическом виде. Психоанализ возник на рубеже XIX и XX столетий благодаря творчеству швейцарского психолога и психиатра З.Фрейда.

С древних времен философы пытались понять внутренний мир человека, который скрыт от непосредственного наблюдения. В свое время Платон говорил о том, что в душе каждого человека незримо дремлет дикое, звероподобное начало, которое под влиянием сытости и хмеля, отбросив всякий стыд и разум, стремится к удовлетворению своих вожделений. Даже в тех, кто нам на первый взгляд кажется разумным, умеренным и добродетельным, таится «какой-то страшный, беззаконный и дикий вид желаний...»[1].

Мыслители неоднозначно подходили к решению вопроса о взаимоотношении разума и чувств человека. Если Платон, Р.Декарт и другие философы считали, что только разум в состоянии выполнить задачу контроля над страстями посредством воли, то Д.Юм утверждал, что разум есть и должен быть лишь рабом аффектов и не может претендовать на какую-либо другую должность, кроме служения и послушания им[2]. Постепенно эта проблема перешла в плоскость взаимоотношения сознательного и бессознательного, изучения внутреннего мира человека.

На проблему бессознательного особое внимание обратил выдающийся немецкий философ Г.Гегель. В работе «Философия духа» он говорит о «бессознательном тайнике», в котором «сохраняется мир бесконечно многих образов и представлений без наличия их в сознании»[3]. Г.Гегель полагал, что сознательное и бессознательное – это две противоположные сферы деятельности человека, а познать «смутную деятельность души» можно раскрытием образов «бессознательной символики»[4]. Так же следует отметить другого немецкого философа И.Канта. Он утверждал, что сфера неосознанных представлений беспредельна и на великой карте нашей души освещены только некоторые пункты. Творчество И.Кант связывал с подсознанием; «рассудок, - говорил, - он, больше всего действует в темноте, а подсознание – это “акушерка мыслей»[5].

Немецкий психолог В.Вундт сравнивал подсознание с неким существом, которое трудится на нас, а потом бросает зрелые плоды к нашим ногам. Б.Рассел рассказывал, что иногда он откладывал в сторону свои замыслы, чтобы дать им дозреть в подсознании. «Научные искания и намечающиеся мысли продолжают обогащаться, преобразовываться, расти и там, так что, возвратившись потом в сознание, они оказываются более содержательными, созревшими и обоснованными», - писал А.А.Ухтомский[6].

Более определенно о взаимоотношении сознательного и бессознательного высказался другой немецкий философ А.Шопенгауэр в своем главном труде «Мир как воля и представление». По его словам, «бессознательное – это изначальное и естественное состояние всех вещей; следовательно, оно является той основой, из которой, в отдельных родах существ, как высший цвет ее, вырастает сознание: вот от чего бессознательное даже и на этой высокой ступени все еще преобладает»[7]. К аналогичным выводам приходят Ф.Ницше и Э.Гартман. Согласно Ф.Ницше, «бессознательность есть необходимое условие всякого совершенства»[8]. В своем труде «Философия бессознательного» Э.Гартман раскрывает многие элементы, которые в последствии вошли в психоаналитическое учение З.Фрейда. Прежде всего, признание важности бессознательного в жизни человека, убежденность в том, что нельзя психику сводить только к сознательным актам, подчеркивание роли бессознательного в творчестве личности, возможность осознания бессознательного и т.д.

Рассматривая содержание психической жизнедеятельности личности, ученые все больше убеждались в том, что этот мир нельзя познать, не воспользовавшись законом ассоциаций. Этот закон впервые ввел в психологию Аристотель, который в качестве объекта научного исследования взял простейший психический элемент представление. Он выдвинул предположение, что представления соединяются между собой по определенным правилам, названным в последствии законами ассоциаций (связи представлений по смежности, сходству, времени и т.д.).

В универсальное начало психической жизни человека превращает ассоциации Т.Гоббс. Он был убежден в том, что соединения представлений образуют мысли, следующие друг за другом в том порядке, в котором прежде возникли ощущения. Т.Гоббс считал, что связь представлений бывает двоякого рода. Иногда она упорядочивается целью, иногда же никакими определенными намерениями не скреплена. Однако, во втором случае «в этой, беспорядочной скачке мыслей часто можно открыть определенное направление и зависимость одной мысли от другой»[9]. Взяв какую-либо на первый взгляд случайную или неожиданную мысль, можно путем анализа проследить ускользнувшие от ума включения, обусловившие ее появление при данных обстоятельствах. Впрочем, таких же взглядов придерживался и английский врач Д.Гартли. Он ассоциации превращает в универсальную категорию, объясняющую всю психическую деятельность человека, делая попытку соединить рефлекс с ассоциацией.

Проблема ассоциаций не обошла стороной и педагогику. Например, И.Гербарт утверждал, что представления вступают во взаимоотношения по законам ассоциаций. Представление, в его понимании, имеет не только некоторое содержание (идеи, ощущения и т.д.), но и является «энергетической» (силовой) величиной. В дальнейшем, И.Гербарт разрабатывает учение о «статике и динамике представлений». Представления должны быть или полностью или частично противоположны друг другу. В результате они взаимно задерживаются. Между ними складываются отношения конфликта, противоборства. Они теснят друг друга, стремятся удержаться в «жизненном пространстве» сознания и не быть вытолкнутыми за его пределы, в область бессознательного. Психодинамика представлений выражена в их противоположности когда (одно вытесняет другое), сходстве (ведущем к слиянию) и компликации (объединении, при котором сохраняется их раздельность). Поэтому И.Гербарт считал, что каждое представление обладает интенсивностью (субъективно воспринимаемой

как ясность, понимание, осознание) и ему свойственна тенденция к самосохранению. Взаимодействуя, они оказывают друг на друга тормозящий эффект, который может быть вычислен.

Кроме того, проблемой бессознательного заинтересовались и физиологи. Например, В.Карпентер говорил о бессознательной работе головного мозга. Он ввел понятие об идиомоторном акте, то есть движении, которое автоматически вызывается не раздражением нервных окончаний, а посредством идеи, образа, психики. Точнее говоря, внутренними побудителями, а не внешними.

Несмотря на то, что ученые стремились раскрыть тайны бессознательной жизнедеятельности человека, эмпирическая «общая психология» замыкалась в области изучения сферы сознательной деятельности личности, оперируя преимущественно методом наблюдения. Психология ставила перед собой задачу изучения тех сознательных процессов, которые экспериментатор мог обнаружить в самом себе, внимательно наблюдая за протекающими явлениями переживаний, чувств, потребностей, мышления и т.д. Поэтому эмпирической психологии пришлось отказаться от научного объяснения психических явлений; она ограничила область своих исследований сферой субъективных явлений; огромная область бессознательных психических процессов была выключена из поля деятельности такой психологии.

Из-за этих недостатков эмпирическая психология являлась наукой описательной, занятой описанием и систематизацией явлений сознания не обращая внимания на причины их возникновения, то есть не пыталась проанализировать и объяснить те или иные психические явления. Вследствие этого, эмпирическая психология пошла по пути разложения своего материала на мелкие изолированные части. Такие психические процессы как ощущение, восприятие, внимание, память, мышление изучались отдельно, независимо друг от друга. Даже непосвященному человеку в тонкости психологической науки ясно, что все это взаимосвязано между собой, находится в постоянном развитии, так как человек представляет собой целостное образование и не может, например, мышление существовать без внимания, а последнее без ощущения.

Построенная на таких принципах психология не могла приступить к изучению целостности личности. З.Фрейд сразу понял все недостатки психологической науки. Он ставит перед собой задачу изучения целостной личности, ее поведения, механизмов и стимулов; вместо описания отдельных переживаний – объяснение отдельных проявлений личности путем сведения их к причинам, которые лежат в глубинах подсознания; вместо статического подхода к изучению психических процессов – динамический принцип подхода к личности; вместо описания явлений сознания – была поставлена задача, аналитически изучить внутренние, скрытые явления психической жизни человека, которые влияют на его развитие и формирование. Но как их можно было изучать, обладая методами наблюдения и самонаблюдения (методами объективного анализа). Одним словом, перед З.Фрейдом встали две наиболее важные проблемы: содержание психической жизнедеятельности человека и методы его изучения. Он решил не заниматься описанием отдельных психических явлений личности, а идти по пути сначала анализа, а затем истолкования процессов поведения и реакций личности, связывая эти реакции с процессами, происходящими во всем организме, - это путь являлся единственно возможным.

## 2. Содержание психической жизнедеятельности человека в психоаналитическом учении

### 2.1 Влечение как исходное положение психоанализа

Приступая к изучению сложной системы, какой является личность в целом, перед З.Фрейдом стояла задача в обосновании исходных моментов в психической жизни человека.

Как известно, источником человеческой психики З.Фрейд считал, активность влечений, желаний во взаимодействии с окружающей средой. По его мнению, организм начинен некоторой суммой энергии, некоторым количеством внутреннего напряжения, возбуждения, прорывающегося вовне в виде желаний, влечений требующих своего удовлетворения. Конечно, в этом вопросе З.Фрейд был не одинок. Аристотель один из первых пытался рассмотреть влечения как основу деятельности человеческой души. Однако, сопоставив значение влечений, стремлений и ума в душе человека, он пришел к выводу, что главным двигателем человеческой души является не ум, не влечение, а стремление.

Разницу между желаниями и влечениями очень тонко подметил Б.Спиноза. По его словам, желания – это осознанные потребности, а влечения – это неосознанные потребности. Для Б.Спинозы, влечения есть не что иное, как самая сущность человека: природа человека такова, что именно благодаря влечению происходит сохранение его как вида, и, следовательно, человек является определенным к действованию в этом направлении.

К изучению роли влечения не раз обращались такие мыслители как Платон, Д.Локк, И.Кант, Г.Гегель, А.Шопенгауэр и другие. При этом можно выделить два подхода: одни говорили о сексуальных влечениях как движущей силе поведения человека, сводя к ним всю человеческую любовь (симпатия и антипатия во взаимоотношениях между людьми); другие давали более широкое толкование понятию любви, принимая любовные влечения за первооснову всего сущего. К первым следует отнести А.Шопенгауэра, ко вторым – древнегреческих мыслителей, например, Платона.

Понимая всю сложность этого вопроса, З.Фрейд пришел к выводу, что деятельность человека обусловлена наличием как биологических, так и социальных влечений. По его словам, это явление не может быть названо в строгом смысле психологическим; оно включает в себя и явления нервного, соматического раздражения и внутренней секреции с ее химизмом, и часто не носит на себе чисто психологического отпечатка; скорее можно считать влечение понятием «пограничным между психическим и соматическим»[1]. Этим он подчеркивал связь между биологической и психической сущностью человека, рассматривая его как целостное образование.

Из всего многообразия влечений З.Фрейд выделяет два класса: один из них имеет дело с интересами отдельной личности, стремящейся к самосохранению; другой включает группы влечений, биологически связанные с продолжением рода и называемыми сексуальными влечениями[2]. Первый класс влечений в психоанализе получил название «влечениями Я», основан на инстинкте самосохранения, связанный с пищевыми и оборонительными реакциями организма и играет, как видим, часто

доминирующую роль в жизни человека.

Сексуальные влечения рассматриваются в психоанализе не как явление чисто психическое, а как явление органического происхождения. В качестве составных частей, в понятие сексуальное влечение входят: функции, связанные с различием полов и продолжением рода, получение наслаждения от функций, связанных с этим влечением органов, некоторая сила притяжения к противоположному полу, то есть наряду с органической основой, входит сюда то отношение к людям, вещам, которое мы называем любовью и которое по аналогии с голодом, получило название в психоанализе либидо.

Нетрудно доказать, что сексуальное влечения для человека имеет не только биологический, психологический, но и социальный смысл. Например, чувство любви человек испытывает к самому себе, к окружающим его людям, к природе, истине, добру, справедливости и т.д. В дальнейшем, З.Фрейд приходит к выводу, что в основе человеческой психики лежат два первоначальных, неразложимых влечения – сексуальное и влечение к смерти, то есть сексуальное влечение имеет свой антипод – влечение к смерти. Они во всем противоположны – любовь и ненависть: первое - организует, объединяет людей, ведет к продолжению жизни; второе – разъединяет, разрушает, ведет к уничтожению жизни. Причем, в большинстве своем, человеку бывает их трудно объяснить, потому что все это происходит на уровне подсознания. «Каким образом влечения того и другого рода, - говорит З.Фрейд, - соединяются друг с другом, смешиваются и сплавляются – остается пока непредставимым; но что смешение происходит постоянно и в большом масштабе, без такой гипотезы нам по ходу наших мыслей не обойтись»[3].

Чтобы понять всю сложность этой задачи, в качестве примера, рассмотрим сократический диалог «Пир»[4]. В этом диалоге речь шла о любви. Первым выступил Федр, который сказал, что «возлюбленный, будучи уличен в каком-нибудь неблагородном поступке будет больше всего стыдиться того, кто его любит. Ну а умереть друг за друга готовы только одни любящие, причем не только мужчины, но и женщины». По его словам, «эрот – самый древний, самый почетный и самый могущественный из богов наиболее способный наделить людей доблестью и даровать им блаженство при жизни и смерти». Выслушав Федра, Павнасий ответил: «Не всякий Эрот прекрасен и достоин похвал, а лишь тот, который побуждает прекрасно любить. Заурядные люди любят, во-первых, женщин не меньше, чем юношей; во-вторых, они любят своих любимых больше ради их тела, чем ради души, и, наконец, любят они тех, кто поглупее, заботясь только об удовлетворении своей похоти и не задумываясь, прекрасно ли это. Вот почему они способны на что угодно на хорошее и на дурное в одинаковой степени».

Итог диалога подвел Сократ. Вот что он сказал: «Эрот – это великий бог, это любовь к прекрасному. Не является ли, одним словом, любовь не чем иным, как любовь к вечному обладанию благом. Что для этого должны делать люди? Они должны родить в прекрасном как телесно, так и духовно. А почему именно родить? Да потому, что рождение - это та доля бессмертия и вечности, которая отпущена смертному существу. А значит любить – это стремление и к бессмертию». В сущности, близкую позицию по данному вопросу занимал В.Фракл, когда утверждал, что любовь – это «переживание» другого человека во всем его своеобразии и неповторимости. Любовь представляет собой вступление во взаимоотношение с другим человеком как с духовным существом.

Любовь открывает нам глаза на духовную сущность человека, на действительную природу его неповторимости, скрытые в нем потенциальные ценности»[5]. Влюбленный человек больше отдает, чем берет, хочет счастья и самовыражения любимому и старается всеми силами способствовать развитию индивидуальности любимого. Умение думать, прежде всего, о другом человеке, способность получать радость, отдавая, - это спутники настоящей любви.

Инстинкты и соответствующие им влечения прямо или косвенно проявляются в жизни и деятельности личности. Со временем они изменяются, трансформируются и выражаются в многочисленных оттенках. Например, извечная проблема учебных заведений, связанная с тем, что некоторые учащиеся инстинкт агрессии внешне выражают не только словами, но и своими действиями. Они портят мебель, учебное оборудование, наглядные пособия, не ценят труда тех, кто создает им необходимые условия для получения образования. Ведь только из-за любви к человеку рождается бережное отношение к плодам его труда. В норме индивидууму это и в голову не придет. По всей видимости, влечение к смерти связано с инстинктом разрушения и оно направлено против внешнего мира и живых существ населяющих его. Это влечение, а, следовательно, и инстинкт ярко проявляется у определенной категории людей и находится в тесном взаимодействии с сексуальным инстинктом. Как заметил З.Фрейд, на каждой стадии развития личности определенный участок тела (уши, глаза, рот, молочные железы, анус и половые органы) стремится к определенному объекту или действиям, чтобы вызвать приятное напряжение. Социальный опыт индивидуума, как правило, привносит в каждую стадию определенный вклад в виде приобретенных установок, черт и ценностей[6].

Основными стадиями психосексуального развития личности, по З.Фрейду, являются: оральная, анальная, фаллическая, латентная, генитальная. Оральная стадия длится от момента рождения до 18 – месячного возраста. В этот период полость рта – включая губы, язык и связанные с ними структуры – становятся главным средоточением активности и интереса младенца. З.Фрейд полагал, что ребенок, получавший чрезмерную или недостающую стимуляцию в младенчестве, скорее всего, сформируется в дальнейшим орально-пассивным типом личности. Человек с таким типом личности – веселый и оптимистичный, постоянно ищет одобрения любой ценой. Его психологическая адаптация заключается в доверчивости, пассивности, незрелости и чрезмерной зависимости.

В течение второй половины первого года жизни начинается вторая фаза оральной стадии – орально-агрессивная, или орально-садистическая фаза. Фиксация на данной фазе у взрослых выражается в таких чертах личности как любовь к спорам, пессимизм, цинизм. Людям с этим типом характера свойственно эксплуатировать других людей и доминировать над ними[7].

Анальная стадия начинается в возрасте около 18 месяцев и продолжается до трех лет. В течение этого периода маленькие дети получают значительное удовольствие от задерживания и выталкивания фекалий. З.Фрейд утверждал, что все будущие формы самоконтроля и саморегуляции берут начало в анальной стадии. Он считал, что на этой стадии у ребенка может быть сформирован анально-выталкивающий или анально-сдерживающий тип личности. Фиксация на анально-удерживающим типе личности у взрослых выражается в упрямстве, скупости, методичности и пунктуальности. У них также наблюдается недостаточная способность переносить

беспорядок, неразбериху и неопределенность.

Анально-выталкивающий тип личности проявляется у взрослых в склонности к разрушению, беспокойству, импульсивности, садистической жестокости.

Некоторые родители поощряют своих детей к регулярному опорожнению кишечника. В понимании З.Фрейда, подобный подход воспитывает позитивную самооценку и может способствовать развитию творческих способностей[8].

Период фаллической стадии начинается с трех лет и заканчивается в шесть лет. В этот период дети могут рассматривать и исследовать свои половые органы, мастурбировать и проявлять заинтересованность в вопросах, связанных с рождением и половыми отношениями. Взрослые мужчины с фиксацией на фаллической стадии ведут себя дерзко, они хвастливы и опрометчивы. Фаллические типы стремятся добиваться успеха и постоянно пытаются доказать свою мужественность и половую зрелость. Они убеждают других в том, что перед ними «настоящие мужчины». Один из путей достижения этой цели – безжалостное завоевание женщин, то есть поведение по типу «Дон Жуана». У женщин фаллическая фиксация, как отмечал З.Фрейд, приводит к склонности флиртовать, обольщать, а также к беспорядочным половым связям, хотя они могут казаться наивными и невинными в сексуальном отношении.

Латентный период охватывает возраст от шести до двенадцати лет. В этот период сексуальная энергия посредством сублимации перераспределяется между интеллектуальными занятиями, спортом и отношениями со сверстниками. Снижение сексуальной потребности З.Фрейд относил частично к физиологическим изменениям в организме ребенка, а частично – к появлению в его личности структуры эго и суперэго. Сексуальный инстинкт в этот период снижает свою активность, он находится в спящем состоянии.

С наступлением половой зрелости восстанавливаются сексуальные и агрессивные побуждения, а вместе с ними интерес к противоположному полу. Генитальная стадия – это период полового созревания, характеризующийся биохимическими и физиологическими изменениями в организме подростков. Результатом этих изменений является характерное для них усиление возбудимости и повышение сексуальной активности.

Генитальный характер – это идеальный тип личности. Это человек зрелый и ответственный в социально-сексуальных отношениях. Он испытывает удовлетворение в гетеросексуальной любви[9].

Надо думать, что психосексуальные стадии развития личности – это не плод воображения и фантазии З.Фрейда, а результат его многолетней деятельности в качестве психоаналитика.

Само по себе ясно, что любое влечение должно преследовать определенную цель. По мнению З.Фрейда, целью влечения всегда является получение удовольствия, которое может быть достигнуто посредством устранения состояния раздражения в источнике влечения. Речь идет о том, что основной функцией влечения является функция, отвечающая потребности организма в восстановлении прежнего состояния.

В тоже время, может показаться, что получение удовольствия не является главной целью влечения. Бывает в жизни так, что человек сознательно идет на жертву ради

будущего, терпит и переносит лишения в надежде на лучшее. В действительности, все трудности преодолеваемые человеком связаны с влечениями, в основе которых лежит все тот же принцип получения удовольствия. Они обретают новый смысл, заключенный в надежде на лучшее.

Влечение у З.Фрейда превращается в важный момент мотивационной стороны поведения - ее энергетический потенциал. По З.Фрейду, вся энергия черпается, в конечном счете, из глубин бессознательного. Он не ограничился анализом мотивации как энергетической потенцией, а пытался представить ее зависимость от отношений индивидуума с другими людьми, раскрыть ее многоплановость, коренящуюся в структуре личности.

В отличие от большинства психологов, которые причины поведения человека пытались отыскать во внешней среде, вызывающей ответную реакцию человеческого организма, основатель психоанализа обратился к внутренним стимулам, под воздействием которых полагал он, осуществляется движение всех психических процессов, обуславливающих структуру поведения человека. Понимая, что внутренние движущие силы, скрыты от взора познающего субъекта, и их нельзя обнаружить умозрительно, расчленяя психические процессы на отдельные элементы, З.Фрейд находит исходные точки или движущие силы поведения человека. Наиболее приемлемым для него становится понятие бессознательного влечения, которое он положил в основу мотивации поведения человека.

Таким образом, источником активности человека, по З.Фрейду, являются влечения, которые, прежде всего, связаны с инстинктом самосохранения и инстинктом продолжения рода или сексуальным. Влечения у него превращаются в более широкое понятие, нежели потребности, потому что многие потребности человек просто не осознает. Конечной целью любого влечения, согласно З.Фрейду, является получение удовольствия.

## 2.2 Принципы удовольствия и реальности как субъективные индикаторы влечений личности

Для З.Фрейда не существовало нейтральных восприятий или иных психических процессов. Вся душевная жизнь, по его мнению, направляется желаниями удовольствия и отвращением к страданию. Подтверждением тому служит, например ранний период жизни человека, когда младенец практически не знает границ дозволенного, для него не существует слов «нет», «нельзя». Эти с первых дней существования живого организма влечения к удовольствию организуют всю последующую установку личности, заполняя внимание, память, мышление определенным содержанием. Запоминается нечто не по случайным причинам и не под влиянием каких-то самодовлеющих законов мышления, а лишь потому, что это связано с пережитым удовольствием или страданием и в данный момент представляет собой ту же борьбу за удовольствие. Психический мир человека наполнен большим количеством влечений, желаний, стремлений и способами их удовлетворения. Поэтому принцип удовольствия, введенный З.Фрейдом, имеет полное право на свое существование.

Но желания удовольствия постоянно сталкиваются с требованиями окружающей среды и надо приспособиться к этим условиям, отвечая соответствующими реакциями (рефлексами) далеко не всегда дающими одно лишь удовольствие организму. Например, учеба требует от учащегося силы воли, внимания, усидчивости и т.д., а он не привык к этому, у него нет желания учиться, развивать свои способности. Иными словами, принцип удовольствия сталкивается с принципом реальности. Реальность, во имя приспособления к себе, сплошь и рядом требует частичного или полного отказа от того или иного удовольствия. Однако жить в реальности необходимо, но и от удовольствия отказаться трудно, - в итоге создается нечто вроде «компромисса»: часть оторванного удовольствия возмещается «прибылью», полученной от внешнего приспособления[1].

Учение о принципе удовольствия в психоанализе имеет большое значение. Оно рассматривается как основная детерминирующая сила, как главная тенденция, как «принцип» жизнедеятельности организма. Именно этой тенденции получить максимальное наслаждение, удовлетворить влечение, следует весь организм как в его сознательной, так и в его бессознательной части[2]. Точнее говоря, принцип удовольствия психоанализ превращает в общий принцип биологической работы организма, т.е. психологическая причинность переходит в причинность органическую. Например, любой конфликт заканчивается тем, что как одна, так и вторая стороны, в конце концов, успокаиваются, потому что тонус напряжения не может постоянно держаться на высоком уровне, этого просто ни один человек не выдержит. У каждого из нас есть определенный запас энергии и когда он иссякает, конфликт постепенно затухает и все это связано уже не только с нашей психической сущностью, но и с биологической. Это в экстремальных ситуациях, а в типичных тем более «психический аппарат обладает тенденцией удерживать имеющееся в нем количество возбуждения на возможно более низком или, по меньшей мере, постоянном уровне»[3].

Принцип реальности является вторичным образованием в развитии человеческой психики. Но в психической жизни нормального зрелого индивидуума он является господствующим, подчиняющим и регулирующим второй, более ранний принцип удовольствия. По словам З.Фрейда, замена принципа удовольствия принципом реальности со всеми вытекающими отсюда психическими последствиями...в действительности осуществляется не сразу и не одновременно по всей линии. В психологии, основанной на психоанализе, мы привыкли считать исходным моментом бессознательные душевные процессы. Мы рассматриваем их как более старые, первичные, как остатки такой стадии развития, в которой они являлись единственной формой душевных переживаний. Высшую тенденцию, которой подчиняются эти первичные процессы, легко заметить. Она называется принципом удовольствия – неудовольствия.... Эти душевные процессы имеют стремление доставить себе удовольствие[4]. Поэтому носителем принципа удовольствия, по З.Фрейду, является система бессознательных психических процессов.

Можно ли, что-то полезное взять из этих положений психоанализа педагогу? Конечно. Достаточно обратиться к истории педагогической мысли и многое прояснится. Так, Я.А.Коменский считал, что без положительных эмоций не существует настоящего успеха в обучении. Такого же мнения придерживались Д.Локк, Ж.Ж.Руссо, К.Д.Ушинский, В.А.Сухомлинский и другие педагоги. Это происходит по тому, что в процессе эмоционального раскрепощения (получения удовольствия) у человека

раскрываются глубинные свойственные только ему задатки и способности. Они результат ни какого-то по ту стороннего влияния, а собственной активности, возникновение которой можно объяснить активизацией психической деятельности личности. Точнее говоря, принцип удовольствия является регулятором бессознательной психической деятельности личности; господствует в психической жизни на ранних ступенях онтогенетического развития человека, позднее вытесняясь принципом реальности. Но в любой момент принцип удовольствия дает о себе знать, когда перед человеком возникает дилемма: как поступить в той или иной ситуации? В ущерб себе или с определенной выгодой.

Если исходить из того, что процессы бессознательного мало обращают внимание на реальность, так как они подчинены принципу удовольствия, то психическому аппарату ничего не оставалось делать, как решиться на примирение и приспособление к существующему реальному миру. Вследствие этого, был получен новый принцип душевной деятельности – принцип реальности. Он вырос на основе принципа удовольствия, по причине неудовлетворенности последнего, для более целесообразного приспособления посредством учета реальной действительности. Если элементами системы бессознательного являются влечения, то основными элементами принципа реальности – восприятия. Но принцип реальности по своей биологической природе, не означает вовсе устранение принципа удовольствия, а только подкрепление его. Мгновенное, но сомнительное по своим последствиям удовольствие устраняется только для того, чтобы на новом пути обеспечить себе более надежное удовлетворение, хотя и отложенное на какое-то время. Например, получить образование не так просто. Студенту приходится отказывать себе во многом, но он знает, что со временем его влечения и желания будут удовлетворены. Отсюда воспитание, по З.Фрейду, может быть определено, как побуждение к преодолению принципа удовольствия и замещение его принципом реальности, то есть когда «Я» (сознательное начало в человеке) берет контроль над силами «Оно» (бессознательное начало в человеке).

С точки зрения З.Фрейда, принцип удовольствия еще долгое время господствует в сфере трудно «воспитываемых» сексуальных влечений, и часто бывает так, что он в сфере этих влечений берет верх над принципом реальности даже во вред всему организму[5]. В период полового созревания принцип удовольствия становится доминирующим, подчиняя себе первичные психические функции, потому что сексуальные влечения практически не поддаются воспитанию. В этот период возникает дисгармония в половом, психическом и социальном развитии личности. В определенной мере, этим можно объяснить подростковую агрессивность, непримиримость, неадекватное поведение.

Принцип удовольствия у З.Фрейда сводится к тому, чтобы избежать всего неприятного. Если на лицо избыток нервного напряжения какого-либо рода, то возникает неудовольствие, неудовлетворенность, стремление от него избавиться. Возникает проблема, которую необходимо решить. Наоборот, если имеется у данного лица относительное равновесие между всеми его влечениями, то тогда он удовлетворен и относится к действительности спокойно, сдержанно. Иначе говоря, принцип удовольствия связан с понижением возбуждения психического аппарата человека, а принцип неудовольствия – с повышением. С принципом удовольствия тесно связан принцип реальности. У каждого человека есть определенные влечения, которые необходимо удовлетворить для восстановления душевного равновесия, но

возможность их удовлетворения в значительной степени зависит от внешней среды, окружающей человека. Поэтому принцип удовольствия неизбежно сталкивается с принципом реальности. Отсюда, динамика психической жизни и ее ненормальности объясняются тем, что принцип удовольствия, сам по себе не терпящий никаких ограничений, вынужден идти на компромисс с неумолимой, противостоящей ему реальностью.

Установив, что субъективными индикаторами органических влечений являются, с одной стороны, удовольствие, а с другой - неудовольствие, З.Фрейд стремился уяснить физиологические, точнее энергетические основы этих противоположных чувств. Он находит их во внутриорганическом энергетическом равновесии и в нарушении его. Нарушение энергетического равновесия возникает в процессе деятельности человека. Например, есть категория учащихся, которые не утруждают себя учебно-познавательной деятельностью, избегают физической работы, экономя при этом свои силы и энергию. Удовольствие, испытываемое такими учащимися, приоткрывает их глубинные влечения, являющиеся причинами негативного отношения к такой деятельности. В тоже время, есть учащиеся, для которых процесс познания и учения доставляет удовольствие. Эта деятельность наполняет их энергией, раскрывая их задатки и способности. Отсюда можно предположить, что и хорошие и плохие привычки укореняются в процессе получения удовольствия; в условиях низкого уровня эмоционального напряжения, потому что на таком уровне поведенческие реакции выполняются легко и непринужденно.

Итак, продуктом влечений у З.Фрейда становится принцип удовольствия. Он рассматривается Фрейдом как главная тенденция жизнедеятельности организма. Принцип удовольствия у него превращается в общий принцип биологической работы организма.

В отличие от принципа удовольствия, принцип реальности является вторичным образованием в развитии человеческой психики. В психической жизни нормального индивидуума он становится господствующим, но это происходит не сразу.

Принцип удовольствия постоянно сталкивается с принципом реальности. Поэтому динамику развития психической жизни человека, ее аномалии З.Фрейд пытался рассмотреть через призму взаимодействия этих двух принципов. Они превращаются у него не только в индикаторы влечений человека, но и в механизм развития его психики. Уровень развития этих принципов в конечном итоге отражается на общей культуре человека.

## 2.3 Понятие о психическом механизме вытеснения

В процессе жизни человека принцип удовольствия теряет свое господство в психике: начинает действовать и противостоять ему новый принцип реальности. Все душевные переживания с этого момента должны выдерживать двойное испытание. Казалось бы, неудовлетворенные желания должны быть подавлены и исчезнуть из психической жизни личности. В действительности, они никуда не исчезают, а входят в ассоциативные связи и остаются в подсознании. Происходит их психический отбор, и только то душевное состояние, которое выдержало двойное испытание с точки зрения

обоих принципов, либо полностью входит в систему психического, в сознание либо получает возможность войти в нее, то есть становится предсознательным. И только те переживания, которые не выдержат испытания, - вытесняются в систему бессознательного.

Процесс вытеснения совершается на протяжении всей жизни человека без участия сознания. Управляет вытеснением особая психическая сила, которую З.Фрейд образно называет «цензурой». Цензура лежит на границе систем сознательного и бессознательного. Вся масса вытесненных представлений, чувств и желаний в бессознательное, никогда не умирает и не теряет своей силы. Ведь изжить какое-нибудь чувство или желание можно только через сознание и через управляемые им действия и поступки и, прежде всего через человеческую речь. Бессознательное же – бессловесно, оно боится слова[1]. В качестве примера, рассмотрим чувства любви и ненависти, когда они связаны с одним и тем же субъектом. Более слабое чувство, причем неудовлетворенное, должно уйти в бессознательное, арбитром же между ними выступает ответственность, долг, уважение к самому себе и т.д., то есть те чувства, которые связаны с самым мощным регулятором нашего поведения – совестью. Если в результате этой борьбы, доминирующим окажется чувство ненависти, которое мы питаем к субъекту, то говорить о том, что чувство любви куда-то совсем исчезло нельзя. Оно хранится в тайниках бессознательного и дает о себе знать в определенные моменты нашей жизни, придавая необычайную интенсивность и энергию нашим поведенческим реакциям.

Действие механизма вытеснения способствует тому, что содержание бессознательного типизируется: это уже не случайные, разрозненные переживания, а типичные, общие для всех людей, связанные группы переживаний (комплексы) определенного характера. Эти комплексы вытесняются в бессознательное в строго определенные периоды, повторяющиеся в истории жизни каждого человека. «Ничто не мешает полагать, - говорит З.Фрейд, - что сами влечения, по крайней мере отчасти, представляют из себя осадки влияния внешних раздражителей, которые в ходе филогенетического развития вызвали изменения в живом веществе»[2]. Говоря так, З.Фрейд имел в виду, что влияние внешней среды оставляет отпечаток на возникновение инстинктов.

Вытеснение – наиболее универсальный способ избавления от внутреннего конфликта путем активного выключения из сознания неприемлемого мотива или неприятной информации. Вытеснение – бессознательный психологический акт, при котором неприемлемая информация или мотив отвергаются цензурой на пороге сознания. Причем, быстрее всего вытесняется и забывается человеком не то плохое, что ему сделали люди, а то плохое, что он причинил себе или другим. Например, неблагодарность связана с вытеснением всех разновидностей зависти, и бесчисленные компоненты комплексов собственной неполноценности вытесняются с огромной силой. Кроме того, вытеснение означает подавление, исключение из сознания импульса, провоцирующего напряжение и тревогу. Бывает так, что человек должен принять какое-то трудное решение, связанное для него с длительными волнениями и переживаниями. В таком случае, он может внезапно «забыть» об этом деле. Аналогично он способен полностью утратить воспоминание о своем неэтическом поступке, невыполненном обещании.

С точки зрения З.Фрейда, вытесненные представления не лежат бездеятельными; они

организуются в некоторую систему, которая обладает определенной силой, толкая человека на одни поступки и удерживая его от других. Бессознательные представления постоянно прорываются в сознание, правда, искаженные, трансформированные в символической форме, но при известном опыте за маской можно открыть подлинное лицо. С помощью психоанализа мы можем добраться до самых глубин бессознательного, самые глубокие слои мы можем поднять в сферу сознания. Поэтому под вытеснением в психоанализе понимается процесс, благодаря которому все психическое содержание, противоречащее принципу реальности, вытесняется из сознания в сферу бессознательного. Что же касается цензуры, то ее задача не пропускать вытесненного в предсознательное. Точнее говоря, цензура и вытеснение являются двумя сторонами одного и того же процесса, представляющего средства самозащиты против антисоциальных влечений, идущих со стороны бессознательного.

Отсюда, вытеснение является производным от взаимодействия принципов удовольствия и реальности. Этот механизм работает в течение всей жизни человека и представляет собой один из источников наполнения бессознательной сферы человека. Вытесненные представления оказывают влияние на течение психической жизни человека. Они пытаются обмануть и обойти окольными путями цензуру, иногда, показывая себя в неадекватных поведенческих реакциях индивидуума.

## 2.4. Уровни сознания в психоанализе

Учение о бессознательном является той основой, на которой строится вся теория психоанализа. Психоанализ исходит из того, что каждый человек представляет из себя два душевных мира: мир сознательный и мир бессознательный. Реально в каждый момент своего существования психика индивида представляет собой мир сознательный, основанный на бессознательном и получающий те или иные импульсы из последнего. Бессознательное – это часть душевной жизни человека, которая, стремясь к непосредственному достижению наслаждения, не хочет подчиниться приспособлению к реальному миру. Эта сфера психической деятельности человека наполнена неосознанными психическими влечениями, которые оказывают влияние на поведение и деятельность личности. Согласно З.Фрейду, не только наши поступки часто являются иррациональными, но также само значение и причины нашего поведения редко бывают доступными осознанию. По его словам, явление бессознательного играет выдающуюся роль не только в органической жизни, но и в отравлениях ума. Сознательная часть ума составляет лишь очень малую часть по сравнению с его бессознательной жизнью. Наши сознательные поступки вытекают из субстрата бессознательного, создаваемого в особенности влиянием наследственности. В этом субстрате заключаются бесчисленные наследственные остатки, составляющие собственно душу расы. Кроме открыто признаваемых нами причин, руководящих нашими действиями существуют еще тайные причины, в которых мы не признаемся, но за этими тайнами есть еще более тайные, потому что они неизвестны нам самим. Большинство наших ежедневных действий вызывается скрытыми двигателями, ускользающими от нашего наблюдения. Все это связано с тем, что большая часть процессов, протекающих в нашем внутреннем мире не осознается нами, но в принципе каждый из них может стать осознанным. Для этого нужно выразить его словами –

вербализировать. У каждого человека есть некоторые шаблоны поведения и переживания, которые он не оречивает и поэтому не способен ввести в сознание. Иначе говоря, люди различаются по способности выразить словами свои переживания. Поэтому З.Фрейд считал, что бессознательное – это не столько те процессы, на которые не направляется внимание, сколько переживания, подавляемые сознанием, такие, против которых сознание выдвигает мощные барьеры[1]. Примерами проявления бессознательного могут быть правонарушения среди учащихся, аморальное их поведение, конфликты с педагогами, родителями, сверстниками и т.д., когда они не могут осознать, а, следовательно, объяснить причины своего отклоняющегося поведения.

В делении психики на сознательное и бессознательное З.Фрейд не был первооткрывателем. Но, в отличие от философских трактовок бессознательного для него оно было бесспорным фактом. Опыт работы с пациентами свидетельствовал ему о том, что человек способен неумышленно придумывать мотивы своего поведения. Человек говорил одно, а двигало им, побуждало действовать совсем другое. И это требовало соответствующего объяснения.

Чтобы ответить на этот вопрос, надо было человеческую психику представить как некий конгломерат, состоящий из различных компонентов, которые по своему характеру являются не только сознательными, но и предсознательными и бессознательными.

З.Фрейда, прежде всего, интересовало конкретное содержание бессознательного. Поэтому он подвергает бессознательное аналитическому изучению и выделяет, во-первых, скрытое, латентное бессознательное: сознательное представление о чем-либо, которое в последующее время может стать сознательным, используя соответствующую систему словесных представлений; во-вторых, вытесненное бессознательное: представления, которые не могут быть сознательными, потому что им противодействует какая-то сила, и устранение этой противодействующей силы возможно лишь на основе специальной психоаналитической процедуры, с помощью которой соответствующие представления доводятся до сознания. Первый вид бессознательного З.Фрейд назвал предсознательным, а второй – бессознательным.

«Сознательное», «предсознательное» и «бессознательное» у З.Фрейда образуют три системы, которые охватывают все области психической жизни человека. Он пытается раскрыть механизм функционирования данных систем и найти точки их соприкосновения, то есть, каким образом происходит переход психических актов из одной системы в другую. Раскрывая механизм перехода психических актов из сферы бессознательного в систему сознания, он приходит к выводу, что бессознательное является неизбежной фазой психической деятельности каждого индивида: любой психический процесс начинается как бессознательный и только в дальнейшем осознается, но может так и остаться бессознательным, если на пути к сознанию встречает непреодолимую преграду.

Уровень сознания наполнен ощущениями и переживаниями, которые мы осознаем в данный момент. Например, сейчас ваше сознание заполнено чтением книги, а также вы испытываете удовольствие от прочитанного. З.Фрейд полагал, что только незначительная часть психической жизни (мысли, воспоминания, чувства, память) входят в поле сознания. Более того, определенное содержание осознается лишь в

течение короткого периода времени, а затем быстро погружается на уровень предсознательного или бессознательного по мере того, как внимание человека перемещается на другие раздражители. Сознание охватывает только малый процент всей информации, хранящейся в мозгу.

Сознание, по З.Фрейду, есть поверхностный слой душевного аппарата, который пространственно является первым со стороны внешнего мира. Сознательны все восприятия, приходящие извне (чувственные восприятия), а также изнутри, которые мы называем ощущениями и чувствами[2]. Являясь производным внешнего и внутреннего мира, сознание можно представить сферой, где происходит постоянный синтез одного и второго. В то же время З.Фрейд считал, что быть сознательным – это, прежде всего, чисто описательный термин, который опирается на самое непосредственное и надежное восприятие. Опыт показывает нам, что психический элемент, например представление, обыкновенно не бывает длительно сознательным. Наоборот, характерным является то, что состояние сознательности быстро проходит; представление в данный момент сознательное в следующее мгновение перестает быть таковым, однако может вновь стать сознательным при известных, легко достижимых условиях[3].

Область предсознательного, иногда называемая «доступной памятью», включает в себя весь опыт, который не осознается в данный момент, но может легко вернуться в сознание или спонтанно, или в результате минимального усилия. Например, каждый из нас может вспомнить все, что мы делали вчера; свои любимые фильмы или беседу, которую мы провели со своим другом. З.Фрейд был убежден в том, что предсознательное является посредником между сознаваемыми и неосознаваемыми областями психического.

На вопрос, «каким образом что-нибудь становится предсознательным?», З.Фрейд отвечает так: «посредством соединения с соответствующими словесными представлениями. Эти словесные представления суть следы воспоминаний; они были когда-то восприятиями и могут, подобно всем остальным следам воспоминаний, стать снова сознательными»[4]. Этот вид мышления, по З.Фрейду, связан с предсознательной деятельностью человека и является более совершенным процессом осознания, чем мышление при помощи зрительных образов.

Самая глубокая и значимая область психики человека – это бессознательное. Бессознательное есть ничто иное, как хранилище наших инстинктов, эмоций и воспоминаний, которые находились в таком противоречии с нашим сознанием, что были вытеснены в область бессознательного. Примерами того, что может быть обнаружено в бессознательном, служат психические переживания, забываемые нами со временем, скрытые враждебные чувства, испытываемые нами по отношению к другим людям, подавленные желания, которые по различным причинам мы не могли удовлетворить и т.д. Согласно З.Фрейду, такой неосознаваемый материал во многом определяет наше повседневное поведение и деятельность. Подтверждением тому является конфликтное поведение учащихся, причины которого связаны с тем, что их подсознание наполнено негативной энергией. Точнее говоря, такие учащиеся переживают чувства волнения, беспокойства, страха, а порой, ненависти и злобы, которые не только отрицательно влияют на развитие их интеллекта, но и прорываются вовне, реализуя себя в уродливых формах.

З.Фрейд верил, что значимые аспекты поведения человека направляются импульсами и побуждениями, находящимися вне сферы сознания. Эти влияния не только не осознаются, но, если они начинают осознаваться или открыто выражаться в поведении, это встречает сильное внутреннее сопротивление индивидуума. Неосознаваемые переживания проявляются в замаскированной или символической форме, подобно тому, как неосознаваемые инстинктивные побуждения косвенно находят удовлетворение в сновидениях, фантазиях, игре и работе.

В мир бессознательного входит все то, что мог бы сделать организм, если бы он был предоставлен чистому принципу наслаждения, если бы он не был связан принципом реальности и культурой. Сюда входит все, что он откровенно желал и ярко представлял себе (а в ничтожной степени и выполнил) в ранний период жизни, когда давление реальности и культуры было еще слабо, и когда человек был более свободен в проявлении своего исконного, органического самодавления.

Таким образом, открыв работу механизма вытеснения, З.Фрейд приходит к выводу о существовании бессознательного. Причины возникновения бессознательного он связывает не только с работой данного механизма, но и влиянием наследственности.

Весь психический мир человека З.Фрейд делит на сознательный и бессознательный. Причем, сознательное начало у него вытекает из субстрата бессознательного. Из бессознательного З.Фрейд выделяет еще одну инстанцию, которую называет предсознательным. Отсюда, сознательное, предсознательное и бессознательное три системы и соответственно три уровня существования сознания. Если сознание для З.Фрейда поверхностный слой нашей психики, то предсознательное является посредником между сознательными и бессознательными областями психического.

Каждому уровню сознания присущи свои особенности мыслительной деятельности индивидуума. Предсознательное З.Фрейд отождествляет со словесными представлениями. Более глубинным уровням сознания свойственно образное мышление и символическое.

## 2.5. Психологическая структура личности в психоанализе

Аналогично тому, как З.Фрейд психику человека представляет из трех взаимосвязанных систем «сознательное», «предсознательное», «бессознательное», он разрабатывает психологическую структуру личности, которая состоит из трех инстанций, находящихся в определенном взаимодействии друг с другом: «Оно», «Сверх-Я», «Я». Данное деление личности известно, как структурная модель психической жизни, хотя З.Фрейд считал, что эти составляющие следует рассматривать как некие процессы, чем как особые «структуры» личности. Согласно З.Фрейду, сфера «Оно» полностью неосознаваема, в то время как «Я» и «Сверх-Я» действуют на всех трех уровнях сознания, то есть сознательном, предсознательном и бессознательном.

Чтобы понять данную структуру личности, разработанную З.Фрейдом, и иметь представление о взаимодействии трех психических инстанций, обратимся к модели (см. илл.1) и, прежде всего, ответим на вопрос: почему психологическая структура личности должна иметь такой вид?

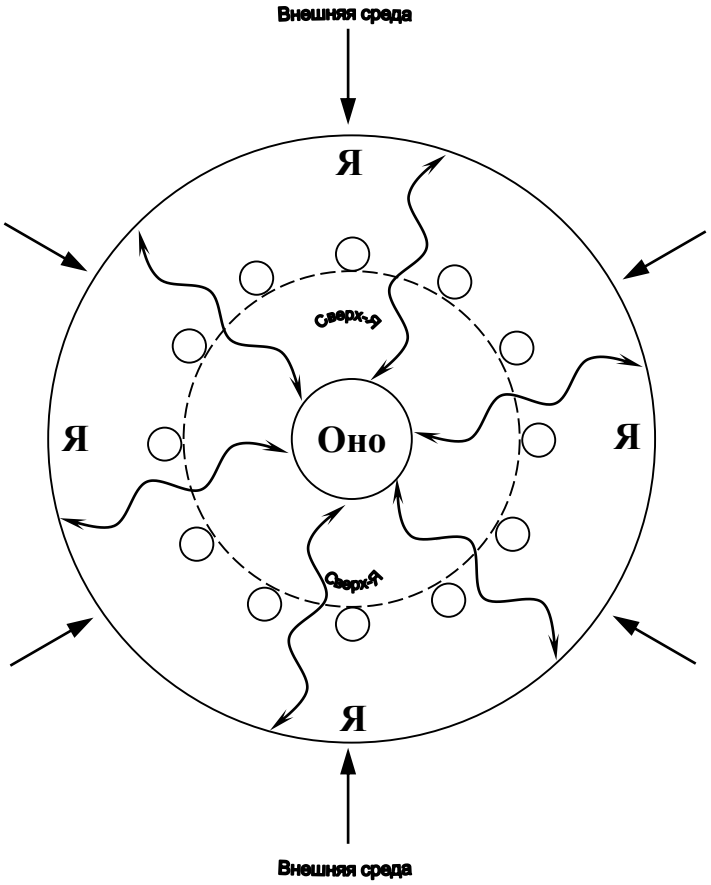



Иллюстрация 1

Дело в том, что ничего разумнее, чем сама природа нет. Если рассмотреть в общих чертах структуру нашей планеты, то можно увидеть, что она состоит из ядра, мантии и земной коры. Структура яйца тоже состоит из трех основных компонентов: желток, белок и скорлупа. Таких примеров в природе можно найти довольно много. Логичным будет, если эти аналогии перенести на психологическую структуру личности. В частности, ядро Земли, о чем мы имеем довольно таки смутное представление, и процессах протекающих в нем – это сфера бессознательного («Оно»). Главная функция мантии заключается в том, чтобы хранить, оберегать и создавать необходимые условия для существования животного и растительного мира на Земле. Она расположена на пути всевозможных природных катаклизмов, например, таких как извержение вулканов, землетрясений и т.д. Нетрудно догадаться, что произойдет с нашей планетой, если по каким-либо причинам мантия исчезнет. Другими словами, это структурное образование Земли можно представить как сферу предсознательного («Сверх-Я»), глубоко проникающую и в «Оно» и в «Я».

Земная кора – среда обитания животного и растительного мира. Это то пространство, в пределах которого мы осознанно творим и созидаем, приумножая опыт предыдущих поколений. Поэтому земная кора, по аналогии, есть сознательное начало в структуре личности («Я»-сфера). Одним словом, представленные аналогии не непосредственно, а опосредственно помогут нам раскрыть и психологическую структуру личности, которую нарисовал З.Фрейд.

В понимании З.Фрейда, «Оно» означает исключительно примитивные, инстинктивные и врожденные аспекты личности. Это образование целиком функционирует в бессознательном и тесно связано с инстинктивными биологическими побуждениями

(еда, сон и т.д.), которые придают силу и энергию нашим поведенческим реакциям. Для З.Фрейда, бессознательное – нечто темное, биологическое, хаотичное не знающее законов, не подчиняющееся правилам. Являясь самой старой структурой психики, «Оно» выражает первичный принцип всей человеческой жизни – немедленную разрядку психической энергии, производимой биологически обусловленными побуждениями (особенно сексуальными и агрессивными). Если такие побуждения не находят разрядки, то создают напряжение в деятельности личности. «Оно» требует немедленной разрядки возникшего напряжения, чтобы получить наслаждение или удовлетворение. Поэтому данное психическое образование подчиняется принципу удовольствия и выражает себя в импульсной, иррациональной и нарциссической (преувеличенно себялюбивой) манере, несмотря на последствия для окружающих и даже вопреки самосохранению. Вследствие того, что «Оно» не ведает страха или тревоги, оно не прибегает к предосторожностям в достижении своей цели – этот факт может, как полагал З.Фрейд, представлять опасность для индивидуума и для общества. Кроме того, он рассматривал бессознательное в качестве посредника между соматическими (телесными) и психическими процессами в организме. «Оно» выполняет как бы роль резервуара для всех примитивных инстинктивных побуждений и черпает свою энергию прямо из телесных процессов.

З.Фрейд обращает внимание на два механизма, посредством которых «Оно» избавляет личность от напряжения: рефлекторные действия и первичные процессы. В первом случае «Оно» отвечает автоматически на сигналы возбуждения и сразу снимает напряжение, вызываемое раздражителем. Примеры подобных врожденных рефлекторных механизмов – кашель в ответ на раздражение верхних дыхательных путей и слезы, когда в глаз попадает соринка. Однако надо признать, что рефлекторные действия не всегда снижают уровень раздражения или напряжения. В частности, ни одно рефлекторное движение не даст возможности голодному ребенку достать пищу. Когда рефлекторное действие не может снизить напряжение, вступает в действие другая функция «Оно», называемая первичным процессом представления. «Оно» в этом случае, формирует образ объекта, первоначально связанного с удовлетворением основной потребности. В рассмотренном примере данный процесс может вызвать образ бутылки с молоком или образ материнской груди. Другие примеры первичного процесса представления обнаруживаются в сновидениях, галлюцинациях или психозах.

Первичные процессы – нелогичная, иррациональная и фантазийная формы человеческих представлений, характеризующаяся неспособностью подавлять импульсы и различать реальное и нереальное. Поэтому З.Фрейд считал, что для младенца является невыполнимой задача научиться откладывать удовлетворение первичных потребностей. Способность к отсроченному удовлетворению впервые возникает, когда маленькие дети усваивают, что, помимо их собственных нужд и желаний, есть еще и внешний мир. С появлением этого знания возникает вторая структура личности «Я».

Признавая огромную роль бессознательного в психической жизни личности, самым важным выводом будет тот, что течение наших мыслей и наших поступков в значительной степени зависят от процессов совершающихся в области темного неосознанного начала, и если мы хотим познать истинные причины наших поступков, наших мыслей, то мы так или иначе должны проникнуть в эту область подсознания.

Говоря о бессознательном, З.Фрейд имел в виду не только «Оно» но и «Я», потому что и в высшей сфере есть область бессознательного. Действительно, процесс вытеснения бессознательно совершается в интересах «Я» посредством работы цензуры. Другими словами, значительная часть «Я» также оказывается бессознательной. На этой области и сосредоточивает З.Фрейд свое внимание. Из того, что мы знаем о бессознательном как вытесненном, можно сделать вывод, что нормальный человек гораздо безнравственнее, чем он сам полагает. Этот вывод верен, но теперь надо прибавить, что он и гораздо нравственнее, чем он сам об этом знает. «Природа человека, - говорил З.Фрейд, - как в отношении добра, так и в отношении зла далеко превосходит то, что он сам предполагает о себе, т.е. то, что известно его “Я” при помощи бессознательного восприятия»[1].

Различие между бессознательной и предсознательной деятельностью состоит в особенности нашей психической деятельности. Предсознательное формируется посредством слуховых восприятий и имеет как бы особое чувственное происхождение. В то же время не следует забывать и о значении зрительных следов воспоминания (не слов, а предметов). О том, что зрительное мышление свойственно человеку можно судить, например, по нашим сновидениям. Мышление при помощи зрительных образов является лишь очень несовершенным процессом осознания. Этот вид мышления в известном смысле стоит ближе к бессознательным процессам, нежели мышление при помощи слов, и как онто-, так и филогенетически бесспорно древнее его[2].

Было бы неверно считать, что наше восприятие обращено только вовне, а бессознательная деятельность находится вне сферы ее влияния. По словам З.Фрейда, внутреннее восприятие дает ощущение процессов, происходящих в глубочайших слоях душевного аппарата. Эти процессы мало известны, а судить о них можно посредством возникающего удовольствия или неудовольствия. Причем, неудовольствие побуждает нас к действию, в то время как удовольствие не содержит в себе ничего побуждающего[3]. Другими словами, удовольствие и неудовольствие первичнее, элементарнее, нежели ощущения, возникающие извне и являются проявлением нашей бессознательной деятельности. Например, ощущение голода заставляет человека искать пищу, а неудовлетворенность результатами научных исследований заставляет ученого по-другому подойти к решению проблемы.

Для того чтобы человек эффективно функционировал в обществе, он должен иметь систему ценностей, норм поведения и деятельности, разумно совместимых с окружающими его людьми. Все это приобретается в процессе социализации; на языке структурной модели психоанализа – посредством формирования «Сверх-Я». По мнению З.Фрейда, организм человека не рождается с данным психическим образованием. Дети должны обретать его, благодаря взаимодействию с родителями, учителями и другими взрослыми людьми, которые прямо или косвенно оказывают влияние на их формирование. Являясь морально-этической силой личности, «Сверх-Я» находится в продолжительной зависимости ребенка от родителей. Формально оно появляется тогда, когда ребенок начинает различать «правильно» и «неправильно»; узнает, что хорошо и что плохо, нравственно или безнравственно (примерно в возрасте от трех до пяти лет). Первоначально «Сверх-Я» отражает только родительские ожидания относительно того, что представляет собой хорошее и плохое поведение. Однако по мере того, как социальный мир ребенка начинает расширяться (благодаря

школе, группам сверстников, обществу), сфера «Сверх-Я» увеличивается до пределов того поведения, которое считают приемлемым эти новые группы. Поэтому «Сверх-Я» можно рассматривать как индивидуализированное отражение «коллективной совести» социума.

З.Фрейд разделил «Сверх-Я» на две подсистемы: совесть и «Идеальное-Я». Совесть приобретается посредством родительских наказаний. Она связана с такими поступками, которые родители не одобряют и считают несовместимыми с их представлениями морали и нравственности. Совесть включает способность к критической самооценке, наличие моральных запретов и возникновение чувства вины у ребенка, когда он не сделал того, что должен был сделать. Поощрительный аспект «Сверх-Я» – это «Идеальное-Я». Оно формируется на основе того, что родители одобряют или высоко ценят; оно ведет индивидуума к установлению для себя высоких стандартов. И, если цель достигнута, это вызывает чувство самоуважения и гордости. Например, учащийся, которого поощряют за успехи в учебе, будет гордиться своими достижениями.

«Сверх-Я» считается полностью сформировавшимся, когда родительский контроль заменяется самоконтролем. «Сверх-Я», пытаясь полностью затормозить любые общественно осуждаемые импульсы со стороны «Оно», стремится направлять человека к абсолютному совершенству в мыслях, словах и поступках. Одним словом, оно пытается убедить «Я» в преимуществе идеальных целей над реальными.

Наличие в психической жизни человека морально-критической инстанции, часто вступающей в противоречие с влечениями личности в форме совести, чувства вины, стыда и т.д., есть неоспоримый эмпирический факт. Каждый из нас, кто хоть когда-нибудь наблюдал за действиями своей души, обращал внимание на наличие такой инстанции. Этот факт нельзя объяснить только из биологического приспособления к окружающему миру, так как часто действует вопреки нему. Поэтому следует согласиться с З.Фрейдом о наличии особой психической инстанции, которую он назвал «Сверх-Я». Нужно согласиться и с тем, что, в большинстве своем, эта сила действует, не будучи до конца осознанной. «Существуют люди, у которых самокритика и совесть, т.е. бесспорно высокоценные душевные проявления, оказываются бессознательными и, оставаясь таковыми, обуславливают важнейшие поступки»[4]. Конечно, можно и расходиться с З.Фрейдом в объяснении генезиса и сущности такой специфической инстанции. Постараемся все-таки проследить рассуждения З.Фрейда на сей счет.

Установив, что образование «Сверх-Я» есть следствие отождествления с отцом в наиболее ранний период развития личности, З.Фрейд полагал, что «такое отождествление, по-видимому, не есть следствие или результат привязанности к объекту; оно прямое, непосредственное и более раннее, чем какая бы то ни было привязанность к объекту»[5]. По З.Фрейду, «Сверх-Я как раз и является высшим существом, которое отражает наше отношение к родителям. «Будучи маленькими детьми, - говорил он, - мы знали этих высших существ, удивлялись им и испытывали страх перед ними, впоследствии мы приняли их в себя самих»[6]. В дальнейшем ходе развития роль отца переходит к учителям и авторитетам; их заповеди и запреты сохраняют свою силу в «Идеальном-Я», осуществляя в качестве совести моральную цензуру. Несогласие между требованиями совести и действиями «Я» ощущается как чувство вины[7]. Очевидно, что основой морали и совести является унаследованный

«социальный инстинкт», но реальное содержание инстинкт-задаток приобретает в процессе индивидуального развития человека в той или иной социальной среде. Если всякий другой инстинкт есть филогенетическое образование биологического порядка, то социальный инстинкт является осадком родовой эволюции социального становления личности. Одним словом, содержание «Сверх-Я» воспринимается в раннем детстве ребенком, главным образом от родителей и содержит осадки родовых социальных традиций. По мере вступления его в социальную жизнь эти родовые осадки пополняются ценностями и нормами взаимоотношения в коллективе, в обществе, гражданином которого он становится. Нельзя при этом забывать, что человек принимает, прежде всего, те ценности, которые у него уже есть; в дальнейшем они и будут играть доминирующую роль в его жизнедеятельности.

Для понимания того, как произошло становление «Идеального-Я» необходимо познакомиться с особым психическим механизмом – идентификацией (отождествлением). Этот механизм проявляется в процессе влечения одного человека к другому. Причем, можно стремиться к тому, чтобы овладеть этим лицом, но можно и отождествлять себя с ним, стать таким как он, впитать его в себя. Именно таково отношение детей к родителям. Они подражают своим родителям, берут с них пример.

В жизни человека идентификация заменяет иногда нормальное стремление к овладению объектом любви. Например, при неудачной любви, при невозможности овладеть ее объектом, человек как бы впитывает в себя характер того, кого он любит, становится похожим на него, отождествляется с ним[8]. Другими словами, «Идеальное-Я» (совокупность бессознательных требований, велений долга, совести и пр.) образуется в душе человека путем идентификации с родителями и другими недосягаемыми для овладения объектами его ранней любви. Мы хотим быть похожими на своих родителей, на любимого учителя, артиста и т.д. Такое развитие и формирование «Идеального-Я», например, может объяснить вечную проблему отцов и детей. Противоречия, возникающие между родителями и детьми естественны, они вытекают из того, что идет постоянное развитие «Идеального-Я». Оно наполняется другими образами, которые и вносят противоречия, непонимания в отношения между родителями и детьми.

Не менее важную роль в жизни человека играет «Я». Это инстанция, которая отвечает за принятие решения. «Я» стремится выразить и удовлетворить желания «Оно» в соответствии с ограничениями, налагаемыми внешним миром. «Я» тесно связано с «Оно», произрастает из него и заимствует часть энергии для своих нужд, чтобы отвечать требованиям окружающей среды. Данное психическое образование обеспечивает безопасность и самосохранение организма посредством использования мыслительной деятельности человека, удовлетворяя при этом желаниям и потребностям «Оно».

В отличие от «Оно», природа которого выражается в поиске удовольствия, «Я» подчиняется принципу реальности, цель которого – сохранение целостности организма путем отсрочки удовлетворения инстинктов до того момента, когда будет найдена возможность достичь разрядки подходящим образом. Принцип реальности позволяет индивидууму тормозить, переадресовывать или постепенно давать выход грубой энергии «Оно» в рамках социальных ограничений. Этот принцип вносит в наше поведение меру разумности. Опираясь на силу логического мышления, которое З.Фрейд назвал вторичным процессом, «Я» способно направлять поведение в нужное

русло, чтобы инстинктивные потребности удовлетворились безопасным для самого индивидуума и для окружающих людей образом. В силу этого, «Я» превращается в «исполнительный орган» личности и областью протекания интеллектуальных процессов и решения проблем.

До сих пор, говоря о бессознательном, мы имели дело только с «Оно»: ведь вытесненные влечения принадлежат именно ему. Поэтому все бессознательное представлялось чем-то низшим, темным, аморальным. Все же высшее, моральное, разумное совпадало с сознанием. Это не совсем так, как кажется на первый взгляд. Бессознательное присутствует не только в «Оно», но и в «Я», причем в высшей сфере последней инстанции. Например, бессознателен исходящий из «Я» процесс вытеснения, бессознательно совершается в интересах «Я» работа цензуры. Отсюда, значительная часть «Я» также оказывается бессознательной. Иначе говоря, здесь речь идет о предсознательной деятельности личности.

Сознание З.Фрейдом разделяется на предсознательное и собственно сознательное. Под предсознательном понимается все то, что может стать содержанием сознания, но в данный момент таковым не является. Например, хорошему знакомому вы дали на несколько дней почитать книгу. Конечно, мы не можем постоянно держать большой объем информацию в поле сознания, потому что сделать это практически невозможно. Можно предположить, что мы забыли о данной книге. В действительности, это не так. Как только мы увидим своего знакомого, мы сразу вспоминаем о том, что он должен вернуть нам книгу. Эта информация хранилась в предсознательном, откуда она в любой момент может войти в сферу сознания.

Не случайно, для З.Фрейда, «Я» есть только измененная под прямым влиянием внешнего мира часть «Оно». «Я» старается содействовать влиянию внешнего мира на «Оно» и осуществлению тенденций этого мира, оно стремится заменить принцип удовольствия, который господствует в «Оно», принципом реальности. «Я» олицетворяет то, что можно назвать разумом и рассудительностью в противоположность к «Оно», содержащему страсти[9].

З.Фрейд называет два пути, по которым содержание «Оно» может вторгнуться в «Я». Один из них прямой, другой ведет через «Идеальное-Я», и избрание душевным процессом того или иного пути может оказаться для него решающим обстоятельством. Развитие «Я» совершается от восприятия влечений к господству над влечениями, от послушания влечениям к обузданию их. В этом процессе важную роль играет «Идеальное-Я», которое является образованием для обуздывания различных влечений «Оно». Психоанализ есть орудие, которое дает «Я» возможность постепенно овладеть «Оно»[10].

В тоже время, З.Фрейд сознательное начало в человеке называет несчастным существом, которое служит трем господам и подвержено при этом троякой угрозе: со стороны внешнего мира, со стороны влечений и страстей «Оно» и со стороны строгого «Сверх-Я». Этим трем опасностям соответствует троякого рода страх, ибо страх есть выражение отступления. Несчастное «Я», являясь посредником между тремя сущностями, стремится сгармонировать их действие на человека, но это не всегда удается сделать[11]. Выход из такой ситуации можно найти в одном – в сублимации (переключении) психической энергии, направить ее по другим руслам к другим целям. Но сделать это возможно только в процессе расширения сознания личности. Эту

проблему собственно и решает психоанализ. Человек не должен зацикливаться на чем-то одном. Он должен обладать способностью переключения на другие виды социально-полезной деятельности. Иными словами, сублимирование есть один из способов регулирования психики человека. Поэтому З.Фрейд и считал сублимирование – основой культуры человека. Переключая свою энергию, мы создаем новые культурные ценности.

Из всех зависимостей «Я» наибольший интерес для З.Фрейда представляет его зависимость от «Сверх-Я». Ведь «Сверх-Я» исполняет ту же охранительную и спасательную функцию, какую сначала исполняли родители[12].

Как же выполняет «Я» – сознание свои функции по обуздыванию «Оно»? Отвечая на этот вопрос, мы подойдем к архитектоники личности, как ее мыслил З.Фрейд. Он считал, что «Я-сознание» вытесняет в бессознательное биологически опасные представления (влечения) и старается заменить их другими. При этом вырисовывается следующая картина архитектоники личности: стихийное «Оно», «Я-сознание» – посредник между «Оно» и внешним миром, - и система бессознательных вытесненных представлений. Последняя система, определенным образом сконструированная и выполняет функции обуздывания «Оно», потому что «Я» не в силах с ней справиться. Эту систему вытесненных представлений, являющуюся системой запрещений, З.Фрейд называет «Я-идеалом», совестью, долгом. Причем он подчеркивает то огромное значение, которое имеют при построении «Я-идеала» социальные элементы: традиционность норм нравственности и права. Другими словами, система «Я-идеала» – это родовая память человека, это единство его филогенетического и онтогенетического развития. Филогенетическое развитие обусловлено взаимодействием «Оно» с «Идеалом-Я», а онтогенетическое – «Я» с «Идеалом-Я».

Если «Оно» аморально или даже антиморально, «Я» – морально в силу требований реальности, то «Идеальное-Я» – это гипертрофия моральности. «Идеальное-Я», вместо того чтобы служить принципу реальности, делается ему враждебным и в процессе подавления «Оно» начинает подавлять «Я». В этом – корень ряда психических конфликтов и неврозов.

Итак, психологическая структура личности, по З.Фрейду, включает в себя три компонента: «Оно», «Сверх-Я», и «Я». «Оно» представляет собой инстинктивное начало личности, является примитивным, импульсивным и подчиняется принципу удовольствия. «Я» есть рациональная часть личности, и руководствуется данное образование принципом реальности. Задача «Я» заключается в разработке соответствующего плана действий, чтобы удовлетворить требованиям «Оно». Эту задачу «Я» решает с помощью вторичных процессов представления. «Сверх-Я» формируется последним, в процессе развития личности, представляя ее моральную цензуру. «Сверх-Я» состоит из двух структур – совести и «Идеального-Я».

Из всех структурных образований, «Я» З.Фрейд называет несчастным существом, потому что оно является посредником между «Оно», «Сверх-Я» и внешним миром. Сгармонизировать действие трех сущностей на человека «Я» сможет, если будет опираться на помощь «Идеального-Я», потому что последнее психическое образование воплощает в себе единство филогенеза и онтогенеза.

Бессознательное З.Фрейд определяет как «несловесное», оно превращается в предсознательное (откуда всегда может перейти в сознание) посредством соединения

с соответствующими словесными представлениями. Этому определению З.Фрейд придает большое значение, так как образы бессознательного проходя через «Идеальное-Я» превращаются в новую форму – словесные представления, что человек, в конечном счете, осознает. Точнее говоря, «Идеальное-Я» трансформирует только те образы бессознательного в сферу сознания, которые идентичны с идеалом человека.

# ГЛАВА 3
# НЕОФРЕЙДИСТСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПСИХОЛОГИИ

## 1. Аналитическая теория личности К.Г.Юнга

Следует сказать, что З.Фрейд всю человеческую деятельность сводил к биологически унаследованным инстинктам, в то время как К.Г.Юнг утверждал, что инстинкты (бессознательное) человека имеют не столько биологическую, сколько символическую природу. То, что бессознательное имеет символический характер признавал и З.Фрейд, но К.Г.Юнг понимал это в том плане, что символика является составной частью самой психики и что бессознательное вырабатывает определенные идеи, носящие символический характер и составляющие основу всех представлений человека. Этим идеям он дает название «архетипы» понимая под ними нечто всеобщее и имманентно присущее всему человеческому роду. «Архетип есть символическая формула, которая повсюду вступает в функцию там, где или не имеются сознательные понятия, или таковые по внутренним или внешним основаниям вообще невозможны».

Архетипы К.Г.Юнга представляют собой формальные образцы поведения, или символические схемы, на основе которых оформляются конкретные, наполненные содержанием образы, которыми человек оперирует в своей реальной жизни и деятельности[2]. Они выступают как более древние, глубинные образования психики человека, накапливаемые в течение многотысячелетнего опыта приспособления и борьбы за существование не только отдельного индивида, но и всего человеческого рода, нежели влечения З.Фрейда. Архетипы являются источником возникновения наших инстинктов и осуществляют связь между филогенезом и онтогенезом.

Если З.Фрейд основным элементом психики рассматривал бессознательное, то К.Г.Юнг вводит понятие «коллективное бессознательное». Архетипы и коллективное бессознательное есть внутренние продукты психики человека, представляют собой наследственные формы и идеи всего человеческого рода. Разница теоретических взглядов между основателем психоанализа и К.Г.Юнгом заключалась в том, что для З.Фрейда наследственным, биологическим материалом были сами инстинкты, а для последнего - архетипы (формы, идеи, типичные способы поведения человека). Одним словом, если З.Фрейд рассматривал развертывание и существование бессознательного в онтогенезе, то К.Г.Юнг - в филогенезе.

Для З.Фрейда символика - это, прежде всего, специфический язык бессознательного, который надо расшифровать, то в представлении К.Г.Юнга, символическая функция бессознательного – важное приобретение всей человеческой психики, имеющей символическую природу. Отсюда и разные подходы к анализу бессознательного. При психоаналитическом подходе анализ бессознательного осуществляется путем сведения его к процессам воспоминаний, которые оказали существенное влияние на психику человека. К.Г.Юнг же выдвинул синтетический метод, суть которого заключалась в том, что бессознательное рассматривалось в качестве символического

выражения, указывающего на возможность дальнейшего психического развития личности. Речь идет о том, что бессознательное способно ориентироваться на какую-либо цель, которая предстает перед субъектом в символической форме, в свернутом виде. В этом смысле, синтетический метод толкования бессознательного ориентирован не столько на выявление причин происхождения данного материала психики человека, сколько на раскрытие направленности протекания бессознательных процессов, то есть выбора определенной цели в жизни и деятельности личности.

По словам К.Г.Юнга, символ не может быть выведен из личных источников, а возникает из архаических осадков, отпечатков, сохранивших в себе историю развития человеческого рода. Он полагал, что человек всегда носит с собой всю историю человечества. Но, отпечатки древности для него, есть биологически унаследованный материал «коллективного бессознательного». Архаические формы тех образов и идей, которые как бы априорно содержаться в душе человека, как раз и выступают у К.Г.Юнга в качестве символов. Эту мысль он заимствовал у И.Канта, который в «Критике чистого разума» стремился доказать, что в основе мышления лежат априорные (до всякого опыта) формы чувственности. Поэтому, психику человека К.Г.Юнг представлял, как своеобразный резервуар унаследованных схем или «архетипов», «образов», «идей», которые по мере своего развития оформляются в соответствующие символы. Такого же мнения придерживался и основатель психоанализа.

Образ, в представлении К.Г.Юнга, субъективен как по способу существования, так и по источнику происхождения. Если он имеет архаический характер и воспроизводит мифологические мотивы, то становится «исконным» или «первоначальным». Именно этот образ и обозначает К.Г.Юнг термином «архетип»; он присущ всем людям, народам, эпохам и представляет собой коллективный осадок человеческой памяти. «Архетип» живет, развивается и проявляет себя в «коллективном бессознательном». Наиболее ярко это заметно в толпе людей, когда их действия становится практически неуправляемы. В толпе исчезает сознательное начало личности, преобладает личность бессознательная, характеризующаяся одинаковым направлением чувств и идей, находящаяся под влиянием внушения и стремящаяся превратить немедленно в действие внушенные идеи.

Аналогичную картину можно наблюдать в процессе обучения и воспитания учащихся. Социальный страх наказания, презрения, изоляции со стороны одноклассников побуждают учащихся подчиняться психологии толпы. В этот момент совесть, ответственность, справедливость и другие ценности исчезают и на их место приходят грубые, разрушительные инстинкты, дремлющие в человеке, пробуждающиеся для свободного удовлетворения влечений.

С целью раскрытия символического смысла протекания бессознательных процессов, К.Г.Юнг разрабатывает концепцию индивидуализации, которая связана с рассмотрением места и роли человека в современном мире, возможностей развития его целостной психологической структуры. Эту задачу можно решить путем выявления подлинно духовных символов, указывающих на смысл и цель жизни человека. Для этого необходимо раскрыть важность постижения символики бессознательного, самореализации духовных творческих сил личности, переоценки основных факторов человеческого существования, показать человеку, что он должен «переключить свое внимание с материальных вещей на свои собственные субъективные процессы»[3]. В

конечном итоге, символической (бессознательной) целью и смыслом жизни, по К.Г.Юнгу, является достижение целостности личности или «Самости», осуществляемое в процессе индивидуализации. Одним словом, индивидуализация – это достижение символа «Самости», который в понимании К.Г.Юга, характеризует собой высшую точку духовного развития человека, центр переплетения бессознательных и сознательных содержаний человеческой психики. Это тот идеал, к которому человек стремится в онтогенезе и филогенезе. «Самость» у К.Г.Юнга напоминает «Идеальное-Я» З.Фрейда, но только в более широкой интерпретации.

Согласно З.Фрейду, сознательное и бессознательное – две инстанции, которые находятся в постоянной конфронтации, между ними постоянно возникают противоречия. К.Г.Юнг придерживался противоположной точки зрения, поэтому он вводит новое понятие «установки». Установка – это определенная предрасположенность, готовность человека к восприятию и реагированию на конкретную внешнюю ситуацию. В отличие от З.Фрейда, К.Г.Юнг пытается обосновать, что сознание и подсознание не противостоят друг другу, а взаимно обуславливают. При этом различает сознательную установку и бессознательную, считая, что такая двойственность позволит говорить о компенсации как функциональном уравновешивании психики: деятельность бессознательного рассматривается в плане уравновешивания сознательной установки и наоборот.

Рассматривая проблему установки, К.Г.Юнг исходил из того, что надо учитывать как внешние факторы, так и внутренние, которые вместе образовали предрасположенность, готовность человека к совершению определенных действий. Поэтому он приходит к выводу, что должна существовать общая установка, которая, в свою очередь, приводит к тем или иным изменениям во взаимоотношениях между различными функциями психики.

В дальнейшем, К.Г.Юнг наряду с общей установкой выделяет экстравертированную (внешнюю) и интровертированную (внутреннюю) установки и осуществляет классификацию психологических типов личности. Такая потребность существовала давно. Еще Ф.Бэкон отмечал, что «следует проделать своего рода искусное и точное рассечение характеров и общего психологического склада людей для того, чтобы вскрыть тайну индивидуальных способностей и склонностей каждого человека и на основании этого знания находить более правильные пути для врачевания души»[4].

На первый взгляд, как внешние условия, так и внутренние предрасположения должны были бы оказать одинаковое воздействие на функционирование механизмов экстраверсии и интроверсии, но в действительности внешняя и внутренняя ситуации часто благоприятствуют одному механизму и ограничивают другой, в результате чего возникает привычная, типичная установка, когда поведение человека обуславливается преимущественно внешними факторами, либо зависят от его внутренней, субъективной предрасположенности.

Установка К.Г.Юнгу понадобилась для того, чтобы, во-первых, через призму этого понятия попытаться объяснить природу бессознательного, взаимодействие между сознанием и подсознанием, мотивационную структуру поведения человека, психологические типы личности, уровни организации психики; во-вторых, понятие «установки» увеличивает возможность исследования действительных причин детерминации человеческой психики. Если в классическом психоанализе

направленность протекания внутрипсихических процессов осуществлялось при помощи бессознательного, то есть любое психическое явление взаимодействовало, прежде всего, с психическим явлением, но только другого порядка по закону ассоциаций, то в аналитической психологии через понятие установки открывалась возможность для рассмотрения взаимосвязей между объективными, внешними условиями и субъективными, внутренними предрасположениями человека; в-третьих, рассматривая внутреннюю и внешнюю установки, К.Г.Юнг пришел к выводу, что преимущественное влияние на общую установку индивида оказывает именно субъективный фактор, то есть внутренняя установка. Отсюда его заключение, что определяющее значение в психологии установки имеет субъективная предрасположенность, которая обусловлена не столько внешней ситуацией, сколько наследственно данной психологической структурой. «Решающим, - замечает он, - является ощущение не реальности объекта, а реальности субъективного фактора (внутренней установки), а именно первоначальных образов, которые в своей совокупности представляют отраженный в зеркале психический мир»[5]. К.Г.Юнг, как и З.Фрейд, ориентировался на субъективные факторы и бессознательное. Общая установка у него выступает как бы в роли фрейдовского «Сверх-Я».

Таким образом, К.Г.Юнг в отличие от З.Фрейда в психологической структуре личности выделяет не только личное бессознательное, но и коллективное. Личное бессознательное – это тайник где хранится вытесненный материал из сознания, а также скоплений связанных между собой мыслей и чувств, называемых комплексами. Коллективное бессознательное состоит из архетипов или первообразов. В них заключен опыт всего человечества, который предопределяет поведенческие реакции индивидуума в настоящем.

К.Г.Юнг ввел понятие двух типов личностной ориентации, или жизненных установок: экстраверсию и интроверсию. Для экстравертов движущей силой выступают внешние факторы, то есть они ориентированы вовне. Интроверты, наоборот, стремятся к уединению, их интересы сосредоточены на самих себе, то есть они ориентированы вовнутрь.

Рассматривая вопрос о развитии личности К.Г.Юнг говорит о стремлении ее к самореализации. Он использовал понятие «индивидуализация» для описания процесса объединения всех аспектов личности вокруг самости как главной цели личности – самореализации. Архетип самости становится центром личности и уравновешивает многие противоположные качества, входящие в состав личности как единого главного целого. Благодаря этому высвобождается энергия, необходимая для продолжающегося личностного роста.

## 2. Индивидуальная теория личности А.Адлера

В отличие от З.Фрейда, А.Адлер, как и К.Г.Юнг, считал, что сознательное и бессознательное образуют единство и тесную связь, а, следовательно, методы, используемые при исследовании сознательных процессов, могут применяться и для изучения бессознательных процессов. Бессознательное для А.Адлера – это не осознанное, непонятное, соответственно и бессознательные влечения – это

непосредственные факты сознания, значение которых еще не понято человеком до конца. «Мы не можем, - отмечал А.Адлер, - противопоставить «сознательное» «бессознательному», как если бы они были двумя антагонистическими половинами существования индивида. Сознательная жизнь становится бессознательной, как только мы не понимаем ее, а как только мы понимаем бессознательную тенденцию, она становится уже сознательной»[1]. Однако, для З.Фрейда и А.Адлера, остается незыблемым признание первостепенного значения и определяющей роли бессознательных влечений в жизнедеятельности человека.

По мере дальнейшего развития своего учения, А.Адлер приходит к выводу, что исследование только бессознательной мотивации поведения человека не обеспечивает целостной картины понимания его природы. Для этого необходимо исследовать всю совокупность связей, при помощи которых человек устанавливает отношения с окружающем миром. Поскольку отношения человека к другим людям причинно обусловлены как внешним миром, так и социальными институтами, социальными связями и отношениями, то нельзя «понять психическую деятельность без понимания в то же время этих социальных отношений»[2].

Если З.Фрейд только ставил вопрос о «социальном влечении», то А.Адлер рассматривал социальное побуждение, социальные чувства как основу человеческого существования, а индивидуума – как изначально социальное существо. Такой подход к исследованию природы человека ориентировал на изучение его социальной сущности. По его словам, при помощи социального чувства только и можно эффективно измерять феномены психической жизни[3].

Понятие «социальное чувство» у А.Адлера взаимосвязано с «социальным интересом», который включает в себя, прежде всего, оценочное отношение человека к жизни в целом. На «социальном интересе» основаны правовые отношения, этические и эстетические оценки, ибо теоретически и практически «все проблемы жизни имеют социальную ценность»[4]. Поэтому А.Адлер полагал, что индивидуальная психология призвана помочь человеку осознать эти ценности и соответствующим образом адаптироваться к жизненным ситуациям.

В действительности «социальный интерес» только по форме отличается от фрейдовского бессознательного влечения, по содержанию они имеют родственное основание. Это видно из высказывания А.Адлера о том, что «социальный интерес» не является врожденным в смысле какой-то конкретно-определенной и полностью завершенной сущности, а «представляет врожденную потенциальность, которая должна быть сознательно развита»[5]. А в последствии он окончательно приходит к выводу, что «социальный интерес врожден, точно так же как и стремление к преодолению неполноценности»[6].

Если З.Фрейд был сторонником жесткой причинной связи психических явлений, то А.Адлер в этом вопросе занимает позицию К.Г.Юнга, говоря о целевой направленности бессознательных психических процессов. По мнению А.Адлера, нельзя говорить о причинности или детерминизме в психологии, поскольку инстинкты, импульсы не могут служить исходными объясняющими принципами при рассмотрении направленности психической деятельности личности. Для объяснения поведения человека, психических реакций индивида, жизнедеятельности человеческого существа необходимо знать конечную цель устремлений личности, ибо «психическая жизнь

человека детерминирована его целью» и «все человеческое поведение основывается на стремлении к цели»[7]. Но, это не означает, что А.Адлер не обращает никакого внимания на причинный фактор развития личности. Он убежден, что причина развития личности заключается в стремлении преодолеть присущее ей «чувство неполноценности», испытываемого в силу биологического несовершенства природы человека. А.Адлер полагал, что чувство неполноценности берет свое начало в детстве и объяснял это следующим образом: ребенок переживает очень длительный период зависимости, когда он совершенно беспомощен и, чтобы выжить, должен опираться на родителей. Этот опыт вызывает у ребенка глубокие переживания неполноценности по сравнению с другими людьми в семейном окружении, более сильными и могущественными. Появление этого раннего ощущения неполноценности обозначает начало длительной борьбы за достижение превосходства над окружением, а также стремление к совершенству и безупречности[8].

Независимо от обстоятельств, играющих роль почвы для появления чувства неполноценности, по мнению А.Адлера, у индивидуума может в ответ на них появиться гиперкомпенсация и развиваться комплекс превосходства. Этот комплекс выражается в тенденции преувеличивать свои физические, интеллектуальные или социальные способности. Соответственно, человек, обладающий комплексом превосходства, выглядит обычно хвастливым, высокомерным, эгоцентричным и саркастичным[9].

А.Адлер был убежден в том, что стремление к превосходству является врожденным и что мы никогда от него не освободимся, потому что это стремление и есть сама жизнь. Тем не менее, это чувство надо воспитывать и развивать, если мы хотим реализовать свой человеческий потенциал. От рождения оно присутствует у нас в виде теоретической возможности, а не реальной данности. Каждому из нас остается лишь осуществить эту возможность своим собственным путем. А.Адлер полагал, что этот процесс начинается на пятом году жизни, когда формируется жизненная цель, как фактор нашего стремления к превосходству. Будучи неясной и в основном неосознанной в начале своего формирования в детские годы, эта жизненная цель со временем становится источником мотивации, силой, организующей нашу жизнь и придающей ей смысл[10].

Проблема цели постоянно находилась в поле пристального внимания со стороны многих мыслителей. Например, Аристотель считал, что любая вещь может быть понята только тогда, когда выявлена ее внутренняя сущность, внутренняя организация, определяемая конечной целью. Если И.Кант акцентировал внимание на сознательно формулируемых целях, то А.Адлер говорил о бессознательных целевых связях, потому что, по его мнению, конечная цель человека предопределяется бессознательными механизмами «компенсации» и «сверхкомпенсации» индивидуума.

Конечная цель, по А.Адлеру, не существует реально, поэтому ее невозможно обнаружить раскрытием причинных связей. Она зарождается в глубинах бессознательного и может быть понята как проект. Как собственная конструкция индивидуума. В понимании А.Адлера, этот план или проект всегда находится в подсознательных слоях человеческой души, то необходимо помочь человеку осознать первоначально выработанный им план, чтобы достичь конечной цели, реализовать свою индивидуальность. Отсюда, развитие и развертывание психических процессов человека осуществляется только посредством его внутреннего плана, ориентированного на достижение конечной цели. В этом отношении взгляды А.Адлера

и К.Г.Юнга были близки, поскольку они ориентировались на будущее, чем на прошлое, как это было у З.Фрейда.

А.Адлер высказывает мысль о том, что конечной целью человека служит стремление к достижению «идеала личности». По его словам, стремление к совершенству является наиболее существенной частью человеческой жизни, свидетельствующей о прогрессивных эволюционных изменениях, происходящих внутри индивидуума в процессе его развития; это – стремление к саморазвертыванию внутренней сущности, к достижению «Самости» – высшей точки духовного развития личности. Его стремление к совершенствованию служит выражением того внутреннего движения, которое в процессе социализации человека приводит к завершенности и целостности развития человеческого существа.

В отличие от З.Фрейда, А.Адлер обращает внимание не только на деятельность, но и самодеятельность человека. Он рассматривает человека как творящего свою собственную судьбу, внутренний план развития своих сил, и, в конечном счете, самого себя как личность, как индивидуальность. Такое понимание личности способствовало по-новому взглянуть на развитие человека, нежели это было представлено в психоанализе З.Фрейда.

Таким образом, А.Адлер раскрывал, прежде всего, социальные детерминанты человеческого поведения, выдвинул понимание человека как социального существа, сформулировал активный принцип жизни человека, сориентировал психоаналитическое движение на задачи социализации человека.

А.Адлер говорил не только о биологических потребностях, как З.Фрейд, но и о социальных (социальное чувство, социальный интерес и т.д.), потребностях к творчеству, совершенствованию и самосовершенствованию. Степень выраженности социального чувства, для него, является показателем психологического здоровья. Он ориентировался на будущее в развитии личности, придавая особое значение целеутверждающей роли. А механизмы компенсации и сверхкомпенсации выступали у него в качестве инструмента сглаживания противоречий между природой человека и социальной действительностью.

## 3. Гуманистическая теория личности Э.Фромма

Проблема соотношения личности и общества, взаимодействия психологических и социальных факторов развития личности в психоаналитических учениях в дальнейшем становится доминирующей. Не обошел ее и Э.Фромм, сформулировавший концепцию «гуманистического» психоанализа, где рассматривается человек как социальное существо, находящееся в постоянном контакте с природным и очеловеченным миром. Он был не удовлетворен тем, что психоанализ З.Фрейда не давал знаний о том, как человек должен жить и что он должен делать. В этом смысле не удовлетворяет его и «аналитическая психологи» К.Г.Юнга, где не содержится развернутых ответов на вопросы о человеческом существовании. Поэтому Э.Фромм формулирует свое отношение к проблеме социального и биологического в человеке. «Человеческая натура – это не сумма врожденных, биологически закрепленных побуждений, но и не безжизненный слепок с матрицы социальных условий; это продукт исторической

эволюции в синтезе с определенными врожденными механизмами и законами»[1]. Он по-новому определяет функции психоанализа, перенося центр с внутрипсихических процессов на межличностные отношения. Отсюда цель «гуманистического» психоанализа – способствовать саморазвертыванию внутренних потенций человека в направлении жизнедеятельности и продуктивности, что предполагает усвоение ценностей гуманистической этики, познание своей собственной внутренней природы и овладение «искусством жизни».

В «Антологии деструктивности» Э.Фромм писал: «На физиологические нужды человек, подобно всем животным, отвечает инстинктивным поведением, удовлетворяя «органические влечения». Но над нами надстраивается социокультурная реальность, в которой живет и действует человек; он находится как бы между двумя царствами, каждое из которых имеет свои законы. Проблема состоит в том, как соединяются в человеке природа и культура, биологическое и социальное»[2]. По его словам, человек – не чистый лист бумаги, на котором культура пишет текст. У него имеется некая постоянная природа, сохраняющая во всех культурах и исторических обстоятельствах ядро его психики.

Второй природой человека, Э.Фромм считает – страсти, в которых проявляется отношение личности к миру – это стремление к справедливости, свободе, истине, любви к ближнему, но в равной мере ими могут стать ненависть, садизм, деструктивность. В отличие от «органических влечений» такие специфические черты человека, он называет «укорененными в характере страстями». Личность человека в огромной мере определяется бессознательными страстями, образующими характер: все подчинено какой-то доминирующей страсти, утверждал Э.Фромм[3]. Социально-исторические обстоятельства только способствуют или препятствуют тем или иным проявлениям человеческой природы, но эти страсти не являются преходящими, это вечные спутники человечества. Отсюда, характер определяется Э.Фроммом как относительно стабильная система всех неинстинктивных стремлений, через которые человек соотносится с природным и человеческим миром. Характер – это заместитель отсутствующих у человека инстинктов, потому что социальные воздействия способствуют формированию характера, но со временем он становится относительно независимой и стабильной системой, опосредующей реакцией на стимулы внешней среды и на органические влечения. Характер задает типичный для данного индивида способ восприятия идей и ценностей, отношения к миру, к другим людям. Поэтому, обусловленные характером стремления бессознательны и настолько сильны, что личность их воспринимает как само собой разумеющиеся страсти. Человек поступает тем или иным образом не задумываясь.

Индивидуальный характер для Э.Фромма – это синтез природного и социального, причем природное понимается не столько биологически, сколько экзистенциально (существование, способ бытия человеческой личности), тогда как социальное входит в психику человека извне в процессе воспитания, социализации. В его представлении, личность является продуктом динамического взаимодействия между врожденными потребностями и давлением социальных норм и предписаний[4].

Если, по З.Фрейду, человеческая воля детерминирована бессознательными импульсами, которые и определяют порочность людей: агрессивность, завистливость, жажду власти, эгоистические и аморальные мотивы поведения. Изменить их невозможно; задача воспитания состоит в том, чтобы «обмануть» их и путем

сублимации направить в нужное русло. Положительный эффект можно получить лишь в раннем детстве, а затем психика ребенка затвердевает. На это Э.Фромм отвечает так: «Утратив способность действовать под влиянием инстинктов, человек чтобы выжить нуждается в определенной системе ориентаций, которые формируются в значительной мере совокупностью воспитательных воздействий». Поэтому поведение человека, согласно Э.Фромму, может быть понято только в свете влияний культуры, существующих в данный конкретный момент истории.

Констатируя разрыв в человеке между «Я» и «Самостью», Э.Фромм предлагает человеку задуматься над своим собственном существованием. Поэтому он включает жизненно важный элемент для человека, как «надежда». «Надежда» – это внутренняя готовность человека к чему-то еще не ставшему, готовность к деятельности, под которой понимается стремление индивидуума не что-то иметь, а кем-то быть, и, прежде всего «быть» самим собой. Подлинная «надежда» в понимании Э.Фромма – это «внутренний элемент структуры жизни, динамика человеческого духа», основное и «существенное условие бытия человека»[5]. Это необходимое условие существования человека, внутренне присущая ему готовность к осуществлению таких изменений в человеческом бытии, которые направлены на развертывание внутренних задатков личности.

Рассматривая проблему человеческой надежды, Э.Фромм связывает ее с системой ценностей и ориентаций личности. Он выдвигает такое понимание ценностей, при котором все то, что способствует развитию человека, его жизнедеятельности, является позитивным, а то, что парализует активность индивида, считается негативным, не имеющим ценности. При этом основной ценностью человека Э.Фромм считает способность к любви. Но, если З.Фрейд объяснил феномен любви только с точки зрения физиологии, то Э.Фромм пытался представить любовь в плоскости антропологического и экзистенциалистического измерения.

Таким образом, К.Г.Юнг, А.Адлер, Э.Фромм пытались внести коррективы и по-новому осмыслить внутрипсихическую деятельность человека, соотношения психологических и социальных факторов формирования характера личности, мотивационную деятельность индивидуума, внутреннюю структуру человеческого существа, взаимосвязи между человеком и культурой, личностью и обществом.

Если психоанализ З.Фрейда направлен на познание опыта личности, то есть уровня ее развития в данный момент, в то время как, К.Г.Юнг, А.Адлер, Э.Фромм рассматривают человека в процессе развития и стремление его реализовать в жизни определенную цель. Если система З.Фрейда была ориентирована во внутрь личности, то его последователи создавали системы, которые были ориентированы вовне.

В единстве психоаналитические учения З.Фрейда, К.Г.Юнга, А.Адлера, Э.Фромма представляют систему развертывания психических процессов личности, без знания которых деятельность педагога просто не мыслима. Данные психологические теории – неисчерпаемый источник идей, которые помогут педагогу стать настоящим мастером своего дела.

# ГЛАВА 4
# ОСНОВЫ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

*«Над человеком всегда довлели и будут довлеть символы коллективного бессознательного»*
*Н.Т.Рожков*

## 1. Цель и задачи психоаналитической педагогики

На протяжении многих лет психоаналитическое учение не находило своего применения в педагогической деятельности. В педагогике преобладало больше негативное, чем позитивное отношение к психоанализу. Психоанализ воспринимался как какое-то «инородное тело» в здоровом организме существующей психологии, идеи которого наносят большой вред, особенно в такой сфере деятельности человека как воспитание.

Настало время, когда педагогика обратила внимание на основные положения психоаналитического учения. Сегодня она уже не может обойтись без таких понятий как «сознательное», «предсознательное», «бессознательное»; без того, что названные уровни сознания личности оказывают непосредственное влияние на качество обучения и воспитания учащихся. Нет смысла говорить о гуманизме в обучении и воспитании, не зная динамики развития психических процессов личности, а психоанализ всегда стоял на позициях психодинамики, единства и целостности психической жизнедеятельности человека. Более того, процесс воспитания – это не ровная и гладкая дорога, при движении по которой педагогу без труда удается решать все вопросы. Наоборот, ему постоянно приходится иметь дело с педагогически запущенными учащимися, анализировать причины конфликтного поведения, предупреждать их и преодолевать, изучать причины низкой успеваемости учащихся, анализировать индивидуальные особенности своих воспитанников, условия и среду их воспитания и т.д.

Педагоги и психологи по-разному подходят к решению перечисленных задач. Что же нового психоанализ может привнести в педагогику? Как и каким образом идеи психоанализа помогут педагогам иначе взглянуть на вечные проблемы воспитания? Чтобы ответить на поставленные вопросы, прежде всего, выясним цель и задачи психоанализа.

Согласно Л.Шортаку, психоанализ использует рассмотрение пережитого опыта, выявление неосознанных конфликтов и фантазмов с целью добиться подлинного изменения личности[1]. По его словам, психоанализу присущи следующие факторы: трансфера (перенос), осознание, и отсюда обучение, внушение, эмпатия, катарсис, любовь и т.д.[2]. В тоже время, Л.С.Выготский считал, что психоанализ является такой психоаналитической системой, которая предметом своего изучения избрала бессознательную жизнь и ее проявления. По его мнению, психоанализ имел дело с

двумя факторами проявления бессознательного – сновидением и неврозом[3]. Он полагал, что и первую и вторую форму З.Фрейд трактовал как известный компромисс или конфликт между бессознательным и сознательным. Г.Уэллс, с другой стороны, делает акцент на том, что психоанализ – это метод исследования мыслей, воспоминаний, желаний и сопротивлений[4]. С.Цвейг, однако, смысл психоанализа видел в преодолении внутреннего переживания (конфликта) человеком и в восстановлении душевного равновесия. По его словам, смысл психоанализа как раз в том, чтобы самосознание пришло к больному изнутри, чтобы переживание было изжито[5]. Наконец, З.Фрейд утверждал, психоанализ стремится перевести вытесненный материал из сферы бессознательного в сознание, что позволит человеку расширить границы сознания, а значит и самосознания[6].

В отличие от З.Фрейда, А.Адлер придерживался той точки зрения, что психоанализ можно использовать для поиска исходной цели человека, которая позволит предсказать его поступки в будущем. Он был убежден в том, что если бы мы знали исходную цель личности, о которой имеем смутные представления, то могли бы понять и объяснить язык душевных феноменов:

1.Как и почему возникли те или иные душевные способности;

2.Почему входе развития были использованы те или иные врожденные свойства индивида;

3.Какими должны быть черты его характера, его аффекты, чувства, его логическое мышление, моральный облик, чтобы индивид достиг своей цели;

4.Можно было бы понять, почему наблюдаются отклонения от нормы и насколько они велики.

Зная исходную цель человека, можно было бы с такой же надежностью как в математике, естественных науках, и почти с математической точностью определить место этого человека среди других людей, предсказать, как индивид будет действовать в определенных ситуациях. По А.Адлеру, индивидуальная психология может раскрыть те заблуждения и ошибки, которые в период формирования жизненного стиля у ребенка порождают чувства неполноценности. Эти ошибки, могут быть исправлены позднее благодаря осознанию человеком их последствий.

Учитывая, что процесс развития и формирования личности идет изнутри и строго индивидуален, а психоанализ применяется для изучения индивидуальных особенностей личности, высвобождения имеющегося у нее потенциала развития и саморазвития, совершенно прав был Н.М.Таланчук, утверждая, что воспитать человека – значит помочь ему овладеть способностью к саморазвитию, к саморегулированию, к самосовершенствованию[7]. В этом, собственно говоря, заключается не только сущность педагогики, но единство и связь ее с психоанализом. Личность учащегося нельзя измерить тестами, анкетами, опросниками и т.д., ее можно только анализировать, поскольку человек – это не статическая, застывшая система, а динамически развивающаяся, открытая для влияний извне.

В.И.Слуцкий, анализируя методы, применяемые в педагогической практике перевоспитания педагогически запущенных учащихся, пришел к выводу, что самым эффективным методом является – метод «смены мотивации». По его мнению, чтобы

изменить мотивацию, необходимо точно знать, что она собой представляет и ее причины. «Следует помнить, - подчеркивает он, - что одно и тоже неприятное проявление или действие у двух разных людей может следствием двух совершенно разных причин. Поэтому необходимо помнить: если вы знаете поступок, то вы еще не знаете ничего. Знать поступок – это, значит, понимать его причину»[8]. Аналогичного мнения по данному поводу придерживается и С.Соловейчик. Он полагает, что желания в душе каждого из нас возникают непредсказуемо. Они не связаны ни с чем – ни с выгодой, ни с потребностями, ни с удовольствиями, они противоречат здравому смыслу. «Хочу – не хочу» играет в жизни значительную роль. Везде и всюду – вдруг вырвалось, вдруг сказал почему-то, вдруг подумал, вдруг сделал что-то и т.д. В большинстве своем это вдруг никто не может объяснить. Мы обычно прибегаем к привычным педагогическим оборотам речи: «не понимают, надо разъяснить, надо научить, надо приучить, надо потребовать, надо заставить» и т.д. Но все это не дает никакого эффекта[9]. В этом отношении, верно подметил З.Фрейд, когда утверждал, что воспитание всегда ставило себе задачей обуздывания или правильного подавления влечений; успех получался далеко неудовлетворительный, а там, где он имелся, то – к выгоде небольшого числа людей, для которых такого подавления и не требовалось. Никто также не спрашивал себя, каким путем и с какими жертвами достигается подавление неудобных влечений[10]. Почему это так?

На этот вопрос убедительный ответ был дан К.Д.Ушинским. По его словам, при авторитарном воздействии на личность сила души не сломлена: она сосредоточила всю свою деятельность в ассоциациях, составленных под влиянием чувства страха и негодования, и из шаловливого мальчика делается трусливый негодяй, который из чувства страха наделает более дурных дел, чем наделал бы руководимый чувством дерзости[11].

З.Фрейд был убежден в том, что воспитать индивидуума можно при наименьших затратах в его активности пригодных для культурной социальной жизни, но для этого нужно принять во внимание все разъяснения, полученные от психоанализа, по поводу происхождения патогенных комплексов и ядра всякой нервозности, и воспитатель найдет уже в этом неоценимые указания, как держать себя по отношению к ребенку.

Как психолог, так и педагог в своей практической деятельности нуждаются в глубоком изучении личности, ее мыслей, воспоминаний, желаний, сопротивлений, неосознанных конфликтов, ценностных ориентаций с целью гармонического ее развития. Педагог не сможет учить и воспитывать учащихся, не овладев в совершенстве психоаналитической культурой. Если педагог плохой аналитик, то он не будет мастером своего дела, потому что диагностика - это одна из самых важных функций педагогического мастерства. Эта функция раскрывает первопричины и позитива и негатива в учебно-воспитательном процессе. Кроме того, психоаналитическая культура необходима и учащемуся как субъекту процесса познания и учения, поскольку результаты его учебной и самовоспитательной деятельности зависят от того, насколько у него расширились границы сознания, а, следовательно, и самосознания.

Главная цель психоанализа заключается в том, чтобы помочь человеку осознать, а, следовательно, обнаружить то, к чему он предрасположен, что он может сделать лучше другого, то есть раскрыть его потенциальные возможности, которые находятся в свернутом состоянии и ждут момента, чтобы заявить о себе. Эти задатки и способности

находятся в глубинах подсознания. Поэтому осознание бессознательного – единственный путь индивидуализации, самосовершенствования, обусловленного самопознанием, усилением нашего сознания. Чем больше наших функций становятся объектом внимания, тем шире и полнее сознание личности.

В большинстве своем наши действия непроизвольные, привычные, не требующие усилий на их реализацию. Они уходят из-под контроля нашего сознания и связаны с бессознательным началом. Сущность осознания бессознательного в том и состоит, чтобы в начале все многообразие наших поведенческих реакций ввести в поле сознания, проверить их в действии, убедиться в их гуманном характере, а затем «вернуть в сферу бессознательного». Критерием гуманности в отношениях между людьми, в этом случае, становятся привычные действия, которые подчинены общечеловеческим ценностям и совершаются бескорыстно, просто так, как между прочем.

Расширение поля сознания – это включение в область осознанного все большего количества жизненно важных функций человека. Процесс осознания связан с пробуждением таких общечеловеческих ценностей как: добро, совесть, справедливость, ответственность, долг, стыд и др., которые становятся главными регуляторами поведения личности. Так незаметно для нас поле сознания наполняется ценностными ориентациями. Эти ценности, в дальнейшем, вытесняют инстинктивные побуждения и занимают их место. Человек превращается в личность, приобретая свой социальный статус. Иначе говоря, психоанализ расширяет поле сознания личности и раскрывает ее потенциальные возможности. В тоже время, педагогику интересует, прежде всего, социальная сущность человека. Поэтому правомерным становится вопрос о возможности синтетического подхода к постановке цели воспитания человека.

Следует обратить внимание на то, что в «Неопедагогике» (Н.М.Таланчук) целью воспитания является формирование гармонически развитой личности, готовой и способной выполнять объективную систему социальных ролей. По словам Н.М.Таланчука, эту цель воспитания человека не нужно придумывать, точно так же не нужно гадать, каким должен быть идеал человека, а надо лишь постигнуть объективный генезис человека как личности[13]. В социумах формируются особые ценности, от которых производны социальные роли. Человек принадлежит к системе социумов, поэтому ему объективно присуща система социальных ролей, которые указывают, каким он должен быть как личность. Если социумы и социальные роли более статичны, то социальные ценности динамичны и развиваются во временных рамках жизни человечества. Чтобы достигнуть такой цели надо, прежде всего, сформировать у личности систему ценностных ориентаций, используя для этого не только возможности сознания, но и подсознания.

Проблема современной педагогики заключается в том, что она ориентирована на сознание личности учащегося, а данная сфера обладает ограниченными возможностями. Следовательно, надо задействовать другие, более глубинные уровни сознания личности. Но, о них педагоги имеют самые смутные представления. Чтобы решить эту проблему необходимо: с одной стороны, расширить поле сознания личности, а с другой стороны, затронув подсознательную деятельность, вскрыть неисчерпаемые возможности ее развития и саморазвития. Но для этого нужна новая педагогика, базирующаяся на основополагающих идеях психоаналитического учения.

Такой педагогикой должна стать психоаналитическая педагогика.

Отсюда, целью воспитания в психоаналитической педагогике является раскрытие природного потенциала личности, реализация ее задатков и способностей в процессе выполнения системы социальных ролей.

Под такой целью понимается следующее: во-первых, развитие и формирование личности связано не только с сознанием, но и включением в этот процесс подсознания; во-вторых, подсознание незаметно активизирует деятельность личности по овладению и качественному выполнению системы социальных ролей; в-третьих, в глубинных уровнях сознания сосредоточен огромный потенциал, способствующий раскрытию задатков и способностей личности, а, следовательно, предрасположенности ее к определенному виду деятельности; наконец, овладевая наиболее значимыми для себя социальными ролями, личность удовлетворяет главную свою потребность в самоактуализации.

Задачи психоаналитической педагогики вытекают из ее цели. Все социальные роли указывают на задачи воспитания и самовоспитания личности. Эти задачи не являются произвольными, а генетически обусловлены структурой и составом социальных ролей. Здесь остается только выяснить, какова постановка задач воспитания в психоанализе, и как они согласуются с задачами воспитания, сформулированными в новой педагогике.

С точки зрения З.Фрейда, нервные заболевания, в большинстве своем, имеют начало в детстве и являются результатом неправильного развития наших инстинктов и в первую очередь полового инстинкта. Инстинкты постоянно развиваются в процессе жизни человека, считал З.Фрейд. Поэтому задачей воспитания, как она ставилась в психоанализе, является оказание помощи ребенку в своевременной сублимации его низших стремлений в замене их высшими. Само собой понятно, чтобы справиться с этим, надо до тонкости знать душу ребенка, но отнюдь, не следует думать, что у нормального человека всю энергию его половых инстинктов можно заменить высшими стремлениями, как это представлено в концепции А.Маслоу. Все зависит от удовлетворения наших исходных инстинктов и от того, как идет процесс сублимации, т.е. перераспределения энергии инстинктов на социально-полезную деятельность личности.

З.Фрейд обратил особое внимание на половой инстинкт по той простой причине, что он один из всех инстинктов находится в поле особого внимания и на него оказывается постоянное «давление». В начале это родители, затем педагоги, которые, порой, не замечают или не хотят замечать проявление этого инстинкта. Осознанно и неосознанно оказывают на него давление, наказывают таких учащихся и даже с иронией бросают реплики в адрес юношей и девушек, когда между ними вспыхивают первые искорки любви.

Сбросив с себя это давление и став свободным, молодой человек иногда не может найти себя в интимной жизни. Происходит как бы «зацикливание», приостановка его развития на долгие годы. Подавленный половой инстинкт не дает возможности в полную меру развернуться потенциям личности и реализовать свои способности в той или иной сфере деятельности. Более того, можно наблюдать и обратную картину развития полового инстинкта. Как говорил Ж.Ж.Руссо, я всегда видел, что молодые люди, с ранних пор испорченные и преданные женщинам и разврату, были

бесчеловечными и жестокими; пылкость темперамента делала их нетерпеливыми, мстительными, жестокими; воображение их, всецело занятое одним предметом, отказывалось от всего остального; они не знали ни жалости, ни милосердия; они пожертвовали бы отцом, матерью целой Вселенной – за малейшее из своих удовольствий[14].

Все другие инстинкты, связанные с питанием, сном, экономией энергии и т.д. не испытывают на себе такого «давления». Ведь мы не стесняемся говорить друг другу: «Я хочу есть» или «Я хочу спать» и т.д. Все окружающие нас люди воспринимают наши слова как должное, разумеющееся. В тоже время, все то, что связано с половым инстинктом даже на вербальном уровне, то есть высказанные нами слова, окружающие могут понимать неоднозначно и посчитать нас за «умалишенного» человека. Ну, а нормальному человеку, по-видимому, при этом свойственно испытать чувство стыда, совести и т.д.

Благоразумнее отводить в новое русло не всю воду потока, а лишь его часть. Половое воздержание возможно лишь до определенного срока. З.Фрейд говорил, что воля человека детерминирована бессознательными импульсами, которые и определяют порочность людей, агрессивность, завистливость, жажду власти, эгоистические и аморальные мотивы поведения. Изменить их невозможно; задача воспитателя состоит в том, чтобы «обмануть» их и путем сублимации направить в нужное русло.

Сублимация – это ничто иное, как трансформация энергии биологических инстинктов на социально-полезную деятельность личности по овладению и качественному выполнению ею наиболее значимых социальных ролей, представляющих из себя интегративное образование. Но, выполнить эту задачу невозможно без сформированной системы ценностных ориентаций личности, которые бы постепенно заменили ее инстинктивные побуждения.

Отсюда, главной задачей психоаналитической педагогики является расширение поля сознания личности, формирование ее готовности и способности по овладению и качественному выполнению системы социальных ролей.

Цель и задачи психоаналитической педагогики генетически взаимосвязаны. Эта связь прослеживается, прежде всего, в том, что, расширяя поле сознания личности, мы, тем самым, раскрываем ее природный потенциал в виде задатков и способностей. В свою очередь, свои задатки и способности личность может реализовать только тогда, когда инстинктивные побуждения вытеснятся системой ценностных ориентаций.

## 2. Системная психосоциальная модель развития и формирования личности

Любая система имеет свою структуру или внутреннюю форму организации, взаимодействия, взаимосвязи, взаимодополнения отдельных элементов, что придает ей устойчивость, динамичность и целостность. Система необходима для упорядочения хаоса, гармонического взаимодействия отдельных ее элементов, исключения случайности и непредсказуемости. Она помогает целостно представить картину изучаемого процесса.

Выявлением путей зарождения в хаосе порядка, его поддержанием занимается синергетика. Она изучает нелинейные и неравновесные процессы природы. Но, социальная жизнь человека наполнена аналогичными процессами. К ним, прежде всего, следует отнести один из самых сложных процессов, каким является воспитание.

Синергетический подход акцентирует внимание на открытых системах, неупорядоченности, неустойчивости, неравновесности, нелинейных отношениях. Если предположить, что неравновесность является естественным состоянием всех процессов окружающей нас действительности, то естественным оказывается и стремление к самоорганизации как имманентное свойство неравновесных процессов. Именно совместное действие или когерентное поведение элементов неравновесных структур и является тем феноменом, который характеризует процессы самоорганизации. Отсюда логичным будет утверждение, что самоорганизующее начало свойственно и процессу воспитания.

Таким образом, с одной стороны, воспитание – это нелинейный и неравновесный процесс, а с другой – воспитанию свойственно самоорганизующее начало. Казалось бы на лицо два взаимоисключающих процесса. Один порождает хаос, а второй - восстанавливает гармонию, устойчивость, целостность, придает динамичность системе.

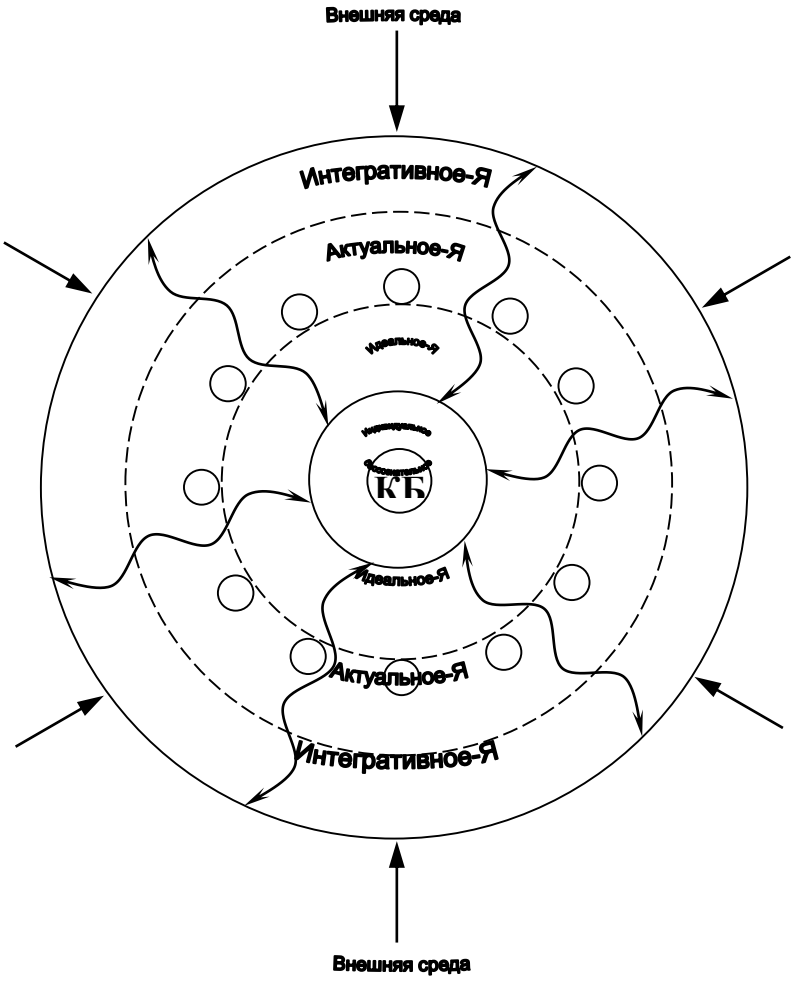
Чтобы представить, как в недрах хаоса зарождается гармония и порядок, как прямопротивоположные процессы уживаются и существуют в одной системе, надо нарисовать картину всего происходящего или воплотить все это в образе. Системная психосоциальная модель развития и формирования личности как раз и представляет собой данный образ (см. илл.1).

В соответствии с данной моделью, основными уровнями структурной организации личности являются: сознательный или системно-функционально-ролевой («интегративное-Я»), предсознательный («идеальное-Я», «актуальное-Я»), индивидуально-бессознательный («Оно»), коллективно-бессознательный (генетический). Такое переплетение различных уровней на первый взгляд порождает представление о господстве случайности и хаотичности в развитии и становлении личности. Но внимательный анализ обнаруживает то, что каждый уровень в отдельности, а, следовательно, и вместе выполняют одну из самых важных функций в развитии личности – самоорганизации, то есть преобладания организованности, самоорганизованности, упорядоченности над хаотичными, ситуационными изменениями, без которых невозможна жизнь и деятельность каждого из нас.

Образно говоря, системная психосоциальная модель развития и формирования личности напоминает нам строение атома, когда вокруг его ядра (сферы бессознательного) на определенном удалении вращаются электроны («идеальное-Я», «актуальное-Я», «интегративное-Я»), раскрывающие наши задатки и способности, определяющие наше поведение и деятельность. Причем, в соответствующих актах поведения и деятельности принимают участие как «идеальное-Я», «актуальное-Я», так и «интегративное-Я», но последнее структурное образование играет исключительную роль, которую выполняют, например, валентные электроны в проводниках и полупроводниках. С пробуждением «идеального-Я» активизируют свою деятельность «актуальное-Я» и «интегративное-Я».

Иллюстрация 1

Системная психосоциальная модель развития и формирования личности




Вследствие этого, поле сознания личности расширяется. Личность становится более устойчива не только к внутренним, но и внешним воздействиям. Сознание обретает контроль над привычным поведением, которое находилось во власти бессознательного. Между структурными образованиями личности восстанавливается гармония, создающая оптимальные условия для ее развития. Одним словом, формируя «идеальное-Я», а, следовательно, «актуальное-Я» и «интегративное-Я», мы тем самым высвобождаем громадный потенциал развития и саморазвития личности, который хранится не только в глубинах индивидуального бессознательного, но и коллективного. Воспитание, в этом случае, превращается в процесс творческого поиска педагога, результаты которого напрямую связаны с овладением им основами психоаналитической культуры. В этом, собственно говоря, и заключается сущность психоаналитического подхода к воспитанию личности.

## 2.1 Понятие о коллективном бессознательном

В аналитической психологии К.Г.Юнг впервые высказал мысль о том, что человек является носителем не только индивидуального бессознательного, но и коллективного.

Он проводит четкое деление между данными психическими образованиями как онтогенезом и филогенезом. Если индивидуальное бессознательное отражает личный опыт человека и наполнено влечениями, стремлениями, побуждениями, переживаниями, которые когда-то были сознательными, но утратили свой сознательный характер в силу забвения или подавления, то коллективное бессознательное отражает общечеловеческий опыт, характерный для всех рас и народов. По словам К.Г.Юнга, в коллективном бессознательном хранятся скрытые следы памяти человеческого прошлого (филогенеза), а также дочеловеческое животное состояние. Оно зафиксировано в мифологии, народном эпосе, религиозных верованиях и выходит на поверхность у современных людей через сновидения. «Каждый человек, - писал М.Монтень,- полностью располагает всем тем, что свойственно всему роду людскому»[1]. То же самое утверждал и Л.Н.Толстой. В романе «Воскресенье» он так характеризовал человека: «Одно из самых обычных и распространенных суеверий то, что каждый человек имеет одни свои определенные свойства, что бывает человек добрый, злой, умный, глупый, энергичный, апатичный и т.д. Люди не бывают такими. Каждый человек носит в себе зачатки всех свойств людских и иногда проявляет одни, иногда другие и бывает часто не похож на себя, оставаясь все между тем одним и самим собою»[2]. Иными словами, коллективное бессознательное наполнено огромным количеством взаимосвязанных элементов (архетипов или первообразов), представляющих собой глубинную структуру психического образования человека.

Несомненно, эта структура включает в себя архетипы всего человечества, нации, народности и отдельно взятого человеческого рода. Являясь информационно-энергетической составляющей человека, архетипы передаются из поколения в поколение, то есть наследуются и разворачиваются на определенном этапе развития конкретного человеческого рода в тот момент, когда для этого возникнут благоприятные условия. Сама природа оригинально решила проблему зарождения инстинктов, как первоисточников активности человека. Многочисленные комбинации инстинктов тысяч и тысяч его предков, она превратила в символы и закодировала их в виде образов или типичных форм поведения. Эти символы (архетипы), разворачиваясь в пространстве и времени, порождают инстинкты, которые трансформируются затем в соответствующие задатки и способности, а точнее говоря, предрасположенность личности к той или иной деятельности. Как составная часть индивидуального бессознательного, инстинкты проявляются в виде образов, но эти образы являются уже достоянием конкретного человека. В этом выражается единство филогенеза и онтогенеза, коллективного бессознательного и индивидуального, архетипа и образа. Точнее говоря, индивидуальное бессознательное тысяч и тысяч наших предков представляет собой огромное количество образов, но у отдельно взятого человека данного рода эти тысячи образов сливаются в один, который превращается уже в символ или архетип. Эти архетипы становятся не только первоисточником зарождения инстинктов, но и информационно-энергетическим стволом человеческого рода. Инстинктивные образы, в последствие, наполняются эмоциями, чувствами, переживаниями, превращаясь в источник активности человека, определяя его поведение и деятельность. Например, у одного учащегося ярко выражены математические способности, у другого – литературные или исторические, у одного – музыкальные, у другого – спортивные и т.д. Если же обратить внимание на жизнь взрослых людей, то можно заметить, что один – хороший семьянин, он ответственно подходит к воспитанию своих детей, другой - бросает их, оставляя на

произвол судьбы, один – устраивает постоянные скандалы с родными и близкими людьми, другой – во всем преследует свои эгоистические цели и т.д. И в первом и во втором случаях мы имеем дело с проявлением символов коллективного бессознательного и соответствующих им инстинктов. На определенном этапе развития конкретного человеческого рода происходит развертывание таких символов (архетипов) в данном индивидууме, потому что возникли для этого благоприятные условия. Эти символы в коллективном бессознательном хранились в свернутом виде и как только почувствовали, что есть все необходимое для их проявления, они реализовали себя соответствующим образом. Когда символ становится доминирующим, он в корне меняет образ жизни и деятельности человека. Из атеиста он превращается в верующего, меняет свою профессиональную деятельность, находя в этом удовлетворение, открывает способности, о которых раньше нельзя было даже и мечтать. И все это является следствием изменившегося образа мышления человека. Одним словом, влиянием символов коллективного бессознательного.

По существу, обучение и воспитание являются своего рода пробным камнем или тестом, с помощью которого раскрываются задатки, способности, предрасположенность учащихся к определенному виду деятельности. Причем, это происходит не только на уровне сознания и предсознания, но и активизируют свою деятельность самые глубинные уровни нашего сознания, к которым относятся индивидуальное и коллективное бессознательное.

Архетипы коллективного бессознательного ничто иное, как формальные образцы поведения или символические образы, на основе которых оформляются конкретные, наполненные содержанием образы, соответствующие в реальной жизни стереотипам сознательной деятельности человека. Действие архетипов протекает инстинктивно, то есть они возбуждают соответствующий инстинкт, который затем формирует образ поведения и деятельности человека. Реализация же того или иного действия может быть осуществлена или на уровне бессознательного, когда индивидуум, не обдумывая, совершает действия, или на уровне сознания, когда он осознанно подходит к их выполнению. Например, один человек не задумываясь, поделится последним куском хлеба или отдаст его сильно нуждающимся людям, в то время как другой – свой съест, а если возникнет благоприятная ситуация, то и у другого отнимет. Именно в этом сказывается взаимодействие филогенеза и онтогенеза, коллективного разума человека и индивидуального, архетипа и индивидуального образа действия. Это взаимодействие внешне выражается в любом акте поведения и деятельности личности, потому что данные психические образования являются первоисточниками нашей активности. Если предположить, что коллективное бессознательное - заданная программа жизнедеятельности человека, то индивидуальное бессознательное выполняет корректирующую роль, определяя те границы, в пределах которых возможно развертывание данной программы. В трудных жизненных ситуациях люди принимают множество решений, причем самых противоположных. Например, один человек возникшее препятствие, обойдет, второй - вступит в борьбу, один – остановится и задумается, второй – растеряется и загонит себя в угол, жизнь для него потеряет всякий смысл и т.д. И все это есть результат действия нашего коллективного бессознательного, так как данное психическое образование хранит огромное количество вариантов решения жизненных проблем. Недаром Г.Айзенк утверждал, что «генетически наследуемой является предрасположенность человека поступать и вести себя определенным образом при попадании в определенные ситуации»[3].

С коллективным бессознательным связаны наши победы и поражения, взлеты и падения, успехи и неудачи; достижения в науке, технике, искусстве, литературе и т.д. Эта сфера приоткрывает не только прошлое человека, но его настоящее и будущее, его призвание и судьбу. Если прошлое связано с жизнью и деятельностью огромного количества наших предков, настоящее – с тем насколько мы овладели социально-значимыми ролями и реализовали себя в сфере профессиональной деятельности, то будущее заключено в программе жизнедеятельности каждого из нас как самоорганизующегося существа, рожденной человеческим родом и передаваемой из поколения в поколение. Такая программа хранится в геноме и увидеть ее работу можно только в сновидениях, когда возбуждаются те центры головного мозга, которые практически никогда не участвовали в сознательной деятельности человека. Сновидения открывают дорогу не только в наше прошлое, но помогают разобраться в настоящем и прогнозируют будущее.

Коллективное бессознательное в сновидениях в виде символов раскрывает судьбу человека и по этапам ему говорит, на что надо обратить внимание, что необходимо сделать, что с ним произойдет и т.д., но мы до конца эту информацию не понимаем и не обращаем на нее должного внимания. Будущее, а вместе с тем и судьба человека внешне выражается в предрасположенности его к жизнедеятельности определенным образом. Предрасположенность же – это унаследованное образование коллективного разума своих предков. Наше сознание всегда должно посоветоваться с коллективным разумом или опытом своего человеческого рода. Этот процесс совершается постоянно, но особенно плодотворно и интенсивно он протекает в сновидениях. События, аналогичные тем, которые происходят сейчас, в большинстве своем, были уже когда-то и зафиксировались в нашем коллективном бессознательном, то есть в символах конкретного человеческого рода, представителями которого мы являемся. В сновидениях коллективное бессознательное в символической форме подсказывает нам варианты решения трудных ситуаций и проблем. Предположим, лето выдалось холодное, дождливое и вам снится, что вы пересаживаете рассаду, потому что ничего не растет. На следующий день вы приступили к реализации сновидения, хотя об этом даже и не думали. Или, например, вам приснилось сновидение, в котором вы греете чай. Через некоторое время, проснувшись, вы почувствуете, что замерзли. Удивительного здесь ничего нет. Все дело в том, что за многовековую историю существования человечества, коллективное бессознательное накопило большой опыт решения подобных проблем. Конечно, можно утверждать, что никакой связи здесь нет с коллективным бессознательным. Наш организм самопроизвольно, спонтанно вырабатывает такие символы. В действительности, символы, хранящиеся в подсознании – это сгусток опыта жизни и деятельности многих поколений конкретного человеческого рода и, в целом, человечества. Наши предки тоже находились в таких ситуациях и научились их решать соответствующим образом. В сновидениях мы советуемся со своим коллективным разумом, который и подсказывает нам выход из данной ситуации. В этом отношении, глубокий смысл заложен в народной мудрости, которая гласит: «Утро вечера мудренее». Эта мудрость как раз говорит о том, что всегда надо советоваться со своим подсознанием, если проблема не требует срочного решения. С другой стороны, мы с гневом и возмущением реагируем на поведение тех людей, которые нарушают общественные нормы морали и права. Казалось бы, все это происходит в тот момент, когда мы бодрствуем, находимся в сознании и коллективный разум здесь ни причем. В действительности, это не совсем так. Такие общечеловеческие ценности как: совесть, справедливость, ответственность, долг и др.,

если не прямо, то косвенно являются производными от инстинкта общности, то есть того инстинкта, без которого была бы не мыслима жизнь человечества. Как был прав П.Кропоткин, сказавший однажды, что инстинкт общности спасет человечество от гибели. Если такой инстинкт слабо развит, то нации погибают на их смену приходят другие. Понятно, что данный инстинкт слабее витальных (биологических) инстинктов, но он имеет такое же происхождение, как и последние. Инстинкт общности превращается как бы в посредника между биологической и социальной сущностью человека. Он порождает не только чувства единения между людьми, но и ценностные ориентации присущие всем людям, то есть общечеловеческие ценности.

Действительно, в глубинах коллективного бессознательного храниться наша судьба. Например, в понимании В.Франкла, судьба – это то, что лежит за пределами как власти человека, так и его ответственности. Судьба может быть представлена человеку в трех формах: как его естественная предрасположенность или природный дар; как ситуация, то есть целостность его внешнего окружения; как взаимодействие предрасположенности и ситуации, которое формирует человеческую позицию. В предрасположенности выражена биологическая участь человека, в ситуации – его социальная детерминированность[4]. Эти суждения В.Франкла основаны на медицинских исследованиях известного психиатра Ланге. Сущность их заключалась в том, что Ланге длительное время наблюдал за парой идентичных (однояйцовых) братьев, которые долгие годы жили вдалеке друг от друга. Практически в то же самое время, когда он лечил одного из этих близнецов от паранойи, доктор Ланге получил письмо от другого, жившего в отдаленном городе. Это письмо отчетливо выдавало маниакальные симптомы, совпадающие по содержанию с параноидальными, обнаруженными у первого брата. Это действительно судьба: у идентичных близнецов, развившихся из единой зародышевой клетки и имевших одну и ту же исходную генетическую предрасположенность, почти одновременно проявилось одно и то же заболевание.

Если результаты исследований по наследственной патопсихологии близнецов подтверждают фаталические заключения, исключительно опасные тем, что они парализуют человеческую волю, призванную противостоять своей внутренней предрасположенности, то есть все основания утверждать, что символы коллективного бессознательного – первоисточник и первопричина нашей судьбы. Увидеть свою судьбу можно в сновидениях.

Сновидения раскрывают нам картину того, как мы будем поступать в аналогичных ситуациях, находясь в бодрственном состоянии. Например, если в сновидении вы видите ситуацию угрозы вашей жизни, и вы убегаете от опасности, то в реальной действительности вы поступите точно таким же образом. В этот момент говорят символы нашего коллективного бессознательного, которые активизируют деятельность инстинкта самосохранения, а последний запускает условные рефлексы. Одним словом, в каком бы состоянии не находился индивидуум, все его мысли, поступки и действия находятся под незримым оком коллективного бессознательного.

В процессе повторения определенных действий, мы постепенно осознаем их позитивные или негативные последствия. Если мы допускаем ошибки, то на первый взгляд покажется, что причина их в отсутствие личного опыта, которого нет в нашем подсознании. На самом деле, коллективное бессознательное является банком, в котором накоплен огромный опыт человеческого рода. Проблема заключается лишь в

том, чтобы воспользоваться данным опытом и вывести его на уровень осознания. Здесь логичным будет предположить, что носителями внеопытных знаний «априори» являются символы коллективного бессознательного. Какой дальнозоркостью обладал И.Кант, когда главную цель своего творчества связывал с получением ответа на вопрос о возможности синтетических суждений априори, благодаря чему и в какой мере можно достичь познания посредством чистого разума. Он полагал, что возможность познания опыта зависит от спонтанности мышления как особых форм самодеятельности рассудка. Эти понятийные предпосылки И.Кант назвал понятиями чистого рассудка, понятиями априори, или категориями. Категории, полученные за счет мышления не зависимо от опыта, затем превращаются в личный опыт. Интуиция подсказала философу о существовании внеопытных знаний, причина происхождения которых связана с архетипами коллективного бессознательного.

Между тем, жизнь в человеческом обществе полна противоречий, противостояний, столкновений и конфликтов. Люди, порой, не могут найти общего языка между собой, прийти к взаимопониманию и согласию. Очевидно, архетипы коллективного бессознательного одного человеческого рода не согласуются с архетипами другого человеческого рода. Это противоречие хранится в символах коллективного бессознательного и в полную силу раскрывается в языке, традициях, обычаях, нравах и т.д. Как говорил К.Г.Юнг, архетипические мотивы берут свое начало от архетипических образов в человеческом уме, которые передаются не только посредством традиции и миграции, но также с помощью наследственности.

Трудности взаимоотношений возникают и между людьми говорящими на одном и том же языке. Причина их в том, что каждый из нас является представителем конкретного человеческого рода. Уже в символических образованиях формируется основа будущих противоречий в отношениях между людьми. На силу и характер противоречий влияют такие факторы как: язык, обряды, обычаи, традиции, и в целом, культура народа. Вот почему К.Г.Юнг обратился к мифам, сказаниям, легендам того или иного народа, пытаясь найти единые символы свойственные всем людям населяющим нашу планету. Преодоление противоречий и непонимания между людьми требуют длительного времени. В силу ограниченного времени жизни человека, он просто не успевает разобраться в символах своего человеческого рода, а об архетипах народности, нации и всего человечества он имеет самые смутные представления.

В глубинах коллективного бессознательного берут свое начало первичные психические процессы, на основе которых формируются вторичные. Точнее говоря, первичные психические процессы присущи конкретному человеческому роду, а вторичные – отдельно взятому человеку. Например, не все учащиеся учатся успешно по математике. Обусловлено это тем, что основным элементом данной учебной дисциплины является символ. Успешное овладение математикой возможно только в том случае, если коллективное бессознательное конкретного человеческого рода наполнено такими символами и для этого есть все необходимые условия. Первичный психический процесс (коллективный логико-математический тип мышления) разворачиваясь в пространстве и времени, возбуждает вторичный психический процесс (индивидуальный логико-математический тип мышления), который превращается в основу развития и формирования математических способностей учащегося. Так осуществляется развитие философских, литературных, исторических, музыкальных и др. способностей личности.

Задатки и способности, в большинстве своем, дают о себе знать случайно, непредсказуемо, неожиданно на любом этапе развития личности человеческой. Например, ребенок в пять-шесть лет впервые почувствовал, что бег вызывает у него радость, удовольствие. Самое же главное заключается в том, что он бежит быстрее своих сверстников. С другой стороны, у ребенка ярко выражены склонности к литературе, музыке, живописи и т.д. Они на прямую могут быть, и не связаны с родителями ребенка, а с его предками, которые жили сто, двести, триста и более лет назад, но не могли их реализовать в силу сложившихся социальных условий. Символы коллективного бессознательного конкретного человеческого рода хранят задатки и способности, которые предстоит реализовать последующим поколениям. Причем, это можно осуществить только в том случае, если будут созданы для этого необходимые условия.

Исходя из этого, логичным будет утверждение, что архетипы коллективного бессознательного - ключ к интеллектуальной деятельности человека. Весьма важное значение этому придавал А.Бандура. По его мнению, благодаря своей необычайной способности использовать символы люди могут думать, творить и планировать, то есть они способны к познавательным процессам, которые постоянно проявляются через открытые действия[5]. Он был убежден в том, что высшие интеллектуальные способности, например способность оперировать символами, дают нам мощное средство воздействия на наше окружение[6]. Только активизируя деятельность глубинных уровней подсознания, педагог в праве надеяться на положительный результат в обучении и воспитании учащихся.

Следует отметить, что мы часто говорим о законах развития природы, общества, человека, но очень мало уделяем внимания конкретному человеческому роду. О его развитии в историческом измерении мы имеем самые смутные представления. Эти знания явно недостаточны для того, чтобы можно было выбрать оптимальные пути развертывания задатков и способностей личности, предрасположенности ее к определенному виду деятельности. По сути дела, процесс формирования личности начинается всегда с начала, так как мы не знаем ее индивидуально-психологических особенностей. Еще В.Г.Белинский утверждал, что на родителях, на одних родителях лежит священная обязанность сделать детей человеками; обязанность же учебных заведений сделать их учеными гражданами, членами государства на всех его ступенях. В сущности, такого же мнения придерживался и К.А.Гельвеций. По его словам, чтобы победить отвращение к науке, надо быть воодушевленным страстью. А так как большая или меньшая сила наших страстей зависит от природы, то, следовательно, ум надо рассматривать как дар природы. В коллективном бессознательном сосредоточены задатки и способности конкретного человеческого рода. Они ждут удобного момента, чтобы заявить о себе. Дети смотрят на окружающий нас мир глазами огромного количества своих предков, поэтому на родителях лежит огромная ответственность за их воспитание.

Коллективное бессознательное – та основа, на которой покоится индивидуальное бессознательное. Если последнее психическое образование есть ядро человека, вокруг которого формируется его психика, то коллективное бессознательное представляет собой мироздание, откуда произошло это ядро. Коллективное бессознательное, есть синтез символов не только отдельно взятого человеческого рода, но и символов всего человечества. Данное психическое образование – главная составная часть генома человека, который связывает его не только с конкретным

человеческим родом, но и с народностью, нацией и человечеством в целом.

Коллективное бессознательное – программа жизни и деятельности человеческого рода, которая развивается и в пространстве и во времени. Над человеком всегда довлели и будет довлеть символы коллективного бессознательного.

## 2.2 Понятие об индивидуальном бессознательном

Одним из центральных понятий психоанализа, является понятие бессознательного. З.Фрейд большое внимание уделял изучению подсознания, потому что понимал какие огромные возможности человека скрыты в ее глубинах.

Индивидуальному бессознательному присущи характерные особенности нашего коллективного разума, опыта человеческого рода. Это психическое образование целиком и полностью покоится и произрастает из коллективного бессознательного. Индивидуальное бессознательное ничто иное, как одна из форм реализации личностью той части из огромного потенциала, хранящегося в коллективном бессознательном человеческого рода. Оно наполнено инстинктами, влечениями, стремлениями, переживаниями, страстями, которые ждут своего момента, чтобы вырваться на поверхность и заявить о себе, реализовать себя в той или иной форме. Наглядным примером проявления наших влечений, страстей, стремлений являются литературные произведения выдающихся писателей и поэтов. В частности, Н.В.Гоголь в своем произведении «Мертвые души» писал: «У всякого есть свой задор: у одного задор обратился на борзых собак; другому кажется, что он сильный любитель музыки и удивительно чувствует все глубокие места в ней; третий мастер лихо пообедать; четвертый сыграть роль хоть одним вершком повыше той, которая ему назначена;...»[1]. Поистине пророческие слова мы слышим из уст А.С.Пушкина:

«У всякого своя охота,

Своя любимая забота,

Кто целит в утку из ружья,

Кто бредит рифмами, как я,

Кто бьет хлопушкой мух журнальных,

Кто правит в замыслах толпой,

Кто забавляется войной,

Кто в чувствах нежится печальных,

Кто занимается вином,

И благо смешано со злом»

Характерно, что психологи неоднозначно трактуют и само понятие «бессознательное». Так, в представлении Э. Фромма, бессознательное – есть та часть нас, которая исключена из организованного эго, идентифицированного нами с нашим «Я» –

включает в себя как самое низменное, так и самое возвышенное, как самое худшее, так и самое лучшее. Он полагал, что мы открываем в себе желания, страхи, мысли, озарения, которые были исключены из нашего сознания и замечались лишь в других людях, но не в самих себе[3]. В тоже время, З.Фрейд под бессознательным понимал нереализованные влечения, которые в результате конфликта с требованиями социальных норм не допускались в сознание, отчуждались с помощью механизма вытеснения, обнаруживая себя в обмолвкам, оговорках, шутках, сновидениях, юморе и т.д. Он был убежден в том, что в бессознательном прошлое, настоящее и будущее сосуществуют, объединяясь в одном психическом акте, например в сновидении[4].

З.Фрейд полагал, что человек может овладеть своими инстинктами и страстями и управлять ими в реальной жизни. Задачу психоанализа он видел в том, чтобы бессознательный материал человеческой психики перевести в область сознания и подчинить его социально-значимым целям и задачам. Иначе говоря, все наши влечения, побуждения, стремления берут свое начало в бессознательном. Не случайно К.Д.Ушинский заметил, что в основе всякой нашей сознательной деятельности все же лежит бессознательное стремление[5]. Его точку зрения разделял и А.С. Макаренко. По его словам, в моей работе воспитания характеров, организовать сознание было очень легко, но научить человека поступать правильно, когда никто не слышит, не видит и ничего не узнает, - это очень трудно. В итоге, он пришел к выводу, что между сознанием, как нужно поступить, и привычном поведением существует противоречие. Между ними есть какая-то маленькая канавка, и нужно эту канавку заполнить опытом.

Если педагоги только затронули один из самых сложных вопросов воспитания, то П.Вайнцвайг подсказал ответ на него. В его понимании, человек использует лишь десять процентов клеток головного мозга. Поэтому ничтожно малая часть мозга участвует в сознательной деятельности, остальная же его часть действует неосознанно. Подсознательный разум в основном движет нашими поступками и определяет наши действия. Подсознание – своего рода банк памяти для восприятий и впечатлений, как приятных, так и неприятных[6]. По его мнению, людям свойственно жаловаться на свою память. Но дело здесь не в памяти, а в слабости сознательного восприятия и неспособности человека пользоваться подсознательным «банком» памяти[7]. Действительно, возможности нашего сознания ограничены. Мы не можем держать большой объем информации в поле нашего сознания, тем более, осознанно контролировать наши поступки и действия. Помочь нам в этом может только наше подсознание.

Являясь унаследованными образованиями коллективного бессознательного, инстинкты порождают большое количество образов, которые активизируют нашу деятельность. Они выполняют как бы роль проекционного механизма, с помощью которого на экране (коре головного мозга) высвечивается картина жизни или судьба конкретного человека. Так, неведомо для каждого из нас, символы коллективного бессознательного возбуждают инстинкты, а те, в свою очередь, превращаются в первоисточник, первопричину истории нашей жизни и нашей судьбы. Эта история является как бы фрагментом жизни человеческого рода в пространстве и во времени. Предвидеть какие способности откроются у индивидуума на данном этапе развития человеческого рода не просто. В жизни, порой, бывает так, что в благополучной семье появляются «негодяи» и наоборот. Вся причина в том, что природа происхождения индивидуального бессознательного двойственна. Оно формируется под действием

как биологических, так и социальных факторов.

Следует обратить внимание на то, что биологические различия людей связаны с действием законов изменчивости и наследственности. Носителями наследственности являются гены, которые передают информацию из поколения в поколение. Одну из самых главных функций в этом процессе выполняют символы коллективного бессознательного, потому что они являются составной частью генома человека. В тоже время, генетическая программа не жестко детерминирована. Обусловлено это действием закона изменчивости. В его основе лежит естественный отбор, согласно которому живые организмы, в том числе и человек, усваивает не только старые, но и новые свойства, возникающие в ходе эволюционного развития. Гены, как и все остальные элементы биологической структуры, изменяются, подвергаются как позитивным, так и негативным воздействиям. Эти воздействия зависят от социальных факторов, среди которых главная роль отводится воспитанию. Иначе говоря, процесс воспитания вносит свои коррективы в деятельность подсознания.

Наше подсознание ведет постоянную работу с огромным количеством ассоциаций, которые были сформированы ранее. Процесс их образования не прекращается никогда. В определенные промежутки времени мысли возникают непроизвольно, спонтанно, независимо от нашего сознания, как бы сами по себе. Не случайно В.Вундт обратил внимание на эту особенность мышления человека. По его словам, мы не знаем, откуда появляются у нас новые мысли. Обстоятельства, которые их возбудили, давно исчезли, но оставленные ими впечатления независимо продолжали действовать в бессознательной душе, - утверждал В.Вундт[8]. Аналогичную мысль высказывал и Юманс когда говорил, что мы следим за предметом до тех пор, пока нас не остановят препятствия, которых мы не можем преодолеть. Мы совершенно оставляем мысль, но когда после долгого промежутка времени мы возвращаемся к ней снова, то находим, что темнота и неясность рассеялись, что предмет является нам в совершенно новых отношениях и что совершился значительный умственный прогресс[9].

Здесь можно провести аналогию и с творческой деятельностью А.Пуанкаре, когда он писал работу об автоморфных функциях. В течение двух недель А.Пуанкаре тщетно пытался доказать, что таких функций не существует. Как-то вечером он выпил кофе и не мог заснуть. «Идеи теснились в моей голове, - писал он, - я чувствовал, как они сталкиваются, и вот две из них соединились, образовав устойчивую комбинацию. К утру я установил существование одного класса этих функций...»[10]. Второму озарению предшествовала работа А.Пуанкаре над вспомогательной проблемой, то есть смещение с главной на второстепенную. Наконец, третье озарение посетило его после проверки и приведения в порядок найденного решения.

А.Пуанкаре считал, что работу подсознания можно сравнить с ощущением: мы ощущаем все, что происходит вокруг, но задерживаем внимание лишь на том, что сильнее всего действует на наши чувства.

Ощущение красоты, гармонии вызывается таким расположением элементов, при котором ум в состоянии охватить их целиком. Полезные комбинации - это самые красивые. Большинство комбинаций образованных в подсознании, не в состоянии подействовать на чувство прекрасного, и поэтому они никогда не будут осознаны. Проникновение подсознания в сознание осуществляется посредством ощущения чувства красоты, гармонии мыслей и идей, когда человек решает трудную проблему.

Эти суждения свидетельствуют о том, что творческий процесс связан с бессознательной деятельностью, когда при возвращении назад к определенной мысли, нам помогают ранее сформированные ассоциации, дополненные новыми. Наше сознание обращается не только к индивидуальному бессознательному, но и советуется с коллективным бессознательным. Поэтому главным правилом творческой деятельности является способность через определенное время вернуться к тем мыслям, которые занимали ваше сознание ранее.

Несмотря на то, что индивидуальное бессознательное производно от коллективного, оно в течение жизни индивидуума претерпевает изменения, а точнее говоря, коррекцию вследствие меняющихся условий его жизни и деятельности. Эти изменения происходят и вследствие взаимодействия первичных и вторичных психических процессов. Примером наиболее яркого проявления такого взаимодействия психических процессов является сфера познания и учения. В процессе проведения занятий педагог замечает, как отдельные учащиеся адекватно воспринимают слово, сказанное им, а другие – не могут осознать, казалось бы, самые простые понятия. Разница между восприятиями заключается в том, что у первых учащихся, существуют первичные представления, связанные с рассматриваемой проблемой, в то время как у других – они отсутствуют. Поэтому для второй категории учащихся эти представления надо формировать заново, применяя методы активизации подсознания.

Между сознательным началом и бессознательным всегда существует связь и не только в сновидениях. Проводниками ее являются первичные и вторичные психические процессы. Например, такие психические процессы как внимание, память, мышление проявляют себя не только на сознательном уровне, но и бессознательном. Внимание может быть как произвольным, так и непроизвольным. Память и мышление – как сознательно протекающие процессы, так и бессознательно (в сновидениях, в виде символов). Но, это не единственный механизм проникновения бессознательного в сферу сознания.

Взаимодействие бессознательного и предсознательного, а последнего психического образования с сознанием осуществляется посредством слияния инстинктивного образа с соответствующими словесными представлениями. Происходит это в силу наполнения образа чувствами, эмоциями и переживаниями. От того, насколько инстинктивный образ наполняется эмоциональной энергией, настолько он продвигается в предсознание, а, следовательно, и в сознание. Ведь глубина осознания связана с нашими переживаниями. Причем, чем сильнее переживания, тем мы яснее и отчетливее осознаем происходящие события, трудные жизненные ситуации, возникающие проблемы.

Проникновение бессознательного в предсознание, а затем в сознание происходит в результате сравнения инстинктивного образа с «идеальным-Я», после чего образуется новая форма - словесное представление, которую мы осознаем. «Идеальное-Я» по отношению к инстинктивному образу, в данном случае, выполняет роль механизма опосредования, по мере того, как последний проникает в сознание. Если инстинктивный образ идентичен или близок к «идеальному», то он пропускается на следующие психологические уровни. Если же между двумя психическими образованиями возникает дисгармония, рассогласованность, то в действие вступают защитные механизмы, которые препятствуют проникновению инстинктивного образа на высшие психологические уровни. Вследствие этого, мы не всегда осознаем

многочисленные формы проявления бессознательного, а то и вообще никогда не узнаем содержание деятельности глубинного уровня нашей психики.

Являясь посредником между бессознательным и сознанием, предсознательное, в основном, работает со словесными представлениями или образами памяти. Поэтому, процесс воспитания следует направить на формирование истинных представлений у учащихся. Эти представления возбуждают у учащихся соответствующие чувства, а последние положительно сказываются на становлении их эмоционального уровня. Энергия эмоционального уровня, в свою очередь, высвобождает громадный потенциал развития личности сосредоточенный в индивидуальном бессознательном.

## 2.3 «Идеальное-Я» как культурное образование личности

Самым ценным образованием в психологической структуре личности является «идеальное-Я». Это психическое образование, с одной стороны, порождается инстинктивными образами, а с другой, теми образами, которые мы воспринимаем из окружающей среды. Этот процесс формирования «идеального-Я» определяет пределы возможного в воспитательной деятельности педагога. Отклоняющееся поведение учащегося – пример того, что в «идеальном-Я» доминирует инстинктивный образ, то есть в нем говорит голос природы. В тоже время, воспитанный, культурный учащийся – это результат воспитательных усилий, прежде всего, родителей и педагогов, потому что «идеальное-Я» наполнено позитивными образами. Иначе говоря, культура личности зависит от яркости идеального образа и его оттенков.

Помимо инстинктивных образов, на становление «идеального-Я» оказывают влияние: вытесненные влечения, эмоции, представления, мышление, воображение, фантазии и наши мечты. Все перечисленные факторы видоизменяют инстинктивные образы, которые обретают новое качественное содержание – «идеальное-Я». Данное психическое образование как бы произрастает из всего многообразия образов, превращаясь в символ. В процессе сравнения воспринимаемых, представляемых, воображаемых и др. образов с «идеальным-Я», мы поднимаемся на более высокие уровни своего развития. На эту особенность становления идеального образа указывал В.Лай. Он был убежден в том, что за впечатлениями должно следовать соответствующее выражение в виде установки органов чувств. Наблюдение и изображение, следуя друг за другом должны как бы двигаться по спирали, достигать все большего совершенства; сравнивая каждый раз, составленный нами образ с имеющимся оригиналом, мы непрерывно поднимаемся на высшие ступени продуктивности[1]. По его словам, впечатление вызывает в нашей памяти сходный образ, который мы сравниваем с восприятием. Путем непрерывного сравнения образ, сохраняемый в памяти, становится все более и более совершенным (он как бы прорастает, дает побеги), что в свою очередь делает, возможно, более совершенную установку органов чувств. Он полагал, что чувственному внешнему приспособлению предшествует внутреннее, духовное; с другой стороны, надлежащая установка органов чувств отражается на восприятии на представлениях и их сравнении, а, следовательно, оказывает плодотворное влияние на умственную переработку[2].

В процессе жизни мы постоянно стремимся к совершенству и в большом и в малом. Мы

меняем прическу, головные уборы, костюмы, мебель и интерьер в квартире. У нас появляются новые идеи и проекты, о которых раньше мы не могли предполагать. Мы ставим перед собой цели и задачи, с решением которых перед нами возникают новые проблемы и т.д. Одним словом, личность обладает способностью к саморазвитию, то есть направленному самосовершенствованию. Взаимодействие впечатления и изображения активизируют деятельность механизма «развития и саморазвития образа», а, следовательно, и «идеального-Я», которое, в свою очередь, ориентирует личность на выполнение определенной социальной роли, например субъекта познания и учения.

Все кто считает, что идеалов нет, что они потеряны, «размыты», что наступил полный хаос в результате утраты надежных ориентиров, используя которые можно было бы проводить воспитательную работу, не правы. Человек сознательно и бессознательно создает для себя образы, дающие ему ориентиры поведения в семье, коллективе, обществе и т.д. Развивающиеся образы формируют готовность и способность личности выполнять ту или иную социальную роль. Они превращаются в «маяки», указывающие направление движения личности по жизненному пути. Беседуя с учащимися, мы часто слышим от них такие слова: «хороший учитель», «лучший друг», «любимый артист» и т.д. Это наглядный пример взаимодействия внешнего образа с внутренним или оригиналом, который находится в постоянном развитии и саморазвитии. Более того, практика педагогической работы говорит о том, что любой вопрос, каким бы сложным он не был для учащихся, более глубоко будет осознан ими в том случае, если педагог владеет искусством словесных представлений и образного мышления. Точнее говоря, кто владеет искусством образного мышления, тот владеет душами других.

Процесс воспитания связан с формированием представлений, которые порождают чувства, а последние активизируют воображение. Воображение пополняет наши представления, обогащая новым содержанием «идеальное-Я». В этом процессе словесные представления превращаются в инструмент, с помощью которого меняется психический строй души. Это происходит вследствие того, что слово имеет значение и смысл. Значение слова выполняет как бы содержательную роль по отношению к «идеальному-Я», а смысл слова – связующую роль в структуре «идеального-Я». Иначе говоря, культура личности формируется извне посредством словесных представлений, например, таких как совесть, справедливость, ответственность, долг, честь и др. В тоже время, бессознательное является внутренним источником образного наполнения «идеального-Я». Вследствие синтеза одного и второго начал формируется совокупный образ. В этом заключается сущность становления внутренней культуры личности или «идеального-Я».

Идеал формируется для нас практически незаметно посредством взаимодействии внутреннего образа с внешним. Он не всегда приобретает ясные и зримые очертания. Идеал может существовать в нас в виде неосознанного образа, оказывающего влияние на характер наших поступков и действий. Поэтому очень важно для человека, во-первых, чтобы идеал воплощал в себе черты положительного героя; во-вторых, важно иметь не только положительный идеал, но и конкретизировать его в образ реального человека, используя при этом силу воображения. Здесь речь идет о процессе развития и совершенствования образа, который стремится к «идеальному–Я». Все это происходит на бессознательном уровне. Неадекватные поведенческие реакции личности, есть следствие того, что идеальный образ не приобрел ясные, видимые очертания.

Двойственная природа происхождения «идеального-Я» позволяет иначе взглянуть на процесс развития личности. Данную сферу логично представить как многофункциональное, системно-ролевое образование личности. Многофункциональное потому, что оно выполняет такие функции как: ориентировочная, самоорганизующая, опосредования, психологической готовности, коммуникативная, формирующая, совершенствования. Системно-ролевой характер «идеального-Я» обусловлен тем, что оно вживается, вращивается во все многообразие социальных ролей, которые осваивает и выполняет личность в течение своей жизни, например, роль отца, матери, дочери, сына, педагога, врача, экономиста, юриста, менеджера, политика и т.д. Выполняя социальные роли, личность всегда нуждается в системном ориентировании или в сформированности соответствующих образов, развитие которых происходит всю жизнь.

Овладение ориентировочной основой поведения и деятельности способствует поиску своего призвания, нахождению правильного решения задачи, проблемы, трудной жизненной ситуации. Это происходит посредством переключения внимания личности с одного образа действия на другой и педагогическая деятельность, в этом отношении, играет ведущую роль. Например, начальный этап обучения студентов в профессиональных учебных заведениях связан с поиском самих себя, то есть предрасположенности, готовности их к выполнению учебно-познаватель- ной деятельности. Затем осуществляется формирование образа будущего специалиста. И, наконец, реализация поставленной задачи по подготовке специалиста. На всех этих этапах идет формирование не только «идеального-Я», но и «интегративного-Я». При согласованном взаимодействии «идеального-Я» и «интегративного-Я» личность успешно осваивает и выполняет роль субъекта познания и учения и наоборот. По всей видимости, связь между психической и социальной сущностью личности, осуществляется с помощью ассоциаций, когда сформированный образ трансформируется в готовность ее к выполнению определенной социальной роли. Ведь ориентировочная деятельность – это условно-рефлекторная деятельность, а последняя, согласно И.П.Павлову, является основой ассоциаций или временных связей в коре головного мозга. Одним словом, личности необходимо иметь ориентиры или систему образов, которые бы позволяли ей овладевать и качественно выполнять наиболее значимые социальные роли. Эта система ориентации активизирует деятельность психики личности и подключает к этому процессу огромный потенциал сосредоточенный в ее подсознании.

«Идеальное-Я» формирует готовность личности к выполнению системы наиболее важных для нее ролей. Результаты такой деятельности существуют в нашем сознании в виде идеального образа, неосознаваемого, порой, до конца. Например, учащийся представил себе, что по литературе он сдаст экзамен на пять – это в идеале, но реально он получил оценку три. В этом случае, оценка пять, связана с «идеальным-Я», в то время как оценка три – с «интегративным-Я», то есть с реальным результатом учебной деятельности.

Большой разрыв между «идеальным–Я” и «интегративным–Я» и неумение реализовать свой идеал в жизни порождает глубокие переживания у учащихся, а порой и срывы, которые приводят к противоречиям и столкновениям между ними и педагогами. Идеал таких учащихся находится в области мечты, не согласуясь с реальными действиями, направленными на ее осуществление. А ведь идеал имеет смысл для развития личности лишь тогда, когда он близок или совпадает с реальностью, предлагает ее

активное изменение. Здесь требуется умение постоять за идеал, найти средства и способы, его утверждения в жизни. Именно это «психическое напряжение», возникшее между давлением обстоятельств жизни и стремлением к их изменению и фиксируется в феномене «включенной невключенности» подростка в общественную жизнь.

Расширяя поле сознания личности, мы, тем самым, разрешаем это противоречие, укрепляем «идеальное-Я» и гармонизируем отношения между данным психическим образованием и «интегративным-Я». Этот процесс начинается в семье, потому что родители закладывают образ взаимоотношений ребенка с окружающими и несут за это полную ответственность. В дальнейшем ответственность за воспитание учащихся берут на себя педагоги. Они включают учащихся в социальную жизнь, формируя системно-ролевое «идеальное–Я», играющее исключительную роль в их жизни и деятельности. Здесь уместно вспомнить слова И.Гете, высказанные им в адрес воспитателей: «Если мы принимаем людей такими, какие они есть, мы делаем их хуже. Если же мы относимся к ним так, как будто они таковы, какими им следует быть, мы помогаем им стать таковыми, какими они в состоянии стать». Это замечание И.Гете ориентирует педагогов на идеал в воспитании, превращая их в ведущих, а учащихся – в ведомых.

Как «идеальное-Я», так и «интегративное-Я» являются синергетическими образованиями личности. Синергетизм выражается во взаимопроникновении одного образа в другой, и соответственно одной роли в другую. Например, морально-нравственная роль проникает в семейную, профессиональную, политическую, патриотическую и др., коммуникативная роль проникает в семейную, профессиональную, политическую, патриотическую, экономическую и др. роли. То же самое происходит с образами «идеального-Я». Они дополняют друг друга, формируя целостный образ личности, который помогает ей успешно ориентироваться в сложных жизненных ситуациях.

Ориентировочная основа поведения и деятельности – это не только поиск и формирование «идеального-Я», но и расширение поля сознания личности. Расширяя свои психические возможности, личность становится более устойчива ко всем жизненным катаклизмам и всегда найдет единственно правильное решение из, казалось бы, безвыходной ситуации, потому что на помощь сознанию приходит подсознание. Индивидуум преодолевает препятствия на своем пути благодаря опыту, накопленному не только в течение своей жизни, но и опыту, хранящемуся в глубинах подсознания.

Л.С.Выготский однажды сказал, что многие трудности подросткового возраста объясняются не только слабостью воли, как принято считать, а слабостью целей. Но, чтобы поставить перед собой определенную цель, надо воспользоваться воображением. Педагогически запущенные подростки тем и отличаются от своих сверстников, что у них воображение несформировано. Их жизнь превращается в бесконечное, бессмысленное время препровождение. Эту особенность подросткового возраста заметил и А.С.Макаренко. Он утверждал, что воспитать человека – значит воспитать у него перспективу. Ибо человек, определяющий свое поведение самой близкой перспективой, есть человек самый слабый. В сочетании близкой, средней и дальней перспектив видел А.С.Макаренко основу соединения практической деятельности подростков с идеалами[3]. Такого же мнения придерживался и В.А.Сухомлинский. По его словам, подросток хочет быть хорошим, стремится к идеалу

и в то же время не любит, чтобы его воспитывали, не терпит той «оголенности» идей, тенденций, которые иногда становятся настоящим бедствием школьного воспитания[4]. Он полагал, что воспитательная сила коллектива, целительная сила труда – все это азбучные истины воспитания, но они не поднимутся выше азбуки, если нет индивидуальной внутренней духовной деятельности, в которой формируется идеал. В ранней юности ребята сами конструируют свой идеал, он представляется им как набор лучших человеческих качеств и не связывается с каким-то определенным человеком. Идеал для них – цель, те человеческие качества, которые они хотели бы видеть в себе. Отсутствие ярко выраженной цели и идеалов, а, следовательно, ценностных ориентиров становится одной из причин невосприимчивости подростка к воспитательным воздействиям. Подростка уже не устраивает тот мир, семья, школа, сверстники, ближайшее окружение и т.д. Его не устраивает более мир тех личностных отношений, которыми он связан со своим непосредственным окружением. Он ищет идеалы, ориентиры, но так как у него опыт не большой, помочь ему в этом могут, прежде всего, педагоги, зная механизм их формирования.

Надо помнить о том, что в глубине души каждого из нас есть самоорганизующее начало, без которого человек всегда находился бы в состоянии хаоса, неравновесия, неустойчивости. Таким началом в психологической структуре личности является «идеальное-Я». Способность к самоорганизации есть следствие взаимодействия филогенеза и онтогенеза, как двух составляющих единого процесса развития личности.

Самоорганизующее начало присуще не только «идеальному-Я», но и «интегративному-Я». Если первое психическое образование обращено к внутреннему миру и предохраняет его от хаоса, который может грозить личности изнутри, то второе образование направлено на внешний мир и отвечает за овладение и выполнение ею социальных ролей. О том, что «идеальное-Я» является самоорганизующим началом в психологической структуре личности, убедительным примером служат слова П.Ф.Каптерева: «То, что обыкновенно называют воспитанием и образованием при более глубоком взгляде на дело оказывается преимущественно самовоспитанием и самообразованием»[5]. Только способность психики к самоорганизации лежит в основе самосовершенствования личности, вхождении ее в социальную жизнь.

Самоорганизующее начало «идеального-Я» порождает другое свойство данного психического образования. «Идеальное-Я» превращается в ведущее звено по формированию механизма готовности личности к деятельности. Обусловлено это тем, что запечатленный образ в коре головного мозга фиксируется определенной группой мышц, которые в любой момент готовы его реализовать. В процессе трансформации «идеального-Я» в «интегративное-Я» в головной мозг непрерывно поступает информация о том, как идет исполнение ранее посланных команд. Однако трудность заключается в том, что мышцы надо научить выполнять соответствующие команды центральной нервной системы и на это требуется определенное время. Это касается любой деятельности. Если «интегративное-Я» точно выполняет указания «идеального-Я», то личность достигает поставленной цели. В этот момент индивидуум испытывает чувство радости, удовлетворения, эмоционального подъема. Полученный результат деятельности эмоционально закрепляется, что способствует дальнейшему развитию «идеального-Я». Точнее говоря, готовность личности к деятельности выражается в усовершенствовании «идеального-Я» и ориентации данного психического образования на «интегративное-Я», поскольку первое приводит в действие второе

структурное образование личности.

Чтобы готовность превратить в способность надо приложить определенные усилия. Например, для решения задачи по математике учащемуся необходимо мобилизовать себя, сконцентрировать внимание, а, следовательно, подключить все свои познавательные психические процессы. В идеале учащийся может сказать, что готов к решению задачи, а в действительности, он не может ее решить. Утверждение учащегося о готовности к решению задачи, еще не означает, что он способен ее решить. Механизм готовности формируется постепенно, начиная с простой случайности. Если готовность к деятельности, есть ничто иное, как психическое образование личности, в то время как способность – социальное.

Индивидуальные особенности становления «идеального-Я» самым непосредственным образом отражаются на учебно-познавательной деятельности учащихся. «Идеальное-Я» в структуре определенной социальной роли есть доминанта, определяющая уровень развития личности на данный момент. В теории доминанты, А.А.Ухтомский объяснял, что мы можем воспринимать лишь то, к чему и к кому подготовлены наши доминанты, то есть наше поведение. Человек видит реальность такою, каковы его доминанты, то есть главенствующие направления его деятельности. Человек видит в мире и в людях предопределенное своею деятельностью, то есть, так или иначе, самого себя[6]. Примером тому является образ литературного героя, который учащиеся сравнивают со своим «идеальным-Я». Вследствие этого формируются сугубо индивидуальные понятия, которые нельзя подвести под единый стандарт или шаблон удобный педагогам. Превращаясь в творческую силу личности, «идеальное-Я» заставляет ее мыслить нестандартно, не так как все.

Для того чтобы литературный образ овладел душами учащихся, он должен воплощать в себе синтез «единичного», «особенного» и «всеобщего». Этот путь педагог и учащийся должны пройти вместе, потому что это один из механизмов, с помощью которого можно активизировать мыслительную деятельность последнего.

Видеть «единичное» литературного героя – это, значит, представлять себе его внешний вид, именно видеть и слышать его. Человека создает не только тело и платье, но и поведение со всеми индивидуальными отклонениями, и речь с присущим ей неповторимым своеобразием, и голос определенной высоты, окраски и силы звука.

Находить «особенное» – обращать внимание то, что принадлежит истории, эпохе, видеть в образе порождение социальной среды, обстоятельств, момента, понимать в чем сказались черты того социального слоя, представителем которого является данный персонаж, его быт, его устремления.

Думать о «всеобщем» – значит размышлять о характере персонажа, о том, насколько та или иная черта свойственна другим людям, встречается ли она теперь в повседневном окружении, понимать, учитывая наш собственный опыт, дан ли характер углубленно, во всей его сложности и противоречивости, или примитивно.

Замечательным примером по выразительности, художественному совершенству, синтезу «единичного», «особенного» и «всеобщего» является образ Анны Карениной.

К элементам «единичного» в образе Анны Карениной следует отнести то, что «прическа ее была незаметна. Заметны были только, украшая ее, эти своевольные короткие

колечки курчавых волос, всегда выбивавшиеся на затылке и висках»[7].

Элементы «особенного» заметны там, где Анна перечисляет состав своего «двора»: «Потом доктор, молодой человек, не то что совсем нигилист, но, знаешь, ест ножом... но очень хороший доктор»[8].

Элементы «всеобщего» просматриваются в диалоге Анны с Вронским: «Я несчастлива? – сказала она, приближаясь к нему и с восторженную улыбкой любви глядя на него, - я – как голодный человек, которому дали есть. Может быть, ему холодно, и платье у него разорвано, и стыдно ему, но он несчастлив. Я несчастлива? Нет, вот мое счастье...».

Анализируя структуру образа, во-первых, следует обратить внимание на то, что «короткие колечки курчавых волос, всегда выбивавшиеся на затылке и висках» – один из памятных штрихов внешнего облика Анны Карениной.

Во-вторых, в одной фразе выявилась существенная сторона мировоззрения Анны, сказалось ее социальное положение, дворянская культура, пропасть, отделявшая ее от «нигилистов», и в то же время барская снисходительность, известная терпимость к тому, что не вполне соответствует общепринятым в ее кругу нормам поведения.

Наконец, разве людям, не удовлетворенным в личной жизни, не свойственно любым путем стремиться к счастью, во что бы то ни стало удовлетворять потребностям души, идти во имя этого на трудности, на жертвы, на страдания?

Все элементы «единичного», «особенного», «всеобщего» во взаимосвязи, взаимопроникновении, взаимозависимости составляют единичное в широком смысле – личность, которую Лев Толстой назвал: Анна Каренина.

Зная структуру литературного образа, учащийся внимательно наблюдает за историей его развития, сравнивая этот образ со своим «идеальным-Я». Непрерывное сравнение внешнего и внутреннего образов приводит не только к усовершенствованию «идеального-Я», но и к формированию творческих способностей учащегося.

Процесс перехода от «единичного» к «особенному» и от последнего к «всеобщему» необходим, так как он согласуется с требованиями природы формирования «идеального-Я». Эта логическая связь нужна не только в целях познания и учения, но и воспитания учащихся. Ведь «единичное» отражает отдельные признаки, характеризующие индивидуума. «Особенное» наполняет «идеальное-Я» социальными ценностями, а «всеобщее» и есть ничто иное как «идеальное-Я» в психологической структуре личности. Причем, «идеальное-Я» обретает уже символическую форму своего существования. «Всеобщее» есть качество типичного характера. Согласно В.Г.Белинскому, типичное лицо есть представитель целого рода лиц. Так, например, Отелло есть собственное имя, принадлежащее только одному лицу, изображенному Шекспиром; но, видя человека в припадке ревности, мы говорим: «Какой Отелло!», хотя бы этот человек назывался Иваном или Петром и был русский или немец, а не мавр[10]. Называя образ типом, мы подчеркиваем «всеобщее» типичного характера, указываем на то, что его типичность выходит далеко за пределы своей эпохи и сохраняет свое значение для нашего времени, а, может быть, и для ближайшего или отдаленного будущего. Примером выхода «всеобщего» за пределы изображаемой эпохи являются герои литературных произведений такие как: Молчалин

(подхалимство), Фамусов (бюрократизм, протекционизм), Глумов (карьеризм), Хлестаков (фанфаронство), Чичиков (приобретательство), Манилов (беспочвенная мечтательность), Плюшкин (скряжничество), Иудушка (лицемерие), Пришибеев (самоуправство), Беликов («как бы чего не вышло») и т.д.

Являясь составной частью психики, символы инстинктивно ориентируют учащихся во всем многообразии изучаемых учебных дисциплин и способствуют раскрытию их задатков и способностей. Однако, в процессе изучения таких дисциплин как математика, физика, химия возникают трудности, связанные с осознанием рассматриваемых вопросов. Например, синус или косинус можно представить и изобразить графически. В тоже время, синус в квадрате или в кубе вызывает уже определенные затруднения не только в представлении, но и в изображении данной функции. Учащийся смотрит на символы, которые для него ничего не значат. Вследствие этого, у определенной категории учащихся теряется всякий интерес к изучению математики. Можно предположить, что сфера бессознательного таких учащихся в ограниченном количестве содержит символы, которые помогли бы им успешно овладеть математикой. От педагога требуется умение наполнить содержанием и смыслом математические символы, умение видеть и представлять эти символы, показать их практическую значимость. Одним словом, он должен формировать вторичные математические представления, потому что первичные представления, связанные с бессознательным началом личности, находятся в зародышевом состоянии и не могут в полную силу раскрыть себя. Такая постановка процесса обучения расширяет поле сознания учащихся, предупреждает внутриличностные конфликты и формирует их внутреннюю культуру в виде «идеального-Я».

Кроме того, «идеальное-Я» играет основополагающую роль в формировании ценностных ориентаций личности. Они нужны для овладения и качественного выполнения личностью системы социальных ролей. В частности, к семейным ценностям можно отнести такие как: ответственность супругов за воспитание своих детей, любовь и уважение друг к другу, долг перед семьей и др. Ценностные ориентации, переплетаясь друг с другом, образуют сложные ассоциативные сети, помогающие личности решать трудные жизненные ситуации. Все это необходимо для того, чтобы инстинктивные побуждения личности заменить действием цивилизованных механизмов, одним из которых является «идеальное-Я». Данное психическое образование превращается в механизм опосредования, когда внешнее воздействие опосредуется внутренней позицией личности. Этот механизм включается в тот момент, когда «идеальное-Я» сформировано и оно берет контроль над инстинктивными образами, идущими изнутри и теми, которые поступают к нам извне.

Внешние воздействия, посредством зрительных ощущений, восприятий, представлений, постоянно пополняют «идеальное-Я», которое предъявляет к ним такие же требования, как и к инстинктивным образам и вытесненным переживаниям. Только в процессе сравнения, как внутреннего образа, так и внешнего, информация поступает в предсознание, а затем выходит на уровень сознания. Иначе говоря, деятельность механизма опосредования заключается в том, что образ какое бы происхождение не имел, всегда проверяется образом и чувства, наполняющие данный образ, проверяются соответствующими чувствами. Поэтому очень важным этапом в развитии личности является формирование «идеального-Я» или системы идеальных образов. В дальнейшем, это психическое образование работает автономно, независимо как от

внешних, так и от внутренних факторов.

Механизм опосредования порождает другое не менее важное свойство «идеального-Я». Оно выступает в роли примирителя между бессознательным началом в человеке и сознательным. Кроме того, «идеальное-Я» поддерживает баланс между социокультурной реальностью и психической жизнедеятельностью личности. По сути дела, данное психическое образование смягчает конфликты, причины которых могут быть как внешние, так и внутренние. Например, индивидуум поставил перед собой цель стать политическим деятелем, но реализовать себя в этой роли не удается. Следовательно, надо понизить свои притязания на данную роль, чтобы избежать не нужных психических переживаний, которые негативно, в дальнейшем, отразятся на его здоровье. С понижением уровня притязаний «идеальное-Я» вносит коррективы в работу психического механизма, то есть восстанавливается гармония. Одним словом, для преодоления внутриличностного конфликта надо, с одной стороны, понижать уровень своего притязания в определенной сфере деятельности, а с другой – расширять сферу сознания, то есть свои потенциальные возможности. Благодаря этому, происходит постепенное перераспределение энергии личности на другие виды социально-полезной деятельности. Чтобы жить в мире и согласии с самим собой, надо бережно относится к самому ценному нашему достоянию, каким является «идеальное-Я».

Гармония внутреннего мира личности, есть следствие того, что «идеальное-Я» воплощает в себе единство филогенеза и онтогенеза, коллективной культуры и индивидуальной. «Идеальное-Я» напоминает нам маятник, амплитуда колебаний которого зависит от внешних и внутренних факторов. Уменьшение амплитуды колебаний этого маятника – знак того, что между развитием личности в историческом измерении и индивидуальном развитии восстанавливается гармония. «Идеальное-Я» обретает свою устойчивость, а личность – автономность, независимость и уверенность в своих действиях.

Любая наша мысль, сказанное слово не могут существовать без образа. «Идеальное-Я», в этом отношении, можно назвать вербализующим началом наших мыслей и идей. Все это происходит на подсознательном уровне, например, мы видим сновидение и наполняем ее соответствующим содержанием, то есть словами. Символы сновидения представляют собой форму, в то время как слова - содержание. Примером, когда образ совпадает со словом является юмор. Причем, воспринимаем мы этот образ адекватно, мгновенно и выражаем свое отношение к нему смехом. Сознание и подсознание в этот момент работают синхронно. Но, это касается юмора, сатиры, анекдотов и т.д. Процесс же познания и учения протекает значительно сложнее. На осознание вопроса или задачи учащемуся, в зависимости от его готовности, требуется определенное время. Оно необходимо для активизации деятельности «идеального-Я», где хранится огромное количество образов. Например, для реализации роли познания и учения у учащегося должны быть сформированы такие ценности как: внимание, сосредоточенность, активность, деловитость, интерес к познанию и учению, выносливость, эмоциональная устойчивость, сила воли, знания, умения, навыки, нормы поведения и деятельности в коллективе и др. Каждая ценность – отдельно взятый образ в структуре «идеального-Я». Успешно выполнить эту роль можно только тогда, когда такие образы сформированы и приобретут символический смыл, или превратятся в символ субъекта познания и учения. Этот символ будет ориентировать учащегося не только в сфере познания и учения, но и помогать ему в решении учебных

задач, то есть выводить информацию на вербальный уровень.

Трудности в овладении личностью определенной социальной ролью, есть следствие наполнения «идеального-Я» негативным содержанием. Предположим, человек в своей деятельности руководствуется стремлением к обогащению любой ценой, нарушая все нормы морали и права, - значит в «идеальном-Я» доминирует инстинктивный образ самосохранения. Такие социальные ценности, как совесть, стыд, справедливость, доброжелательность, вежливость и др., в этом случае, отступают на задний план и не могут повлиять на его действия, тем более заменить его инстинктивные побуждения. То же самое следует сказать и о человеке, у которого доминирует инстинкт агрессии, разрушения, наполняющий аналогичный образ чувствами гнева, злобы, ненависти и т.д. Гуманизм, доброта, милосердие и другие общечеловеческие ценности не в состоянии противостоять данному инстинкту. Точнее говоря, в «идеальном-Я» осуществляется синтез природной и социальной сущности человека. От того, насколько инстинктивные образы заменяются социальными - зависит уровень развития личности и ее культура.

Между тем, в «идеальном-Я» осуществляется не только синтез, но и «ионизация инстинктивного образа». Производными от данного образа являются наши потребности, мысли, чувства, переживания и т.д. В качестве примера, можно рассмотреть сексуальный инстинкт, который порождает гамму чувств. Сюда надо отнести, с одной стороны, чувства любви, уважения, благоговения, милосердия, нежности, заботы и др., а с другой стороны – чувства ненависти, злобы, агрессии и др. Такое многообразие чувств, есть следствие влияния социальных факторов на течение данного инстинкта и приобретения им различных оттенков.

В своей работе «Психология сексуальности» З.Фрейд выделяет несколько условий любви. По его словам, для многих индивидуумов инфантильная связь между дракой и сексуальным возбуждением является предопределяющим моментом для избранного направления полового влечения. Это и действительно так. Наша обыденная жизнь наполнена большим количеством ситуаций, когда мужчины выясняют отношения друг с другом из-за женщины. Причем, в этой драме, неосознавая ее последствий, активное участие принимает и женщина. Она испытывает сексуальное влечение к противоположному полу только в тот момент, когда видит драку, грязь, кровь, ярость и гнев. Нетрудно догадаться, кого она выберет в качестве субъекта полового влечения. Аналогичное влечение к противоположному полу возникает и у тех женщин, которые говорят: «Чем больше он меня бьет, тем сильнее я его люблю».

С точки зрения З.Фрейда, чистая, вне всяких подозрений женщина никогда не является достаточно привлекательной, чтобы стать объектом любви, привлекает же в половом отношении только женщина, внушающая подозрение, - верность и порядочность которой вызывают сомнения. Это условие он назвал «любовью к проститутке». Такое влечение к противоположному полу связано с необходимостью испытать чувство ревности, которое является потребностью влюбленных этого типа. Только в том случае, если они могут ревновать, страсть их достигает наибольшей силы, женщина приобретает настоящую ценность, и они не упускают возможность испытать это наиболее сильное чувство. Удивительно то, подчеркивает З.Фрейд, что ревнуют не к законному обладателю любимой женщины, а к претендентам, к чужим, в близости к которым ее подозревают.

В нормальной любовной жизни ценность женщины определяется ее непорочностью и

понижается с приближением к разряду проститутки. Влюбленные данного типа, полагает З.Фрейд, относятся к женщинам именно такого разряда, как к наиболее ценным объектам любви. Любовным связям с этими женщинами они отдаются всеми силами своей души, со страстью, поглощающей все другие интересы жизни. Они и могут любить только таких женщин, и всякий раз предъявляют к себе требование неизменной верности.

Конечно, можно было бы сказать, что сексуальные влечения преодолевают психологические барьеры и реализуют себя в определенной форме, обходя «идеальное-Я». Однако наши влюбленные испытывают чувства друг к другу не в сновидениях, а наяву. Причем, испытать их они могут только при восприятии или представлении своего «субъекта влюбленности». Возможно, это отчасти объясняет то, что, тип влюбленного связан с «идеальным-Я», носителем которого он является. Логичным отсюда будет и утверждение, что «Дон Жуан» – тот мужчина, у которого не произошло фиксации внешнего образа (женщины) с внутренним – «идеальным-Я» (идеальной женщиной для него). Он не может остановиться, сделать оптимальный для себя выбор субъекта сексуального влечения, потому что такой образ несформирован, он размыт.

Каждый из нас является носителем идеалов. Точность выполнения любого действия зависит от степени эмоционального наполнения «идеального-Я» или от психического напряжения, связанного с данным образом, каким бы он не был – истинным или ложным. Гармония между «идеальным-Я» и «интегративным-Я» возможна только в момент инсайта, озарения или мгновенного всплеска мысли, когда ее реализация осуществляется незамедлительно. Готовность и способность к деятельности, в данном случае, выступают как единое целое. Отсюда берут свое начало гениальные мысли, решения, проекты, единственно правильный выход из трудной ситуации и т.д. Иначе говоря, успешность выполнения наших действий зависит от уровня развития «идеального-Я». Чем выше уровень развития данного психического образования, тем больше вероятность реализации определенного действия, выполнения социальной роли, потому что любой образ даже и воображаемый захватывается определенной группой наших мышц, готовых к его исполнению. Точность действия наших мышц зависит от яркости и четкости данного образа. Речь идет о том, что для выполнения определенной роли, например субъекта психической саморегуляции в структуре «идеального-Я» должен быть сформирован соответствующий образ. Огромное количество таких образов, связанных с выполнением системы социальных ролей в совокупности формируют целостный или универсальный образ (символ) личности.

С полной уверенностью можно сказать, что «идеальное–Я» играет ведущую роль в поисках смысла нашей жизни. Выход за пределы известного – одно из самых важных проявлений интеллекта. Как утверждал В.Франкл, основной движущей силой в поведении личности и ее развитии является стремление к поиску и реализации смысла своей жизни[11]. Это становится возможным только при наличии идеала, который занимается поиском цели и смысла жизни индивидуума. Идеал содержит представление о себе, о своих способностях и возможностях. Поэтому, чтобы найти себя в этой жизни, чтобы осознать смысл своего существования надо постоянно прислушиваться к советам своего внутреннего голоса, каким является «идеальное-Я». Но, этот голос может подсказать и ложные цели жизни и деятельности индивидууму. В чем же здесь дело?

Учитывая то, что «идеальное–Я» формируется незаметно для нас, оно вбирает в себя и хорошее и плохое. Данное психическое образование несет в себе и положительные качества и отрицательные. По словам К.А.Гельвеция, нет ни скупца, который бы раз в жизни не оказался щедрым, ни человека щедрого, который раз в жизни не поступил бы как скупец, ни негодяя, не совершившего хоть одно доброе дело, ни дурака, не обмолвившегося остроумным словом, и, наконец, нет человека, который, если объединить некоторые из совершенных им в жизни поступков, не оказался бы полным самых противоречивых добродетелей и пороков[12]. Такого же мнения придерживался и М.Монтень, когда писал: «Если я говорю о себе по-разному, то лишь потому, что смотрю на себя с разных точек. Тут происходит какое-то чередование всех заключенных во мне противоположностей»[13]. И далее, он говорит: «Мне кажется странным, когда разумные люди иногда пытаются подвести все человеческие поступки под один ранжир... Они создают некий обобщенный образ и, исходят затем из него, подгоняют под него и истолковывают все поступки данного лица, а когда его поступки не укладываются в эту рамку, они отметают все отступления от нее»[14].

Умение выделить ведущую черту характера персонажа, не упустив многогранность психики героя – великое искусство. Этим даром владел Н.В.Гоголь. В первом томе «Мертвых душ» он наделяет своих героев и положительными и отрицательными качествами. В частности, качеству отрицательному – предельной наивности Манилова констрастируют положительные черты – мягкость, обходительность, приветливость, доброжелательность; крайней ограниченности Коробочки – ее несомненные хозяйственные способности. Душа Плюшкина очерствела от всепоглощающей скупости, но при воспоминании о совместных детских шалостях – он проявляет чувство, похожее на нежность, теплоту, сердечность.

Перед нами не абстракция, а живые люди. Их реальное бытие подкрепляется и обстановкой, окружающей каждого персонажа, и его внешним видом, и характером его речи – всем поведением, вплоть до меню, предложенного гостю. Если мы видим невежественного ленивого подростка, подхалима, лицемера, человека бездейственного, мы называем каждого именем соответствующего персонажа.

В одной статье посвященной проблемам генетики, была высказана мысль, что ум не дает никаких преимуществ человеку с точки зрения выживания, иначе мы все должны бы приблизиться к предельно высоким значениям интеллекта – глупые просто вымерли бы. В реальной жизни происходит совсем по-другому. Сколько бы не существовало человечество, всегда среди людей будут умные и глупые, справедливые и несправедливые, совестливые и бессовестные, добрые и злые ит.д. Объяснить это можно только тем, что в формировании «идеального-Я» принимает участие не только индивидуальное бессознательное, но и коллективное. Символы коллективного бессознательного несут в себе как позитивное, так и негативное содержание психики человеческого рода. При этом многие поведенческие реакции человеком неосознаются, он выполняет их инстинктивно. Типичные черты человеческого характера не имели бы права на свое существование, если бы не получали подпитку из глубин коллективного бессознательного. Поэтому «идеальное–Я» каждого человека содержит и положительные и отрицательные качества, на которые ориентируется личность в своей жизни и деятельности.

В тоже время, нельзя забывать о том, что «идеальное-Я» заставляет нас творить и созидать. Идеальный образ хранится в нашей душе и ждет удобного момента, чтобы

в полную силу заявить о себе. Это свойство образа заметил И.Гете. В его понимании, образ – это ничто иное, как творческая сила, которая никогда не даст нам покоя, пока не воплотим его вне нас, тем или иным способом. Эту идею поэт выразил так: «Весь мир лежит перед нами, как большая каменоломня перед строителем, который лишь тогда заслуживает этого имени, когда он из случайных природных масс создает с величайшей экономией, целесообразностью и прочностью образ, зародившейся в его душе. Все вне нас, можно даже, пожалуй сказать, все в нас есть стихия; однако в глубине человека заложена творческая сила, которая способна создать то, что должно быть, которая не даст нам покоя и отдыха, пока мы не выразим, не воплотим это вне нас, тем или иным способом»[15]. По существу, такого же мнения придерживался и Л.Н.Толстой. Он, в частности, сказал: «Писать надо только тогда, когда чувствуешь в себе совершенно новое, важное содержание, ясное для себя, но непонятное людям, и когда потребность выразить это содержание не дает покоя»[16]. Эта сила, порожденная «идеальным-Я», помогает человеку превратить задуманное в реальность. Художник должен написать картину, поэт – стихотворение, композитор – музыкальное произведение, писатель – роман, повесть и т.д.

В «идеальном-Я» сконцентрирована вся наша культура. Это психическое образование воплощает в себя множество образов, связанных с выполнением личностью системы социальных ролей. Эти образы в совокупности образуют символ, который, сливаясь с себе подобными образованиями в конкретном человеческом роде, превращается в первоисточник, первопричину возникновения инстинктов. Затем символическое образование вживается в структуру коллективного бессознательного и пополняет ее, передавая последующим поколениям информационно-энергетическую составляющую человеческого рода, заключенную в данных символах. Одним словом, можно с полным основанием сказать, что «идеальное-Я» – это символическая составляющая в психологической структуре личности. Воспитание на идеалах и в большом, и в малом – аксиома педагогической деятельности.

## 2.4. Понятие об «актуальном-Я»

В душе каждого из нас есть инстанция, которая контролирует, анализирует, оценивает, координирует и корректирует, волнуется и переживает за результаты нашей деятельности. Это психическое образование глубоко проникает как в «идеальное-Я», так и «интегративное-Я», и называется оно актуальноее-Я. Примером такого взаимопроникновения является то, что становление совести, как самого мощного регулятора нашего поведения, осуществляется вместе с «идеальным-Я». Если с отдельными представлениями связаны соответствующие чувства, эмоции, переживания индивидуума, то с «идеальным-Я» связано чувство совести. Оно, как и «идеальное-Я» центр психического мироздания личности, вокруг которого по законам ассоциаций группируются образы памяти (представления) со своими спутниками - чувствами. Совесть человека такова – каковы его представления об идеале себе подобных существ. Она хранит и оберегает «идеальное-Я». Что же такое совесть?

Согласно В.Франклу, что называют совестью, по сути, погружено в глубины бессознательного, коренится в подсознательной основе. В этом смысле совесть можно

назвать иррациональной; она алогична или, еще точнее, дологична[1]. По его словам, мы живем в век распространяющегося все чувства смыслоутраты. В такой век воспитание должно быть направлено на то, чтобы не только передавать знания, но и оттачивать совесть, так, чтобы человеку хватило чуткости расслышать требование, содержащееся в каждой отдельной ситуации[2]. Инстанция, перед которой мы несем ответственность, - подчеркивает он, - это совесть. Поэтому совесть, в понимании В.Франкла - это ничто иное, как сверхличность. С другой стороны, Ж.Ж.Руссо совесть рассматривал как надежный путеводитель существа несведующего и ограниченного, но мыслящего и свободного, непогрешимый судья добра и зла. Почему же, спрашивает Ж.Ж.Руссо, имеется так мало людей, которые слушаются ее? Это потому, отвечает он, что «совесть говорит с нами на языке природы, а в нашей культурной жизни все заставляет нас забывать этот язык. Совесть боязлива, она любит уединение и тишину; свет и шум пугают ее; предрассудки, которым приписывают ее рождение, - ее злейшие враги; она бежит от них или умолкает перед ними... . Стать для нас врожденным принципом справедливости совесть могла только потому, что человек – существо, в котором первичное не идеи, а чувства и страсти. Совесть есть голос души, страсти – голос тела. Есть в глубине души врожденное начало справедливости и добродетели, в силу которого, вопреки нашим собственным правилам, мы признаем свои поступки и поступки другого или хорошими или дурными, это именно начало я называю совестью», подчеркивает Ж.Ж.Руссо[3]. Однако А.Н.Острогорский в совести видит силу, которая по существу своему редко высказывается вполне ясно и определенно. Она чаще всего именно протестует против нашего решения без указания на лучшее. По его мнению, в голосе совести всегда есть нечто недосказанное, смутное, неясное. Мы доверяем ей, но редко понимаем отчетливо, что она требует от нас. Она задерживает наше решение и заставляет вновь передумать его, взвесив доводы за и против, поискать нового решения, и благо тому, кто умеет прислушаться к голосу этого достойного доверия друга, вникнуть в то, что он подсказывает нам, уяснив себе смысл его речи, понять его. В союзе – сила, и союз совести с разумом удваивает силы и того другого[4].

В педагогической практике мы часто сталкиваемся с ситуацией, когда за аморальное поведение учащегося, мы обвиняем его в том, что у него нет ни стыда не совести. В действительности, дело здесь не в совести, а в слабости воли. Совесть и воля тесно взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Прав был С.Соловейчик, когда утверждал, что ребенок, совершив нечто дурное знает, что поступил дурно, и его хоть в какой-то степени мучает совесть. Но, он поступил так не потому, что у него нет совести, а потому что у него не хватило сил удержаться от соблазна, или его что-то сильно привлекло, или его кто-то увлек, и ребенок не может в большинстве своем ответить. И взрослые начинают его бранить, что у него нет совести. А на самом деле все не так. Есть совесть, а есть слабость[5].

На значение совести в жизни детей указывал и В.А.Сухомлинский. Он полагал, что все дети поддаются воспитанию в разной степени. Если ребенок малоспособен, надо развивать способности, если не поддается слову воспитателя, надо повысить способность слушать воспитателя. Надо терпеливо развивать его чувство и его совесть, которая одна только и позволяет воспитателю воспитывать.

Совесть воплощает в себе способность человека критически оценивать свои поступки, мысли, желания, осознавать и переживать свое несоответствие должному –

неисполненность долга. Совесть не зависит от мнения окружающих. В этом она отличается от другого внутреннего контрольного механизма сознания – стыда. В стыде отражается осознание человеком своего несоответствия некоторым нормам или ожиданиям окружающих, а, следовательно, и вины. Стыд полностью ориентирован на мнение других, вина направлена вовнутрь. Логику стыда можно выразить словами: «Мне стыдно, потому что они про меня так думают», а логика совести иная: в совести решения, действия и оценки соотносятся не с мнением окружающих, а с долгом.

Не вызывает сомнения, что совесть формируется в процессе социализации личности, овладения ею системой социальных ролей. Она отражает собой совокупный образ личности, который формируют родители, педагоги, сверстники и окружающие люди.

Совесть – это ответственность человека перед самим собой как носителем высших ценностей. Как совесть, так и ответственность представляют собой бессознательные феномены. Совесть указывает на соответствие или несоответствие поступка долгу, поэтому поступок «по совести» – это поступок, которого требует совесть. Совесть как бы настаивает на исполнении долга. Долг же связан с глубоким осмыслением возникшей проблемы, которую надо решить. Выразительно и точно в связи с этим сказал И.Гете, что «совесть имеет только обдумывающий, действующий всегда бессовестен».

В системном виде совесть раскрывается через такие сферы деятельности личности как: семья, коллектив, общество, «я-сфера». Она проявляется по отношению к родным и близким людям. В тоже время, в процессе обучения и воспитания нередки случаи, когда это чувство практически утрачивается. Между педагогами и учащимися возникают противоречия, противостояния и конфликты. Совесть, в таких ситуациях, молчит.

Возникает вопрос: как с наибольшей эффективностью пробуждать внутреннюю созидательную силу души и мысли учащегося, чтобы между педагогом и воспитанником не возникало барьера отчуждения, на преодоление которого уходит больше всего времени?

Надо помнить о том, что «актуальное-Я» постоянно сравнивает наше поведение с неким внутренним эталоном, образцом и стремится сблизить «интегративное-Я» с ним. Этим эталоном является «идеальное-Я». Оно ориентирует «интегративное–Я» на выполнение личностью определенной социальной роли. Причем, как «идеальное–Я» так и «интеграивное-Я» – системно-ролевые образования, а точнее говоря, интегративные образования в психосоциальной структуре личности. Когда наши поступки совпадают с образом, хранящимся в «идеальном–Я», мы испытываем чувства радости, удовлетворения, наслаждения, восхищения. Расхождение же переживается остро и мучительно. Если что и переживаем мы, то только дисгармонию между «интегративным–Я» и «идеальным-Я». Самые болезненные удары – это удары по самолюбию. Самосознание – это ядро личности, регулятор, который на невидимых весах поддерживает равновесие двух «Я»; а отсюда – равновесие между человеком и средой, индивидуумом и обществом. Эту задачу выполняет наше «актуальное–Я».

«Актуальное–Я» постоянно занимается сличением того, каков я изначально, каков я здесь и теперь. Эта сфера представляет собой относительно жесткую программу определенных типов поведения и психических состояний личности. Поэтому, самопознание, прежде всего, состоит в изучении «актуального–Я». Для этого

достаточно наблюдать за собой и анализировать свои состояния: какие поступки приносят мне удовольствие, а какие переживания, недовольство собой. Примером тому может служить эмоциональная реакция педагога в адрес учащегося, который не слушает его объяснения или мешает своему однокласснику. Эмоции возникают вследствие рассогласованности между «идеальным-Я» и «интегративным-Я», между идеальным учащимся в представлении педагога и тем, - которого он видит на занятии.

Уровень развития «идеального-Я» еще не означает, что личность реализует задуманное на практике. «Идеальное-Я» должно полностью трансформироваться в «интегративное-Я», но для этого необходимо определенное время. Обусловлено это тем, что «актуальное-Я», выполняя корректирующую роль, выводит человека на такой уровень, когда происходит фиксация «идеального-Я» с «интегративным-Я», их взаимопроникновение. «Актуальное-Я» интуитивно чувствует складывающиеся условия для проникновения «идеального-Я» в «интегративное-Я», то есть полной трансформации первого психического образования личности, во второе – социальное образование. В этом, собственно говоря, проявляется связь между психической и социальной сущностью человека.

Выполняя роль посредника между «идеальным–Я» и «интегративным–Я», «актуальное-Я» пробуждает при этом наши эмоции, чувства, переживания. Если «идеальное–Я» дает нам ориентиры как поступить в той или иной ситуации, «актуальное-Я» выступает в качестве побудительной силы, то «интегративное–Я» реализует поставленную цель. Успешность реализации задуманного зависит от синхронной работы трех сфер. Пользуясь аналогиями, «идеальное–Я» можно представить в виде «знания», «интегративное–Я» – «умения», а «актуальное–Я» – судьи, посредника между первыми двумя структурными образованиями. Хорошо когда человек знает и успешно выполняет определенную работу, а в большинстве своем, знать – это еще не значит уметь. Поэтому «актуальное–Я» координирует и корректирует процесс сближения «идеального–Я» с «интегративным–Я», наполняя его эмоционально-положительным зарядом. Это психическое образование придает нам силы и уверенность в достижении задуманного.

«Актуальное-Я» по своей природе ближе к духовной сущности человека. Духовное – это то, что отличает человека, что присуще только ему, и ему одному. Это то в человеке, что всегда может возразить, сказать нет. «Нам постоянно приходится слышать, - говорил В.Франкл, - как наши пациенты ссылаются на свой характер, который у них становится козлом отпущения: в этот момент, когда я веду о нем речь, я выгораживаю себя, сваливаю все на него»[6]. Особенности характера никоим образом не являются решающими; решает всегда, в конечном счете, позиция личности, утверждал он. Под позицией личности психолог подразумевал ее духовность. В жизни возникает много ситуаций, когда человек идет на самопожертвование ради кого-то или ради чего-то. Этот феномен связан с высшей ступенью развития индивидуума. В основе духовного начала человека лежит, прежде всего, стремление к свободе. Неслучайно В.Франкл считал, что человек – это меньше всего продукт наследственности и окружения; человек, в конечном счете, сам решает за себя. Духовное в его понимании, есть свободное в человеке[7]. Духовность как высшая ступень развития личности человеческой, в состоянии регулировать не только наши биологические и психические проявления, но и социальные.

Между тем, не всем людям свойственно стремление к самопожертвованию. Это

обусловлено тем, что инстинктивные импульсы проникают из глубины подсознания не только через «идеальное-Я», но и через «актуальное-Я», реализуя себя тем или иным образом. Вся причина в том, что «интегративное-Я» не сформировало в «идеальном-Я» систему ценностей, которые могли бы противостоять этим импульсам и заменить их. Чтобы социальные ценности превратились в привычное поведение человека, их надо пережить. Только с помощью «актуального-Я» они могут занять свое исконное место в структуре «идеального-Я».

## 2.5. Понятие об «интегративном-Я»

Если «идеальное-Я» выступает в качестве должного или готовности к действию тем или иным образом, то «интегративное-Я» – это уже сознательное и деятельное начало в психосоциальной структуре личности. Оно выражается в способности личности реализовать себя в соответствующих актах поведения и деятельности. Точнее говоря, в способности личности качественно выполнять систему социальных ролей.

Наиболее значимой социальной ролью для личности является роль субъекта психической саморегуляции. Эта роль косвенно раскрывает предрасположенность, готовность личности к определенному виду деятельности, потому что ни каждому дано, например, стать поэтом, писателем, художником, педагогом, психологом, менеджером, юристом, экономистом и т.д. Это удел определенной категории людей.

Психологическая культура – азбука самопознания и самоутверждения личности. Чем глубже личность познает себя, тем больше она включается в процесс самовоспитания. Воспитание, побуждающее к самовоспитанию – это и есть настоящее воспитание. Иначе говоря, процесс самовоспитания напрямую связан с уровнем развития психологической культуры личности.

Овладение культурой психической саморегуляции активизирует процесс самовоспитания и ориентирует личность на выбор и постановку перед собой определенной цели, смысла жизни. Например, главной целью, стоящей перед студентом профессионального учебного заведения является освоение им основной профессиональной программы и овладение навыками профессионально-трудовой деятельности. Но, любая профессиональная деятельность не мыслима без овладения личностью экономической, коммуникативной, эстетической, морально-правовой и другими культурой. Одним словом, социальные роли, которыми должен овладеть выпускник профессионального учебного заведения взаимосвязаны, взаимообусловлены, они дополняют друг друга, представляя собой социальную структуру личности или «интегративное-Я».

«Интегративное-Я» есть ничто иное, как системно-функционально-ролевое образование личности. Оно может быть представлено в различных формах. В качестве примера, рассмотрим одну из них: интегративную модель подготовки молодого специалиста – выпускника профессионального учебного заведения (см. илл.1). Чтобы личность овладела системой социальных ролей у нее надо сформировать систему социальных ценностей. В частности, социальная роль субъекта целеутверждения связана с такими ценностями как: целеустремленность, активность, инициативность, деловитость, предприимчивость; коммуникативная - доброжелательность, вежливость,

сдержанность, чуткость, тактичность; морально-правовая - совесть, справедливость, честь, достоинство и т.д. Каждая социальная ценность – это отдельно взятый образ или клеточка в структуре социальной роли. Эти образы в совокупности образуют символ, который погружен в глубины «идеального-Я» и ориентирует личность на качественное овладение и выполнение ею системы социальных ролей.

Таким образом, «интегративное-Я» вбирает в себя систему ценностных ориентаций личности. Эти ориентации фиксируются в виде образов памяти и наполняют собой «идеальное-Я». Они необходимы для выживания личности в условиях изменяющейся действительности, то есть постепенной замены инстинктов системой ценностных ориентаций. От того, насколько значимыми для личности стали социальные ценности, можно судить о доминанте социального образа над инстинктивным, об уровне развития ее культуры. Однако качественное овладение личностью системой социальных ролей зависит не только от ее ценностных ориентаций и принятие ею социальных норм поведения, но и от ее способности регулировать свои действия, акты поведения. Другими словами, у личности должна быть сформирована ориентировочная основа поведения и деятельности, то есть способность ее выполнять систему объективно заданных функций. В начале эту задачу решает педагог (см. илл.2), а затем сам студент.

Иллюстрация 1

**Интегративная модель подготовки молодого специалиста – выпускника профессионального учебного заведения**

| Сферы | Социальные роли (функции) молодого специалиста | Критерии воспитанности (культуры) молодого специалиста |
|---|---|---|
| Я – СФЕРА | 1.Субъект психической саморегуляции | Сформированность внимания, сосредоточенности, силы воли, способности переключения от одного вида деятельности на другие, сдержанности, быстроты принятия решения. Умение управлять своей психикой и быть готовым к овладению будущей профессией. |
| | 2.Субъект самовоспитания | Сформированность интереса к познанию и учению, выносливости, эмоциональной устойчивости, уверенности в успехе, системы ценностей. Умение реализовать качества самовоспитания в практической деятельности. |
| | 3.Субъект целеутверждения | Сформированность целеустремленности, активности, инициативности, деловитости, предприимчивости. Умение практически реализовать поставленные цели, предвидеть результаты своей деятельности. |
| | 4.Субъект познания и учения | Представлять место и роль математических, естественнонаучных, гуманитарных, социально- |

| | | |
|---|---|---|
| К О Л Л Е К Т И В | 5.Профессиональн отрудовая | экономических, общепрофессиональных и специальных дисциплин в профессиональной деятельности. Знать теоретические основы и методы изучаемых дисциплин. Овладеть навыками профессиональной деятельности. |
| | 6.Экономическая | Сформированность ответственности, взвешенности, прагматичности в принятии экономических решений, бережного и заботливого отношения к материальным ценностям. Умение экономические качества реализовать в практической деятельности. |
| | 7.Коммуникативная | Сформированность доброжелательности, вежливости, сдержанности, чуткости, тактичности. Умение понимать окружающих, ставить себя в положение другого человека, слушать собеседника, управлять своим поведением, ориентироваться в конфликтных ситуациях. |
| О Б Щ Е С Т В О | 8.Эстетическая | Сформированность чувства красоты и наполнение им критериев воспитанности молодого специалиста. Умение выразить красоту звуком, цветом, движением, внешним видом, рабочим местом, предметами научно-технического творчества, через литературу, театр, музыку, прикладное искусство, отношения между людьми. |
| | 9.Морально-правовая | Сформированность совести, справедливости, чести, долга, достоинства, уважения к законам, нормам коллективной жизни, гражданской и социальной ответственности. Умение реализовать морально-правовые качества в жизнедеятельности. |
| | 10.Патриотическая | Сформированность любви и верности к Родине, гордости за научно-технические, культурные и социальные достижения предшествующих поколений, уважения к историческому прошлому Родины и унаследованным традициям, сочувствия к страданиям народов населяющих Родину, привязанности к местужительства. Умение реализовать патриотические качества в жизнедеятельности. |
| | 11.Экологическая | Сформированность ответственности, совести, гуманности перед природой, заботливого и бережного отношения к природным богатствам страны. Умение реализовать экологические качества в практической деятельности. |

Это не случайный набор функций, а именно система функций, которые личность должна не только повторять, но осознавать и ясно представлять структура действия.

Чем это можно доказать? Во-первых, каждая функция обусловлена конкретной закономерностью психики и человеческой деятельности. Диагностика потому объективна, что во всякой деятельности познание имеет опережающий характер. Целевая ориентация обусловлена другой закономерностью – предвосхищающим характером деятельности человека (предвосхищение результата деятельности в виде образа проявляется в цели). Планирование объективно в любой деятельности потому, что деятельность подчиняется проективной закономерности (план – это проект достижения цели). Организация деятельности обусловлена естественным стремлением личности осуществить ее с минимальными затратами сил и времени, то есть оптимально. Психологическое и коммуникативное обеспечение деятельности связано с закономерностью психики к взаимодействию людей в совместной деятельности. Любую деятельность личность выполнит, если она к ней готова и может строить свои отношения с другими людьми. Формирующая функция обусловлена деятельностным подходом, согласно которому человек формируется в процессе деятельности. Контроль, анализ, оценка обусловлена ретроспективной закономерностью деятельности человека; чтобы двигаться вперед, нужно постоянно заглядывать в прошлое, оценивать достигнутый результат и на этой основе совершенствовать действия. Корректирующая и координирующая функция необходима потому, что не всегда человек сразу достигает поставленной цели. В процессе ее реализации приходится корректировать и координировать свои действия. Во-вторых, каждая функция является продолжением предыдущей функции и условием для последующей. Они так дополняют друг друга, что воспитательный эффект напрямую зависит от системной реализации личностью всех функций. Эта система функций применима не только для построения процесса обучения и воспитания, но и самовоспитания. Отличие состоит лишь в том, что в процессе обучения и воспитания личности система функций направлена вовне, а в процессе самовоспитания – вовнутрь (см. илл.3).

Иллюстрация 2

**Системно-функциональная структура деятельности педагога по подготовке молодого специалиста в профессиональном учебном заведении**

| №функции | Содержание | Критерии |
|---|---|---|
| 1.Диагностическая | Это система диагностических действий педагога, направленных на изучение студентов, уровня их воспитанности и воспитуемости, обученности и обучаемости, условий и среды воспитания, эффективности воспитания и самовоспитания с учетом критериев предъявляемых к выпускнику профессионального учебного заведения | Комплексность диагностики |
| 2.Целевой ориентации | Это система действий педагога, связанных с определением и постановкой дидактических, воспитательных, развивающих и организационных целей и задач в соответствии с критериями | Соответствие задач результатам |

| | | |
|---|---|---|
| | воспитанности (культуры) предъявляемыми к выпускнику профессионального учебного заведения | диагностики |
| 3.Планирования | Это система действий педагога по проектированию учебной, воспитательной и самовоспитательной деятельности студента в соответствии с избранными и обоснованными целями и задачами. | Проективная обеспеченность деятельности |
| 4.Организации | Это система деятельности педагога по организационному обеспечению учебно-воспитательного процесса. | Оргобеспеченность деятельности |
| 5.Мобилизационно-побудительная | Это система действий педагога по формированию у студентов психологической готовности к решению поставленных задач, то есть синергетического состояния психики, при котором студенты могут полноценно включиться в учебную, воспитательную и самовоспитательную деятельность. | Психологическая обеспеченность деятельности |
| 6.Коммуникативная | Это система действий педагога, с помощью которых он устанавливает и обеспечивает воспитательный контакт со студентами, базирующийся на взаимопонимании, взаимном доверии, взаимном согласии и сотрудничестве. | Коммуникативная обеспеченность деятельности |
| 7.Формирующая | Это формирование у студентов ориентировочной основы поведения и деятельности, то есть системы тех критериев, которые предъявляются к выпускнику профессионального учебного заведения, и помогают ему более продуктивно выполнять свои профессиональные обязанности. | Продуктивность формирования ориентировочной основы студентов |
| 8.Контрольно-аналити-ческая и оценочная | Это система действий педагога, связанных с проверкой хода учебной, воспитательной и самовоспитательной деятельностью студентов, анализом и оценкой ее качества, которые совершаются как по ходу деятельности, так и по ее итогам. | Комплексность контроля, анализа и оценки |
| 9.Координации и коррекции | Это система координирующих и корректирующих действий педагога, связанных с тем, что свои действия необходимо согласовывать с действиями других педагогов, и со студентами, | Согласованность и скоординированность |

| | | |
|---|---|---|
| | включенными в процесс самовоспитания. | деятельности |
| 10. Совершенствования | Это система творческих действий педагога, направленных на совершенствование модели по подготовке молодого специалиста в профессиональном учебном заведении, а, следовательно, и учебно-воспитательного процесса. | Продуктивность творческой деятельности |

Иллюстрация 3

**Системно-функциональная структура деятельности молодого специалиста по самообразованию и самовоспитанию**

| №функции | Содержание | Критерии |
|---|---|---|
| 1.Самодиагностическая | Это система действий студента по формированию у себя самодиагностической культуры: практические знания о самообразовании и самовоспитании, значение их в жизни человека; владение основными методами самообразования и самовоспитания | Комплексность самодиагностики |
| 2.Целевой самоориентации | Это система действий студента, связанных с определением и постановкой самообразовательных и самовоспитательных целей и задач в соответствии с критериями воспитанности (культуры) предъявляемыми к выпускнику профессионального учебного заведения | Соответствие задач результатам самодиагностики |
| 3.Самопланирования | Это система действий студента по самопроектированию самообразовательной и самовоспитательной деятельности в соответствии с избранными и обоснованными целями и задачами. | Самопроективная обеспеченность деятельности |
| 4.Самоорганизации | Это система деятельности студента по организационному обеспечению самообразования и самовоспитания | Оргобеспеченность деятельности |
| 5.Самомобилизационно- | Это система действий студента по формированию у себя психологической | Психологичес |

| | | |
|---|---|---|
| побудительная | готовности к решению поставленных задач, то есть состояния психики, при котором студент может полноценно включиться в самообразовательную и самовоспитательную деятельность. | кая обеспеченность деятельности |
| 6.Самокоммуникативная | Это система действий студента, с помощью которых он устанавливает отношения с педагогами, базирующиеся на взаимопонимании, взаимном доверии, взаимном согласии. | Коммуникативная обеспеченность деятельности |
| 7.Самоформирующая | Это система действий студента по реализации поставленных целей и задач самообразования и самовоспитания. | Продуктивность реализации целей и задач самовоспитания |
| 8.Самоконтроль, самоанализ, самооценка | Это система действий студента, связанных с проверкой хода самообразовательной и самовоспитательной деятельности, анализом и оценкой ее качества, которые совершаются как по ходу деятельности, так и по ее итогам. | Комплексность самоконтроля, самоанализа и самооценки |
| 9.Само-координации и самокоррекции | Это система самокоординирующих и самокорректирующих действий студента, связанных с тем, что свои действия необходимо согласовывать с действиями педагогов, и с другими студентами, включенными в процесс самовоспитания. | Согласованность и скоординированность деятельности |
| 10.Самосовершенствования | Это система творческих действий студента, направленных на совершенствование самообразовательной и самовоспитательной деятельности. | Продуктивность творческой дея-тельности |

Точнее говоря, внутри «интегративного-Я» существует механизм, с помощью которого формируются система ценностных ориентаций личности и ориентировочная основа ее поведения и деятельности.

Если «идеальное-Я» расположено глубоко в подсознании и олицетворяет собой наш внутренний мир, то «интегративное-Я» - не только системно-ролевое образование личности, но и системно-функциональное (системное функционально-ролевое образование личности) олицетворяет ее сознательное начало ответственное за связь личности с социальной средой. Главной функцией данного образования является

формирование системы ценностных ориентаций личности. Из всего многообразия социальных ценностей выкристаллизовываются доминирующие, ярко выраженные ценности, присущие в различных сочетаниях всем людям. Эти ценности, превращаясь в отдельно взятые образы, в совокупности образуют символы, которые становятся главными элементами в формировании «идеального-Я».

По существу, социальные ценности на подсознательном уровне начинают «навязывать свою волю» индивидууму. Это выражается в чертах характера человека и образе его жизни. Среди многообразия ценностных ориентаций, присущих людям, следует выделить: теоретическую, экономическую, социальную, политическую, религиозную.

Например, человек, придающий особое значение теоретической ценности, прежде всего, заинтересован в раскрытии истины. Он характеризуется рациональным, критическим и эмпирическим подходами к жизни. Теоретический тип в высшей мере интеллектуален и чаще избирает для себя деятельность в области фундаментальной науки.

«Экономический» человек выше всего ценит то, что полезно или выгодно. Он исключительно практичен, интересуется тем, как делать деньги; знания, не находящие конкретного применения, ему не нужны. Многие блестящие достижения в области техники и технологии явились результатом реализации научных потребностей людей экономического склада.

Наивысшей ценностью для социального типа является любовь людей. Такой человек считает любовь единственно приемлемой формой человеческих взаимоотношений. В частном виде социальная установка является альтруистической и тесно связана с религиозными ценностями.

Доминирующим интересом политического типа является власть. Профессиональная активность людей этого типа не обязательно ограничивается сферой политики, поскольку лидеры в любой области обычно выше всего ценят власть и влияние.

Представители религиозного типа, главным образом, заинтересованы в понимании мира как единого целого. Способы выражения этого желания у них могут быть различными. Например, одни религиозные личности являются «имманентными мистиками», которые находят смысл в самоутверждении и активном участии в жизни. В то же время, другие являются «трансцендентными мистиками», стремящимися соединиться с высшей реальностью путем отстранения от жизни (например, монахи). Независимо от способа самовыражения, религиозная личность видит в мироздании единство и высший смысл [1].

Однако надо помнить о том, что ценностные ориентации обретут свою силу только тогда, когда они будут наполнены «эмоциональной энергией» и получат поддержку со стороны глубинных уровней сознания.

Системная психосоциальная структура личности представляет собой совокупность устойчивых отношений и связей между ее элементами. Эти отношения и связи проявляются посредством действия объективных законов системного синергетизма таких как: закона систем; гармонии; движения, развития и саморазвития. Все структурные образования личности (коллективное бессознательное, индивидуальное бессознательное, «идеальное-Я», «актуальное-Я» и «интегративное-Я») – системы,

которые состоят из огромного количества элементов, находящихся в синергетическом взаимодействии.

Если «интегративное-Я» раскрывает социальную сущность личности, то коллективное бессознательное, индивидуальное бессознательное, «идеальное-Я» и «актуальное-Я» – ее психическую сущность. Кроме того, «интегративное-Я» – это система, которая регулирует процесс сознательного приспособления к внешней среде и внутреннему миру личности. Она стремится восстановить гармонию между различными силами и влияниями, действующими на человека как извне, так и изнутри. Гармонизировать отношения между глубинными уровнями психики стремится и «идеальное-Я». Гармония является не отдельной целью, а потребностью личности в каждый данный момент, имманентным условием ее жизни и деятельности. По сути, человек имеет два синергетических центра; один – «идеальное-Я», а второй – «интегративное-Я». Если первый реагирует на внутренний хаос, то второй – на внешний.

Закон развития и саморазвития пронизывает всю системную психосоциальную структуру личности. Каждому структурному образованию свойственно развитие и саморазвитие. Так, «идеальное-Я» – продукт синтеза как внутренних, так и внешних факторов. Достигнув определенного уровня развития, данное психическое образование обретает способность к саморазвитию. То же самое, следует сказать и об «интегративном-Я». Оно является производным процессов развития и саморазвития личности

Системная психосоциальная модель развития и формирования личности – целостный образ личности, в соответствии, с которым педагог должен строить процесс воспитания. Это наглядное представление о том, как в хаосе зарождается гармония, устойчивое развитие и саморазвитие личности.

## 3. Психические феномены личности

### 3.1. Эмоции

Эмоции – это переживания приятного и неприятного, сопровождающие восприятие себя и окружающего мира. В узком значении слова эмоциями называют переживания, обусловленные удовлетворением или неудовлетворением инстинктивных потребностей – в пище, питье, воздухе, самосохранении и сексуальном влечении.

Чувства (высшие эмоции) связаны с потребностями, возникшими в ходе исторического развития, с общением, отношениями между людьми. Они есть результат эмоционального обобщения. К ним относятся морально-этические, эстетические и интеллектуальные чувства: чести, долга, сочувствия, сострадания, уважения, любви. Чувства оказывают решающее влияние на проявление низших эмоций (пищевых, самосохранения, сексуальных) и поведение человека. По словам П.В.Симонова, в схеме потребность – действие – удовлетворение мышление является источником информации для действия, но в результате недостатка знаний и умений нередко возникает разрыв между потребностью и возможностью ее удовлетворения, поэтому в эволюции появился первый аппарат эмоций как механизм экстренной компенсации, аварийного замещения недостающих сведений и умений. Основное условие

возникновения отрицательных эмоций, по его мнению, – это наличие неудовлетворенных потребностей. Эмоция есть отражение мозгом человека какой-либо актуальной потребности и вероятности ее удовлетворения, которую субъект непроизвольно оценивает на основе врожденного и ранее приобретенного индивидуального опыта[1]. Аналогичную точку зрения по данному вопросу высказывал и К.К.Платонов. В его представлении, первичной формой переживаемости является эмоция, которая говорит о том, что вредно, а что полезно. В последствии эмоции приняли формы удовольствия и неудовольствия. Они устанавливали первичную психологическую связь организма со средой. А на этой основе стало возможным появление ощущений и их комплексов как своеобразных сигнальных образов. Однако П.Фресс считает, что только сильные переживания могут быть названы эмоциями. Их отличительной чертой является дезорганизующее влияние на текущую деятельность. Именно эти сильные чувства и обозначаются как эмоции. В тоже время, А.Н.Леонтьев различает три вида эмоциональных процессов: аффекты, собственно эмоции и чувства. В его понимании аффекты – это сильные и относительно кратковременные эмоциональные переживания, сопровождающиеся резко выраженными двигательными и висцеральными проявлениями. В отличие от аффектов эмоции способны предвосхищать ситуации и события, которые реально еще не наступили. Они возникают на основе представлений о пережитых или воображаемых ситуаций. С другой стороны, Э.Клапаред утверждает, что эмоции возникают именно тогда, когда какая-то причина препятствует приспособлению. Человек, имеющий возможность убежать, не испытывает эмоции страха. Страх обнаруживается только тогда, когда спастись бегством невозможно. Гнев возникает только тогда, когда противника нельзя ударить[2].

Как правило, эмоции не возникают спонтанно, они привязаны к ситуациям и превращаются в устойчивые состояния, если ситуация сохраняется длительное время. И чем важнее для человека одна жизненная ситуация тем выше вероятность, что одна страсть вытеснит все остальные. Вытесненные страсти никуда не исчезают, а накапливаются в индивидуальном бессознательном, дожидаясь удобного момента, чтобы показать себя. С другой стороны, можно предположить, что наши страсти уничтожают друг друга, и они никуда не вытесняются. Одно из этих суждений может показаться противоречит другому, но это не так. Ведь можно сконцентрировать все эмоциональные ресурсы в одной ситуации или в одной сфере жизни, а можно распределить их по многим направлениям. В первом случае интенсивность эмоций будет предельной. Но чем больше эмоциональных ситуаций, тем ниже интенсивность эмоций в каждой из них.

Эмоции возникают как реакции на реальные события жизни, которые далеки от идеала разумного устройства мира, то и призыв к их согласованию с разумом редко находит благодатную почву. Разум служит мерой или гармонией между «интегративным-Я» и «идеальным-Я». Но, эту функцию ему не всегда удается выполнить, и причиной тому являются эмоции.

Происхождение эмоций обусловлено: с одной стороны, потребностями, а с другой – особенностями воздействий окружающей нас среды. Однако нельзя забывать, что формирование эмоций связано и с символами коллективного бессознательного. Например, если вы боитесь воды и испытываете к ней чувство страха, то будьте внимательны, и вы можете обнаружить такое чувство по отношению к воде у своих родственников. Это чувство появилось не просто так, оно хранилось в коллективном

разуме конкретного человеческого рода и проявилось в яркой форме в тот момент, когда возникли для этого условия.

Согласно С.Л.Рубинштейну, эмоция является субъективной формой существования потребностей (мотивации)[3]. Более определенно, в этом отношении, высказался В.Вундт. По его словам, всякий мотив расчленяется на элемент представления и элемент чувства, из которых первый можно назвать основанием, а второй – побудительной причиной воли. Когда хищное животное схватывает добычу, то основанием служит вид добычи, а побудительной причиной может быть неприятное чувство голода или родовая ненависть, вызываемая видом добычи[4]. В понимании В.Вундта, при впечатлениях, вызванных внешними раздражителями, последовательность «представление – чувство»; может рассматриваться как норма в том смысле, что при возбуждениях ощущений и чувств в умеренной силе, она наступает с известной регулярностью, то при воспроизводимых представлениях, наоборот, противоположный порядок: «чувство – представление» оказывается преобладающим[5]. Точнее говоря, эмоция – субъективная форма существования образа, в то время как, образ – объективная форма существования потребности. Тем и отличаются впечатление и воспроизведение друг от друга, что «субъект и объект» меняются местами.

С.Л.Рубинштейн заметил, что нашим переживаниям присущ многоуровневый характер. Он выделил три уровня эмоциональных переживаний. Первый уровень – это уровень органической аффективно-эмоциональной чувствительности. Сюда относятся элементарные так называемые физические чувствования – удовольствия, неудовольствия, связанные по преимуществу с органическими потребностями. Эти эмоциональные состояния носят неопредмеченный характер.

Следующий, более высокий, уровень эмоциональных проявлений составляют предметные чувства, соответствующие предметному восприятию и предметному действию. Опредмеченность чувства означает более высокий уровень его осознания. На смену беспредметной тревоги приходит страх перед чем-нибудь. Человеку может быть «вообще» тревожно, но боятся люди всегда чего-то, точно также удивляются чему-то и любят кого-то. На этом уровне чувство является уже не чем иным, как выражением в осознанном переживании отношения человека к миру.

Над предметными чувствами поднимаются более обобщенные чувства, как-то: чувство юмора, иронии, чувства возвышенного, трагического и т.п. По большей части они выражают мировоззренческие установки личности. Например, юмор – это способность смеяться над тем, что любишь. Чувство юмора предполагает, наличие в одном лице или явлении и положительных и отрицательных сторон. В этом состоит ценность юмора для развития «идеального-Я», так как мы одновременно видим и достоинства и недостатки субъекта или объекта.

Эмоции – эволюционно более ранний механизм регуляции поведения человека, чем разум. Поэтому они и выбирают более простые пути решения жизненных ситуаций. Например, учительский страх – пропуски занятий, гнев – сметать на своем пути все, что разумно нельзя обойти, радость дает возможность удовлетвориться тем, что есть, удерживая от бесконечной гонки чего еще нет.

Эмоции являются тем языком, той системой сигналов, посредством которой человек

узнает о значимости происходящего. Точнее говоря, эмоции выполняют функцию побуждения к действию, например мгновенного разрешения ситуаций: бегство, оцепенение, агрессия и т.д. И другие ситуационные эмоции: возмущение, гордость, обида, ревность, тоже способны навязать человеку определенные поступки, причем даже когда они для него нежелательны.

По мнению Э.Клапареда, бесполезность или даже вредность эмоции известна каждому. Представим, например, человека, который должен пересечь дорогу, если он боится автомобиля, он потеряет хладнокровие и побежит. Или, например, страх, возникший с необходимостью преодолеть опасный участок пути, нарушает или даже парализует движение к намеченной цели, а бурная радость успеха в творческой деятельности снижает творческий потенциал. Но без эмоций нельзя добиться главной цели – человеческого взаимопонимания. Эразм Роттердамский в свою очередь утверждал, что существует один единственный путь к счастью: главное познать самого себя, затем делать все не в зависимости от страстей, а по решению разума[6]. Такое утверждение объясняется тем, что эмоции находят очень простые сиюминутные решения пусть даже и неправильные. Тому, кто следует их совету, эмоции добавляют энергии, поскольку они напрямую связаны с физиологическими процессами в отличие от разума, которому подчиняются отнюдь не все системы организма. Под сильным воздействием эмоций в организме происходит такая мобилизация сил, которую разуму не вызвать ни приказами, ни просьбами, ни понуканиями[7].

В критических условиях, при неспособности субъекта найти адекватный выход их опасных, неожиданно сложившихся ситуаций, развивается особый вид эмоциональных процессов, которые называют аффектами. Аффекты навязывают субъекту стереотипные действия, представляющие собой определенный закрепившийся в эволюции способ «аварийного» разрешения ситуации: бегство, оцепенение, агрессию и т.д. Такие стереотипы поведения обусловлены влиянием не только индивидуального бессознательного, но и коллективного. Символы коллективного бессознательного наполнены эмоциональной энергией, и человек в критической ситуации поступает так, как это делали в свое время его предки. Любое его действие в состоянии аффекта надо расценивать как закономерное, потому что оно связано с коллективным бессознательным конкретного человеческого рода.

Психологи установили, что эмоции дезорганизуют ту деятельность, в связи, с которой они возникали. Например, учительский страх сводит на нет все усилия педагогов. Если лень – мать всех пороков в обучении и воспитании, то страх – отец. Практически причины всех негативных явлений школьной жизни надо искать в эмоциональной сфере учащихся. Под сильным воздействием эмоций человек находится, в большинстве своем, во власти подсознания, которое запускает механизмы типичных поведенческих реакций. Тем не менее, каждый из нас интуитивно чувствует «золотую середину», которая обеспечивает наиболее благоприятную атмосферу в общении.

Нельзя при этом забывать о положительном влиянии эмоций на течение психических процессов. Существуют убедительные данные, что эмоции являются важным фактором регуляции процессов познания. Так, эмоциональная окрашенность речи является одним из условий определяющих непроизвольное внимание и запоминание. Хорошо известно влияние эмоций на процессы воображения и фантазии. От эмоций зависит целый ряд характеристик речи, регулирующее их влияние на мыслительные процессы. Только взаимодополняющим влиянием сфер интеллекта и аффекта, обеспечивается

достижение конечной цели деятельности – удовлетворение потребностей. Нельзя не согласиться с мнением П.В.Симонова о том, что эмоция в определенном смысле противостоит знанию, но только в определенном: она возмещает, дополняет знание там, где их не хватает[8]. Точнее говоря, позитивные эмоции возбуждают имеющиеся у нас представления и активизируют деятельность воображения по формированию новых образов.

Эмоции есть энергетическая составляющая нашей психики. Положительные эмоции заставляют индивидуума искать новые представления или образы памяти, а выражаясь простым языком – новые впечатления. Поэтому лучшим методом обучения является метод достижения радости успеха, пусть самого незначительного. Причины всего этого кроются в глубинных переживаниях учащихся. В данном случае, переживаемые чувства выполняют подкрепляющую роль. При этом особое место отводится второй сигнальной системе. Ведь слово для человека – реальный раздражитель, не только говорит о чем-то, но и вызывает соответствующие эмоции. Слово, мысли, сознательное отношение к предмету, явлению, ситуации дают возможность подавлять нежелательные эмоции, управлять своими чувствами, а, следовательно, усиливать или ослаблять ассоциации.

Существует мнение о том, что именно эмоции рождают мысли, а с ними и открытия. Еще Леонардо да Винчи говорил о том, что все наши познания берут начало в чувствах. Более категоричным, в этом отношении, был Ж.Ж.Руссо. Он считал, что только пылкие души умеют сражаться и побеждать, все великие усилия, все возвышенные деяния принадлежат им; холодный рассудок никогда не совершает ничего прекрасного. А, А.Бандура прямо отмечал, что люди с большой вероятностью добиваются успеха, если они не напряжены и эмоционально спокойны. Действительно, в процессе познания и учения надо особое внимание обращать на эмоциональное состояние учащихся. В расслабленном состоянии они легко воспринимают поступающую информацию вследствие активизации работы подсознания. Релаксация в данном случае является необходимым условием успешности обучения.

Эмоции играют исключительную роль в актуализации закрепленного опыта, поскольку актуализация следов обычно опережает развитие событий, и возникающие при этом эмоции сигнализируют о возможном приятном или неприятном их исходе. Предвосхищение событий существенно сокращает поиск правильного выхода из ситуации. Иначе говоря, эмоции активизируют творческие способности человека.

Не последнюю роль играют эмоции в развитии и становлении субъективного образа. Согласно В.Вундту, эмоциональный тон ощущений, воспринимаемых одновременно или непосредственно друг за другом, сливаются по определенным законам во все более и более общие равнодействующие переживания. Только в силу такого слияния чувств мы воспринимаем не набор пятен или звуков, а пейзаж и мелодию. Таким образом, эмоциональные переживания выступают синтезирующей основой образа, обеспечивающей возможность целостного и структурированного отражения мозаичного разнообразия фактически действующих раздражений.

Целостность представляет собой одну из таинственных особенностей психического. Поэтому учение В.Вундта о слиянии чувств, лежащих в основе познавательных синтезов, представляет попытку вскрыть психологические механизмы структурированности и целостности отражения. Ярким примером эмоциональных

синтезов служат комплексы, о наличии которых говорил К.Г.Юнг. Он подчеркивал, что совокупность образов, прямо или случайно связанных с ситуацией, породившей сильное эмоциональное переживание, образуют в памяти прочный комплекс, актуализация одного из элементов которого влечет даже против воли субъекта, немедленное «введение» в сознание других его элементов.

Наша житейская мудрость направлена против эмоциональных крайностей. Если горе – «не надо слишком убиваться», если радость – «не очень-то радуйся, чтобы потом не плакать», если апатия – «возьми себя в руки». Но мудрые советы редко находят отклик. Люди гораздо чаще заражают друг друга вышедшими из-под контроля негативными эмоциями, нанося огромный вред, здоровью друг друга. Например, постоянное сдерживание проявлений гнева (в мимике, жестах, словах) может способствовать развитию таких заболеваний как гипертония, язва желудка, мигрень и других. Поэтому для каждого человека очень важно найти цивилизованные формы снятия негативного эмоционального напряжения. Более того, такие психические переживания, вытесняясь в индивидуальное бессознательное, вносят хаос в развертывание положительного потенциала сосредоточенного в коллективном бессознательном индивидуума. Накапливаясь, они формируют механизмы психологической защиты, которые выстраивают непреодолимые барьеры на путях оптимального развития личности. Сам индивидуум не в состоянии осознать причину своей болезни. Он нуждается в помощи и поддержке.

Педагогическая деятельность в изобилии наполнена как негативными, так и позитивными эмоциями. При болезненных состояниях личности отрицательные эмоции направлены главным образом во внутрь, тогда как здоровые отрицательные эмоции постоянно ищут жертву среди окружающих. Такой жертвой в учебной группе нередко становятся стеснительные, скромные, спокойные учащиеся, превращаясь в объект насмешек и издевательств. Педагоги, порой, тоже не упускают возможности, чтобы из двоечников сделать «козлов отпущения». При этом страдают все: и правые и не правые.

Как положительные, так и отрицательные эмоции накапливаются постоянно. Если положительные эмоции придают нам силы и уверенность в своих начинаниях, то отрицательные эмоции парализуют психику и негативным образом сказываются на результатах нашей деятельности. Положительные эмоции – это опыт побед и достижений, в то время как, отрицательные эмоции – это опыт неудач и поражений. Наступает момент, когда эмоциональное напряжение необходимо снять. В большинстве своем, это происходит неосознанно и в самых разнообразных формах. Например, один человек увлекается музыкой, танцами, спортом; другой с удовольствием слушает юмор, шутки, анекдоты; один употребляет спиртные напитки; другой полностью отдает себя любимой работе; один поглощен творческими замыслами; другой не может жить без ссор и конфликтов и т.д. Все это происходит инстинктивно, по привычке. Одним словом, взрослые накопили опыт снятия эмоционального напряжения, а подростки и юноши только обретают его. Задача педагога заключается в том, чтобы сублимировать эмоциональную энергию, то есть научить их цивилизованным формам не только снятия эмоционального напряжения, но и перераспределения ее по нужным каналам. Прав был И.П.Павлов, когда говорил, что эмоцию надо вогнать в мышцы. А, З.Фрейд утверждал, что любая деятельность может быть выполнена при пониженном эмоциональном возбуждении.

Отсутствие культуры и невоспитанность в эмоциональной сфере наносят огромный вред не только носителю негативных эмоций, но и тем людям, которые вступают с ним в отношения. Отрицательная эмоциональная энергия самое страшное оружие, которое может быть использовано против человека. Эта энергия активизирует деятельность безусловных рефлексов и негативно отражается на здоровье человека. Находясь под постоянным воздействием, например, эмоции страха, человек рано или поздно заболевает. Отсюда не следует удивляться тому, что нелюбимая работа, связанная с отрицательными переживаниями, становится причиной болезни.

Эмоциональные люди отличаются тем, что все принимают близко к сердцу и бурно реагируют на пустяки, а малоэмоциональные обладают завидным хладнокровием. Поэтому эмоциональность можно отождествить с неуравновешенностью, неустойчивостью, высокой возбудимостью человека.

Расширению круга эмоциональных ситуаций способствует общекультурное развитие личности. Чем выше культурный уровень человека, тем большую сдержанность в проявлении эмоций наблюдают окружающие в общении с ним. И наоборот, несдержанность и чрезмерная эмоциональность говорят о низком уровне общей культуры индивидуума.

## 3.2. Трансфер

В процессе своей психоаналитической деятельности З.Фрейд обратил внимание на феномен, который в дальнейшем назвал «трансфера» (перенесение). Без этого явления психоаналитическая работа практически становится невозможной, считал он. Что же это за явление?

С точки зрения З.Фрейда, явление перенесения создается не только под влиянием психоанализа, оно наступает при всех человеческих отношениях, самопроизвольно; оно повсюду является носителем терапевтического влияния, и оно действует тем сильнее, чем мы догадываемся о его наличии. Психоанализ не создает перенесения, а только открывает его сознанию и овладевает им, чтобы направить психические процессы к желаемой цели[1]. Только с момента такого «перенесения», создается должная психоаналитическая интуиция; всякого больного, который на такое перенесение не способен, следует рассматривать как не подходящего для психоанализа. Ибо для того, чтобы распознать конфликт, врач должен созерцать его в эмоциональной, жизненной форме; пациент и врач должны сообща пережить его[2]. С другой стороны, Л.Шорток утверждал, что восстановление забытых воспоминаний оказывает лечебное действие только в том случае, если оно сопровождается эмоциональным отреагированием. По его словам, З.Фрейд заметил, что эффективность интерпретации зависит от того, как переживается больным в аффективном плане его отношение к аналитику. Именно в связи с этим он и ввел понятие трансфера, переноса[3]. Другими словами, эмоциональная составляющая приобретает исключительное значение, потому что устанавливает невидимую связь в отношениях между людьми.

Понятие трансфера значительно обогащалось по мере развития психоанализа.

Английские и американские психоаналитики (Мелани Клейн, Якобсон, Винникот и др.) стали пристальнее изучать более ранние фазы развития трансфера. Они подчеркивали значение отношения к матери, нарциссизм, т.е. формы коммуникации, предполагающие известную недифференцированность индивида и окружающей среды. Трансфер действительно включает некое третье лицо. Он предполагает известный опыт пережитого, завязывания клубка фантазматических и символических представлений[4]. Иначе говоря, трансфер связан с подсознательной деятельностью личности.

Трансфер (перенесение) - это отношения между аналитиком и пациентом, наполненные глубоким доверием и неограниченной откровенностью. Чувства любви, восхищения, уважения (положительный трансфер) и ненависти, страха, отвращения (отрицательный трансфер). Такой феномен присущ любым отношениям между людьми: между педагогами и учащимися, родителями и детьми, руководителями и подчиненными и т.д. Например, одной из причин низкой успеваемости является отсутствие воспитательного контакта между учащимися и педагогами. Трансфер или перенесение в педагогической деятельности – ничто иное, как воспитательный контакт между субъектами процесса познания и учения, возникающий помимо воли и желания каждого из них. В дальнейшем, это явление внешне выражается во взаимопонимании, взаимодоверии, согласии и сотрудничестве. Это первый шаг, без которого любые педагогические воздействия не принесут желаемого результата. Более того, можно получить обратный эффект. Отсутствие воспитательного контакта между педагогом и учащимся снижает не только качество воспитательной работы, но и приводит к конфликту как «открытому – внешне проявляющемуся», так и «закрытому – внутреннему».

То, что невидимая эмоциональная связь между педагогом и учащимся возникает в процессе познания и учения является неоспоримым фактом. При этом положительные эмоции учащиеся испытывают в тот момент, когда педагог открывает перед ними перспективу роста, помогает им добиваться радости успеха. Ведь любая деятельность, ее цели, способы и результаты программируют в сознании учащихся направленность и стимулируют эту деятельность.

Положительные эмоции между субъектами процесса познания и учения возникают также вследствие эрудированности, учености, образованности педагога. Гуманное, доброжелательное отношение педагога к учащимся способствует укреплению этой эмоциональной связи, установлению воспитательного контакта между ним и воспитанниками. И неудивительно, что процесс общения на занятиях педагогов-новаторов характеризуется такими понятиями как доверительность, диалогичность, взаимопонимание, реальный психологический контакт.

Таким образом, трансфер – это эмоциональный контакт, возникающий между людьми, в большинстве своем, неосознанно, интуитивно.

## 3.3. Представления

Как психический феномен, представление тесно связано со всеми психическими

процессами личности. Существует множество взглядов психологов и педагогов по поводу данного феномена. Так, по словам К.Д.Ушинского, наблюдая за собой, мы замечаем, что какое-нибудь слово, звук, картина производят на нас веселое или грустное, приятное или неприятное впечатление; вызывают в нас чувства отвращения, любви, гнева, страха, так что мы сами не можем сразу дать себе отчета, почему это впечатление безразличное само по себе, так, а не иначе на нас подействовало. Здесь ясно, что след чувства как-то слился с самим следом представления и жил вместе с ним в нашей нервной системе, бессознательно для нас самих. Такое возникновение пережитого чувства к сознанию несправедливо было бы назвать только воспоминанием, а скорее, следует назвать воспроизведением, ибо при нем мы опять переживаем прежнее чувство[1]. К.Д.Ушинский полагал, что желание, зародившееся в душе младенца, не находя в ней сопротивления в других представлениях и связанных с ними желаниях, мгновенно овладевает всею душой и потому непосредственно превращается в акт воли. Чем далее живет дитя, тем более накапливается в душе его представлений, проникнутых чувствованиями; чем сложнее становится сочетание этих чувственных представлений, тем труднее родившемуся желанию пробиться сквозь все эти чувственные сочетания, одолевать одни, обойти другие и, овладев всею душой, превратиться в решение, за которым как неминуемое последствие следует акт воли, т.е. попытка выполнения[2]. С другой стороны, П.Н.Ткачев делал акцент на том, что умственное развитие человека зависит от образования новых представлений, причем это происходит на бессознательном уровне. Если при этом человек обладает однообразными представлениями, то у него слабо развита способность к расчленению, а, следовательно, способность к мыслительной деятельности. В понимании П.Н.Ткачева, наиважнейшая и наибольшая часть нашего умственного развития совершается вне нашего сознания по мере того, как расширяется и разнообразится наш жизненный опыт, в уме нашем медленно, постепенно и бессознательно образуются новые сочетания представлений, новые понятия и обобщения; иногда эти новые сочетания входят в наше сознание мало-помалу, иногда они вторгаются в него, по-видимому, совершенно внезапно; какая-нибудь случайно попавшаяся под руку книга, какой-нибудь обыденный факт, не обращавший до сих пор на себя нашего внимания, какой-нибудь незначащий разговор, ... вызывают в нашем уме целый ряд представлений и понятий, не имеющих ничего общего с нашими прежними представлениями и понятиями[3]. Он утверждал, что чем больше у человека определенных, соответствующих реальному объекту представлений, тем легче они будут сочетаться в его уме в правильные понятия; чем больше у него верных понятий непосредственно снятых с представлений, тем легче из них будут формироваться дальнейшие, более отвлеченные обобщения и тем в большей гармонии они будут находиться с объективной действительностью, одним словом, тем критичнее, тем научнее будет мыслить человек[4].

В отличие от К.Д.Ушинского и П.Н.Ткачева, С.Соловейчик усматривает связь между представлениями и языком человека, так как наш язык – это главный инструмент, посредством которого мы выражаем представления, то есть язык содержит все важнейшие представления, и все будет зависеть от того, насколько они истинны или ложны. Отвечая на вопрос: откуда пробуждается совесть, он говорит: «Общим для человека является язык. Человек получает моральный закон, то есть совесть с родным языком. Его сознание, его самосознание, его душа формируются по мере овладения речью, его сознание и его речь – практически одно и то же. Но в речи, но в языке

содержатся все важнейшие представления о добре и зле, содержится понятие правды, так же как и понятие закона; эти представления и понятия становятся собственным сознанием ребенка точно так же как язык»[5]. Согласно С.Соловейчику, представление о правде, доброте и красоте развиваются исторически и передаются из поколения в поколение[6]. Близкую позицию к нему в этом вопросе занимал Д.Локк. В его понимании, на первом этапе обучения ребенок должен получить ясные представления о реальных вещах и явлениях, что затем явится основой для развития логического мышления, необходимого для обобщения данных опыта. Д.Локк утверждал, что педагогически эффективное средство воспитания – это воздействие на чувство собственного достоинства. Надо сформировать ясные представления о чести и позоре возбудить соответствующие чувства. А для пробуждения чувств гордости у ребенка надо говорить в присутствии других людей, что дети знают то-то и такие-то вещи и т.д. В тоже время, В.Лай был убежден в том, что каждое представление содержит в себе моторный элемент, сообщающий ему живость, каждое представление может перейти в движение и при достаточной интенсивности действительно в него переходит[7]. Например, люди падают в пропасть благодаря слишком живому и сопровождаемому страхом представлению падения. Другие наносят себе порезы бритвой благодаря страху порезаться. Люди, которые учатся кататься на велосипеде, наезжают как раз на тех лиц, на которых они опасались наехать. Одним словом, живое представление движения переходит в этих случаях в движение и его исполнение.

Высшей ступени совершенства представления, а, следовательно, и понятия достигают лишь с помощью изображения. Как известно, в вузах основной формой проведения занятий является лекция, где сочетаются художественное изображение (например, модель как целостный образ предмета, объекта и т.д.), словесные представления (интерпретация образа, наполнение его содержанием) и все это происходит в динамике, в движении и развитии. Обучение, основанное на применении информационно-развивающих моделей, требует от педагога умения и мастерства оперировать живыми наглядными образами, что бывает очень редко. А ведь, только в наглядных представлениях, знакомых учащемуся лежит тайна успеха в сфере познания и учения.

Наши чувства связаны с определенными представлениями, например: чувство горя, связано с потерей близкого человека; чувство дружбы возникает при виде или воспоминании друга; чувство гордости, связано со своими успехами, способностями и т.д. На основе представлений формируются ассоциативные связи, которые помогают нам ориентироваться в трудных жизненных ситуациях. Так, чувство человеколюбия является конечным в отношениях между людьми, представляющее ассоциативную цепочку, целиком и полностью зависящее от начального представления о человеке.

К сожалению, такое понятие как человек принимается большинством людей за известное, что о нем порой не следует и говорить, а между тем в нем-то и скрывается причина наших главных ошибок. Нам кажется, что представления о человеке одинаковы и свойственны каждому из нас, что они тождественны. В действительности, это не совсем так. Если взять всем нам знакомое слово человек, то можно увидеть сколь широк спектр понятий, связанных с ним. Для одного человек – это враг, с которым надо постоянно бороться. Для другого, человек представляет собой инструмент достижения своих жизненных целей, связанных с удовлетворением материальных или духовных потребностей. Для одного, человек просто хороший собеседник, с которым можно

провести время и удовлетворить потребность в общении. Для другого, человек – это друг, который всегда придет на помощь в трудную минуту и т.д.

Многообразие словесных представлений, связанных с понятием человек говорит о том, что они имеют двойственную природу. Они детерминированы как социально, так и психологически. Причем, воспитание как главный социальный фактор имеет свои границы и пределы, потому что ни у всех можно сформировать представление о человеке в позитивном смысле этого слова. Ведь, сколько не существует человечество, в отношениях между людьми не угасают противоречия, противостояния, конфликты, которые нередко выливаются в вооруженные столкновения. Есть все основания предположить, что инстинктивное начало или инстинктивные образы доминируют над словесными представлениями личности. Инстинкты, проявляясь в образах и словесные представления как совокупные образы восприятий, формируют наши идеалы или «идеальное-Я». Но, если опытный педагог, приложив максимум усилий по формированию у своего воспитанника положительного образа о человеке, не достигает желаемого результата, следовательно, побеждает инстинктивное начало, которое и формирует в «идеальном-Я» образ человека с негативным оттенком.

Как можно требовать от индивидуума сострадания, совести, любви, уважения к ближнему, если в изначальном представлении человек для него есть враг или предмет эксплуатации, как воспитать в индивидууме доброту и уважение к себе подобным, если в изначальном представлении человек для него предмет презрения и т.д. Поэтому, если основные понятия, такие как человек, состоят из ложных представлений о нем, а представления формируют чувства, то никакой речи не может идти о совести, справедливости, уважении, чести, человечности в отношениях между людьми. Ошибка в представлении превращается в ошибочное понятие и желание, а затем уже и поступок. И, наоборот, если бы каждый из нас, представлял и видел себе подобного в качестве предмета обожания, восхищения, уважения, считал человека неприкосновенным существом. Разве могли бы мы тогда совершить преступление, нарушить нормы морали, поступить недостойным образом по отношению к другим людям? Отсюда, перед педагогами стоит одна из самых важных и сложных задач воспитания – это формирование истинных представлений у своих воспитанников.

Сразу напрашивается вопрос, что это слишком сложно, ни каждый педагог в состоянии эту работу выполнить, понадобится для этого много времени, а результат нужен незамедлительно.

О том, что этот процесс длительный свидетельствует хотя бы тот факт, что новые идеи, даже среди профессионалов в определенной сфере деятельности, проникают в сознание с трудом. Для этого, иногда, требуется большой промежуток времени. Мало одного того, чтобы осознать то или иное представление в истинном измерении, ее надо еще и пережить, то есть эмоционально закрепить. Только тогда это представление займет свое «законное» место в сети представлений, связанных с формированием истинного понятия.

Посредством опыта вырабатываются новые представления, которые входят в ассоциативные связи с уже имеющимися представлениями, обширность ассоциаций растет, а человеку в каждой ситуации приходится выбирать ту или иную цепочку из всего многообразия чувственных сочетаний, входящих в данную ассоциативную сеть. Например, чувство гнева может возникнуть не только вследствие работы мышления, воображения и т.д., но и в результате внешнего воздействия, когда в процессе

умственной работы вам мешают, не дают возможности сосредоточиться. В тоже время, доброта, нежность, мягкость проявляются после всякого успеха, когда поставленная цель достигнута, может быть достигнута в ближайшее время или есть надежда на успех. Индивидуум чувствует прилив сил, у него душевный подъем, он в состоянии преодолеть препятствия, потому что обладает достаточной для этого энергией. Только человек, обладающий высоким энергетическим потенциалом способен быть добрым, проявлять нежность, мягкость, милосердие в отношениях с окружающими его людьми. Однако чувство доброты не ощущается тогда, когда возрастает до крайности чувство наслаждения. Эту характерную особенность человека в свое время заметил Аристотель.

В качестве другого примера, можно рассмотреть чувство любви, которое относится к бессознательному феномену человека. Представления, связанные с данным чувством, в большинстве своем, не осознаются. Искусство психоаналитика, в данном случае, заключается в том, чтобы найти доминирующее состояние души (например, ложное представление о любимом человеке), это может быть ревность или ненависть, раздражение или самосожеление, или какие-нибудь комбинации из этих чувственных представлений. После того, как доминирующее представление найдено, можно переходить к ее переоценке. Психоаналитик является только помощником в разделении истинных и ложных представлений в душе влюбленного человека. За счет пробуждения внутренних сил влюбленный человек приходит к переоценке ложных представлений при условии доверительных отношений с психоаналитиком. Говоря словами И.Гербарта, «человек мало-помалу узнает, как часто он может быть неверным самому себе, на основе опыта узнает, что часто, удовлетворяя какому-нибудь желанию, которое в данный момент кажется ему наибольшим, он в то же время противодействует другому, которое в нем гораздо сильнее и обширнее»[8]. И если после удовлетворения очередного желания человек раскаивается в совершенном поступке, то это говорит о том, что он руководствовался ложными представлениями.

Таким образом, для целенаправленного формирования личности, воспитатель, прежде всего, должен проанализировать обширные массы представлений, связанные с эмоциями, чувствами, переживаниями. Найти ответы на вопросы: Какие ассоциативные связи возникли и почему? Как избавиться от негативных представлений и заменить их истинными? С каких представлений начать воспитательную работу? Одним словом, перед педагогом возникает большое количество задач. Успех в воспитательной работе будет только тогда, когда истинные представления завладеют душами учащихся. Если представления – это отдельные элементарные образы памяти, то «идеальное-Я» - это совокупный, целостный образ или символ личности. Поэтому вся воспитательная работа нацелена на формирование «идеального-Я», как культурного образования в психологической структуре личности.

Наши представления всегда предметны. Мы не можем одновременно представить своих родителей, друзей, знакомых и т.д. Все предметы и явления мы представляем в отдельности, поэтому и формирование представлений должно носить ролевой характер. Многочисленные образы памяти, ориентированные одной целью, например овладения ролью познания и учения, в конечном итоге, сформируют образ учащегося. Как прав был И.Г.Песталоцци, когда утверждал, что образование - это формирование образа.

Образы памяти формируются сознательно и бессознательно, непосредственно и

произвольно. В частности, в ходе прогулки композитор услышал мелодию, которая вдохновила его на создание новой музыкальной композиции; поэт случайно услышал слова из незнакомого произведения, после чего написал стихотворение или поэму и т.д. Помимо слуховых представлений у личности могут доминировать зрительные представления. Так, инженер-конструктор, обратив внимание на движение дельфина в воде, разработал новую конструкцию корабля; ученый, заметив особенности распространения волн в воде, создал волновую теорию распространения радиоволн и т.д. То же самое будет происходить, если к процессу мышления мы подключим свое воображение, фантазию, интуицию. Бесспорным является то, что образ может быть как представляемым, так и воображаемым. Причем, как один, так и второй питаются от первичных образов (символов) коллективного бессознательного. Например, если учащийся испытывает трудности в изучении конкретной учебной дисциплины, то из уст педагогов можно слышать такие слова: «Ему этот предмет не дается», «Он ленится, не хочет учиться» и т.д. В действительности, здесь речь должна идти о том, что у такого учащегося очень мало первичных представлений, хранящихся в глубинах подсознания. Вследствие этого, возникают затруднения в формировании вторичных представлений. Отсюда, логичным будет утверждение о существовании первичных и вторичных психических процессов, в том числе, и представлений. Это особенно заметно в процессе объяснения нового учебного материала, когда отдельные учащиеся адекватно представляют слова, сказанные педагогом, а другие нет. Разница между двумя категориями учащихся заключается в том, что у первых, вероятно, были первичные представления, а у вторых, они отсутствуют или имеются в ограниченном количестве. Одним словом, мгновенно, адекватно воспринимающий информацию тот учащийся, у которого уже есть первичные представления. Если же он не осознает поступающую информацию, представления связанные с ней надо еще формировать. Выражаясь простым языком, надо заново у таких учащихся формировать образы памяти, представляющие из себя уже вторичные психические процессы.

Неправильные, неточные, а то и совсем ложные представления учащихся, не соответствующие представлениям взрослых, провоцируют столкновения, противостояния между родителями и детьми, педагогами и учащимися. Представления, а, следовательно, и вытекающие из них понятия влияют на ориентировочную основу поведения и деятельности личности. Насколько правильно мы представляем себе решение той или иной задачи, проблемы, сложившейся ситуации, настолько верно мы поступаем. Одним словом, «правильно представить – значит правильно поступить». Образы памяти превращаются в основу всех наших поведенческих реакций.

Между тем, учитывая всю сложность формирования ассоциативной сети, надо помнить о том, что тестовые задания не должны превращаться в главный инструмент контроля знаний учащихся. Они не решают главной педагогической задачи - повышение качества обучения. Кроме того, тесты не способствуют раскрытию творческого потенциала личности. Когда учащийся находится в ситуации выбора правильного ответа на поставленный вопрос, он испытывает сомнение, волнение, беспокойство, тревогу, а порой и страх. Эти переживания возникают вследствие того, что ответы по смыслу и содержанию могут быть очень близки друг к другу. Учащийся находится как бы в состоянии помешательства, интеллектуального вакуума. В этот момент хрупкие, слабые связи (ассоциации) между образами памяти, формирование которых только начинается, нарушаются. Интеллектуальное развитие учащихся

затормаживается.

Работа с тестовыми заданиями исключает живое общение учащихся с педагогом. Отсутствие эмоционального контакта между субъектами процесса познания и учения приводит к тому, что образы памяти и связи между ними не подкрепляются. Исчезает та побудительная сила, которая могла бы активизировать мыслительную деятельность учащихся. Если для взрослого человека целью обучения является получение знаний, то для учащегося она связана с сугубо личными интеллектуальными переживаниями. Отсюда становится понятным тот факт, когда хорошо успевающий учащийся может получить неудовлетворительную оценку при ответе на тестовое задание. У него сформирована густая ассоциативная сеть, но она не прочная. Негативное воздействие на процесс формирования ассоциаций приводит к тому, что учащийся не может ясно, четко, логично излагать свои мысли. Ситуация усугубляется еще и тем, что между сознанием и подсознанием возникает преграда, искусственно созданный барьер. Вследствие этого поле сознания учащегося сужается.

Если хорошо успевающий учащийся получает неудовлетворительную оценку по тестовому заданию, следовательно, оно сконструировано не совсем удачно. На лицо нарушение закономерностей психофизиологического развития личности учащегося. В тоже время, отвечая на поставленный вопрос в устной форме, ассоциативная сеть воспитанника подкрепляется и усиливается. Это обусловлено тем, что его мыслительная деятельность осуществляется не в «холостую», а под «нагрузкой». Причем, многократные повторения в устной форме одних и тех же мыслей приводят к укреплению ассоциаций. Педагог и учащийся говорят на одном и том же языке, пользуясь при этом одним и тем же типом мышления.

Какой дорогой ценой осуществляется формирование системы знаний у учащихся (ассоциативной сети) и как легко ее можно разрушить. В этой связи, надо помнить, что формирование человека – это «штучное, индивидуальное производство», а не «серийное».

Формируя огромную сеть представлений, мы расширяем поле сознание личности, а, следовательно, помогаем ей раскрыть свой потенциал, подсказать к чему она предназначена, и что может делать лучше других. Посредством формирования представлений или образов памяти, мы активизируем деятельность первичных психических процессов и распознаем предрасположенность личности к определенному виду деятельности. Только так можно развивать мышление личности, ее творческие способности.

## 3.4. Мышление

Нет сомнения в том, что мышление – синтетический психический процесс, от которого зависит жизнь и деятельность человека. В частности, П.Вайнцвайг, ссылаясь на Даймонда утверждал, что наши мысли, чувства и отношения передаются окружающим через выражение лица, жесты и звуки голоса – таким образом, люди обмениваются позитивной и негативной энергией. Он считал, что одним из самых сильных чувств человека является страх. Когда страх охватывает воображение, человек начинает «видеть» и настойчиво предлагать рассудку картины и образы того, чего он больше

всего боится и чего стремится избежать. Продолжая, он говорит: «К сожалению, людям кажется, что характер и направленность мышления не имеет значения, если их поведение находится в рамках общепринятых норм. Но это превратное понимание собственных возможностей. Американский философ Г.У.Эмерсон однажды заметил: «Мыслить – значит действовать». В этом высказывании раскрывается суть природы мышления: мысль имеет тенденцию трансформироваться в действие, точнее, мысль стремится "сконденсироваться" в действие»[1]. Поэтому непредсказуемость поступков личности П.Вайнцвайг связывает с особенностями ее мышления. В его представлении, мысли бывают сильные или слабые, позитивные или негативные. Если мысли позитивные, но слабы, они подобно светлячкам: на них приятно смотреть, но они не способны рассеять ночной мрак. Слабые негативные мысли подобно блохам: они очень малы, но больно кусают, такие мысли порождают смятение и хаос. Хаотическое мышление же опасно, поскольку влечет за собой непредсказуемые поступки[2]. В сущности, такого же мнения придерживался и В.Аткинсон. По его словам, в присущих человеку мыслях и проявляется его «Я»; вследствие этого библейское выражение – «что мыслит в сердце своем, тем он и является в действительности», следует понимать буквально[3]. Планомерно направленная на один и тот же предмет мысль проглядывает не только в характере (что, конечно, неоспоримо), но даже и во внешности человека. Отвечая на вопрос: почему за мыслью воспоследует и само действие, В.Аткинсон сказал: «Да потому, что иначе не может быть, ибо действие является естественным результатом настойчивого мышления. Раз вы думаете настойчиво, то и исполнение не замедлит явиться»[4].

Нетрудно заметить, что мысли человека рано или поздно трансформируются в действия, причем, чем настойчивее мысль, тем вероятность ее реализации увеличивается. Например, часто нам приходится слышать от учащихся такие слова: «Я не знал, что так получится», «Я больше не буду пропускать занятия», «Я буду учиться» и т.д. Осознание случившегося происходит после того, как действие было уже совершено. Многие поступки человек совершает, не задумываясь над дальнейшими последствиями, то есть на уровне подсознания, но это не говорит о том, что его мыслительная деятельность в данный момент прекращается. Наоборот, она никогда не останавливается и даже в тот момент, когда мы спим.

Сущность человека определяет то, как он мыслит. Мысль сознательная или подсознательная является главной побудительной причиной всех наших действий, наших достижений и неудач. Согласно Г.Гарднеру, существуют семь типов мышления человека:

- вербально-логический: способность манипулировать словами устно или письменно;

- логико-математический: способность оперировать математическими формулами и логическими понятиями;

- пространственный – видеть графические объекты и манипулировать их составляющими;

- музыкальный – воспринимать ритм и гармонию мелодии, идентифицировать различные звуки и манипулировать ими;

- телесно-кинетический – способность использовать движение тела, например в спорте, хореографии и т.д.;

- внутриличностный – понимать свои чувства и размышлять на философском уровне;

- коммуникативный – способность понимать других людей, их чувства и мысли[5].

По утверждению Г.Гарднера, в школе развивают только первый и второй типы мышления. У каждого человека один - два типа доминируют и один - два отсутствуют. Каждому человеку надо расположить их по степени значимости. А затем надо ответить на вопрос: соответствует ли ваша профессия сильным сторонам вашей личности? Каковы ваши увлечения и как они соотносятся с различными типами мышления? Какой тип мышления вы хотели бы поднять?

Следует помнить о том, что процесс мышления начинается с ощущений, восприятий и представлений. Представления или образы памяти группируются в сложнейшие сети по законам ассоциаций. Они в конечном итоге и определяют наш тип мышления. Внешне это выражается в том, что один учащийся хорошо разбирается в математике (логико-математический тип мышления), другой в литературе (вербально-логический тип мышления), один активно участвует в художественной самодеятельности и у него есть положительные результаты (музыкальный или телесно-кинетический тип мышления), другой занимается спортом (телесно-кинетический тип мышления) и т.д. Кроме того, есть категория людей, которые регулярно посещают театры, слушают классическую музыку, превращаются в настоящих ценителей искусства. Наконец, особенности мыслительной деятельности ориентируют нас на выбор будущей профессии. Один становится художником, другой – композитором, один – спортсменом, другой – экономистом, один – педагогом, другой - врачом и т.д. Это происходит вследствие того, что мышление, ощущения, восприятия, представления и другие психические процессы неразделимы, они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Например, у художника зрительные рецепторы замечают в окружающем мире то, что не дано увидеть другим людям; у музыканта слуховые рецепторы ощущают те звуки, которые не могут воспринять другие люди; у спортсмена сильнее развиты осязательные ощущения, являющиеся причиной того, что он добился высоких результатов в спорте. Как говорил А.Эйнштейн, психологическими элементами мышления являются некоторые более или менее ясные знаки и образы. Эти образы были у А.Эйнштейна зрительными, слуховыми, а иногда и двигательными. Это касается любого вида деятельности, в том числе и учебно-воспитательной.

Все это заставляет педагога внимательно и бережно относится к учащимся, замечая ростки их способностей, которые напрямую связаны с особенностями их мыслительной деятельности. Истоки развития определенного типа мышления надо искать в коллективном бессознательном. Символы конкретного человеческого рода возбуждают инстинкты, которые на бессознательном уровне наполняют образы памяти новым содержанием. Они вносят в представления свои коррективы, тем самым заранее ориентируют личность на определенные типы мышления. В этот процесс, помимо инстинктов и представлений (слуховых, зрительных, осязательных, двигательных и др.) включаются воображение, фантазия, интуиция, вера. Данные психические феномены тоже наполняют образы памяти соответствующем содержанием. Поэтому справедливым будет утверждение, что человек таков, каков образ его мышления.

Здесь следует обратить внимание на то, что педагоги такие же люди, как и все остальные. Им тоже свойственны определенные стереотипы мышления, которые не так

просто изменить. Несмотря на это, учащимся предоставляется уникальная возможность выбора и развития своего типа мышления, потому что педагогов, с которыми они общаются довольно-таки много. Когда встречаются два человека обладающие одним и тем же типом мышления, то они говорят на одном языке. Отсюда берут свое начало интерес, активность, взаимопонимание, а, следовательно, и положительные результаты в учебной деятельности.

Однако, стереотипы мышления, выработанные годами, иногда становятся преградой на пути к взаимопониманию и согласию между людьми. Трудно бывает понять друг друга, если, например у одного человека доминирует телесно-кинетический тип мышления, а у другого - аналитический или внутриличностный; у одного вербально-логический тип мышления, а у другого – логико-математический и т.д. Процесс мышления можно сравнить с мозаикой или детской игрой «конструктор». Если хотя бы одного элемента в конструкции недостает, то возникают проблемы, связанные с ее восприятием и представлением. И как только все элементы конструкции находятся на своих местах, мышление «захватывает» их и формирует понятие, то есть целостный образ данной конструкции. Одним словом, мышление выполняет не только аналитическую функцию, но и синтетическую, формируя совокупный образ в виде понятия.

Таким образом, развертывание бессознательного в онтогенезе можно проследить по доминирующим типам мышления личности. Ведь доминирующий тип мышления – это и есть наша предрасположенность к деятельности, причем только к определенной. Особенно наглядно это видно в процессе получения образования. По существу, образование – это проверочный тест на то, какой тип мышления доминирует у индивидуума. Более того, каждая учебная дисциплина требует от педагога владения определенным типом мышления. Процесс обучения можно представить в виде системы типичных образов мышления педагогов.

Мышление начинается с того момента, когда человек концентрирует свое внимание на определенном объекте, на решении задачи, проблемной ситуации. Если он не мобилизует свое внимание, то в его работе неизбежны ошибки, в восприятии – неточности и пробелы.

Внимание как познавательный психический процесс организует нашу психику на все многообразие ощущений. Это такая организация психической деятельности, при которой определенные восприятия, представления, мысли, чувства осознаются отчетливее других.

В качестве примера рассмотрим развитие и формирование словесно-логического типа мышления личности.

Как только поступает внешняя стимуляция в форме слова, речи, внимание активизирует свою деятельность. Затем оно возбуждает наши слуховые и зрительные ощущения, которые отражают отдельные свойства внешних раздражителей. Одновременно к этому процессу подключается восприятие. Это психический процесс, объединяющий отдельные ощущения в целостные образы предметов и явлений. В данном случае, в основе восприятия лежит работа слуховых и зрительных анализаторов. Мы не только объединяем ощущения в единый образ, но и осмысливаем этот образ, относим его к группе каких-то предметов. Как раз в этом проявляется избирательный характер восприятия. Эта особенность восприятия тесно

связана с апперцепцией, под которой следует понимать зависимость восприятия от прошлого опыта, запаса знаний и общего содержания психической деятельности человека. По мнению В.Вундта, апперцепция – универсальный принцип, «внутренняя духовная сила», обуславливающая ход психических процессов. Внутренняя активность сознания – результат взаимодействия первичных и вторичных психических процессов. Если первичные психические процессы являются производными от коллективного бессознательного, тогда как вторичные – есть результат нашего жизненного опыта.

Сознание ориентировано на конкретные внешние условия; его содержание определяется действием реальных объектов окружающей действительности, логической переработкой воспринимаемой информации. Сфера подсознания активизируется действием наших внутренних влечений, стремлений, побуждений, выражающихся в представлениях, мечтах, желаниях и мыслях. Только единство сознания и подсознания дает импульс для развития вербально-логического типа мышления.

Далее, предметы, воспринятые ранее, сохраняются в сознании в виде образов – представлений памяти. В рассматриваемом примере будут доминировать слуховые и зрительные представления. Они становятся основой для развития вербально-логического типа мышления. Можно ли рассуждать о предмете, о котором не имеем представления? Конечно, нет. Чем богаче запас слуховых и зрительных представлений, тем содержательнее и полнее восприятие, продуктивнее деятельность мышления.

Запоминая что-то, и в последствие вспоминая, мы как бы связываем новое с тем, что имеется уже в сознании. Сущность памяти состоит в установлении связей между предметами и явлениями. Эти связи называют ассоциативными, или просто ассоциациями. В данном случае будет преобладать словесно-логическая память. Такая память свойственна тем людям, которые запоминают, сохраняют, а затем воспроизводят прочитанные или услышанные мысли в словесной форме.

Слово только тогда будет сигналом действительности, когда оно наполнено определенными значениями, когда за словом есть представление о предмете, обозначенного этим словом. Иначе слово будет произнесено, но не понято, а воспринято лишь как сочетание звуков. Как заметил И.П.Павлов, мышление ничего другого не представляет, как ассоциации сперва элементарные, стоящие в связи с внешними предметами, а потом цепи ассоциаций.

Все это, вместе взятое, способствует развитию и формированию вербально-логического типа мышления. Сущность такого типа мышления заключается в способности личности запоминать, сохранять, а затем манипулировать словами устно или письменно.

Подобно тому, как мы рассмотрели становление вербально-логического типа мышления, можно проследить формирование логико-математического, пространственного, телесно-кинетического и других типов мышления личности. В частности, логико-математический тип мышления начинает доминировать вследствие предрасположенности личности к ощущению и восприятию математических символов. Эти воспринимаемые символы формируют вторичные математические представления. В результате взаимодействия вторичных математических представлений с первичными создаются условия для активизации подсознания и развития логико-математического

типа мышления. Сущность такого типа мышления заключается в способности личности оперировать математическими формулами и логическими понятиями.

Пространственный тип мышления характеризуется предрасположенностью личности к ощущению и восприятию внешних стимуляций в форме пространственного изображения предмета. Эти восприятия формируют вторичные пространственные представления. Взаимодействие вторичных пространственных представлений с первичными способствует внутренней активизации сознания и развитию пространственного типа мышления. Сущность его состоит в способности личности видеть графические объекты и манипулировать их составляющими.

Очевидно, телесно-кинетический тип мышления свойственен тем людям, которые предрасположены, прежде всего, к ощущению и восприятию движения и положения тела в пространстве. Осязательное ощущение доминирует вследствие того, что ее рецепторы расположены в коже и мышечно-суставном аппарате. Благодаря осязательным и зрительным ощущениям восприятие формирует целостный образ движения и ориентации тела в пространстве. Взаимодействие вторичных двигательных представлений и первичных способствует активизации подсознания и развитию телесно-кинетического типа мышления. Сущность его заключается в способности личности управлять движением тела и ориентировать его в пространстве.

У каждого индивидуума в зародышевом виде присутствуют все типы мышления. Любой тип мышления может взять на себя доминирующую роль в развитии психических новообразований человеческой личности. В частности, психологи МГУ подвели первые итоги выдающегося эксперимента по исследованию развития человека в условиях полного отсутствия зрения и слуха.

Принципиальные теоретические результаты эксперимента были зафиксированы А.И.Мещеряковым, который следующим образом характеризует особую значимость воспитания слепоглухих детей для психологии и других наук о человеке: «Вследствие огромного многообразия трудно учитываемых и в обычной, повседневной жизни мало заметных (в силу их привычности) факторов, воздействующих на ребенка, формирование психологических новообразований происходит настолько незаметно, что мы имеем возможность обнаружить лишь окончательный результат, сам же процесс возникновения новообразования ускользает от нашего внимания. Для ребенка лишенного зрения, слуха (а вследствие отсутствия слуха – и речи), многообразие факторов среды, воздействующих на его развитие, сужается до предела. Это катастрофическое по своим последствиям сужение воздействий на слепоглухонемого ребенка настолько велико, что при специальном обучении такого ребенка создаются условия полного их учета и контроля. В этом жестком эксперименте природы создается возможность подробно и тщательно проследить процесс формирования и развития человеческой психики, особенно на самых первых этапах ее возникновения»[6].

А.И.Мещеряков исходил из идеи, согласно которой не человеческое мышление, а специфический характер поведения человека определяет особенности его психики. Поэтому, чтобы научить ребенка мыслить по человечески, необходимо сформировать у него человеческое поведение.

Приобщение слепоглухонемого ребенка к миру человеческого поведения начинается с формирования у него навыков самообслуживания и навыков поведения,

направленных на удовлетворение естественных потребностей человеческой личности – в еде, питье, движении. На первых порах в роли своего рода «предмета», «орудия» или «способа действия», при помощи которого ребенок удовлетворяет свои нужды, выступает взрослый (воспитатель). «...При обучении навыкам самообслуживания возникает как бы первое разделение труда – взрослый начинает какое-то действие, а ребенок его продолжает»[7]. Формирование навыков самообслуживания свидетельствует о том, что удовлетворение непосредственных нужд с помощью другого человека постепенно – по мере овладения предметными действиями – способствует трансформации этих нужд в специфически человеческие (по способу удовлетворению) потребности. В этой трансформации находит выражение переход от пассивного, зависимого от взрослого поведения ребенка к его самодеятельности.

На первых порах у слепоглухонемого ребенка формируется «образно-действенное» мышление: мир мыслится через предметные действия и отношения, возникшие в процессе удовлетворения потребностей; образ предмета и образ действия с предметом практически совпадают. Но уже в этой зачаточной форме мышления содержатся черты специфически человеческого познания мира, возможности отделения образа действия с предметом от образа предмета, образа своей жизнедеятельности – от образа действия с предметами внешнего мира.

Совместная деятельность взрослого и слепоглухонемого ребенка – «принудительный запуск» телесно-кинетического типа мышления индивидуума. Точнее говоря, двигательные ощущения слепоглухонемого ребенка активизируют деятельность аналогичных восприятий, те, в свою очередь, формируют представления, с которыми работает данный тип мышления. По мере того как идет формирование телесно-кинетического типа мышления, происходит восстановление и всех других психических функций индивидуума.

Нет сомнения в том, что на течение мыслительной деятельности личности большое влияние оказывает слово. По аналогии с орудием труда Л.С.Выготский приписывает орудийную, инструментальную функцию слову. Сходство между орудием и словом (знаком) он усматривает в том, что непосредственные связи психического «устройства» организма с миром они превращают в опосредованные. Различаются же орудие и знак своей направленностью: орудие изменяет внешний объект, знак – внутренний (психический) строй поведения как человека, к которому он обращен, так и того, кто им оперирует. Эти изменения, согласно Л.С.Выготскому, выражены в том, что психические функции, данные природой, преобразуются в функции высшего уровня развития (культурные): механическая память становится логической, ассоциативное течение представлений – целенаправленным мышлением или творческим воображением, импульсное действие – произвольным и т.д.

Л.С.Выготский выдвинул гипотезу о том, что знак служит «психическим орудием» построения особых целостностей – «психических систем» как систем межфункциональных связей, например связей мышления и памяти, мышления и речи. Он ввел различие между смыслом слова и его значением. Смысл слова представляет собой совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову. Он является динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости. Значение есть только одна из зон того смысла, который приобретает слово в контексте какой-либо речи, и притом зона, наиболее устойчивая, унифицированная и точная. Как известно, слово в

различном контексте легко изменяет свой смысл. Значение, напротив, есть тот неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях смысла слова в различном контексте. Например, различие между значением и смыслом слова ярко выражено в басни Крылова «Стрекоза и Муравей». Слово «попляши», которым заканчивается басня, имеет совершенно определенное, постоянное значение, одинаковое для любого контекста, в котором оно встречается. Но в контексте басни оно приобретает гораздо более широкий интеллектуальный и аффективный смысл. Оно означает в этом контексте одновременно: «веселись» и «погибни». Вот это обогащение слова смыслом, который оно вбирает в себя из всего контекста, и составляет основной закон динамики значений. Слово вбирает в себя, впитывает из всего контекста, в котором оно вплетено, интеллектуальное и аффективное содержание и начинает значить больше или меньше, чем заключено в его значении, когда мы его рассматриваем изолированно и вне контекста: больше – потому что круг его значений расширяется, приобретает еще целый ряд зон, наполненных новым содержанием.

Значение слова представляет собой как бы форму словесного представления, в то время как смысл – содержание представления. В слове представление приобретает свои очертания и содержание. Смысл слова никогда не является полным. В конечном счете, он связан с пониманием окружающего мира и индивидуальными особенностями личности. Если считать, что значение слова в какой-то мере консервативно, то смысл слова динамичен, он более подвижен и способен к развитию. Очевидно, такие же процессы происходят и с представлениями или образами памяти, с которыми постоянно работает мышление.

Мысль всегда есть нечто целое, значительно большее по протяжению и объему, чем отдельное слово. Оратор часто в течение нескольких минут развивает одну и ту же мысль. Эта мысль содержится в его уме как целое, а отнюдь не возникает постепенно, отдельными единицами, как развивается его речь. Мысль можно было бы сравнить с нависшим облаком, из которого льются капли дождя, точнее говоря, льются потоком слова. Поэтому переход от мысли к речи представляет собой чрезвычайно сложный процесс расчленения мысли и воссоздания ее в словах. Сама мысль, утверждает Л.С.Выготский, рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. Если мысль мы сравнили с нависшим облаком, откуда льются капли дождя (слова), то мотивацию мысли можно представить в виде ветра, который приводит в движение это облако. Действительное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем ее действенную, аффективно-волевую подоплеку. Как говорил Ж.Ж.Руссо, чтобы язык ума сделался понятен, заставьте проходить его через сердце. Холодные аргументы склоняют к известным мнениям, но не к действиям, заставляют нас так или иначе думать, но не действовать; ими доказывают, что нужно думать, а не то, что нужно делать. Если это справедливо относительно всех людей, то тем более относительно молодежи, которая находится еще во власти чувств и мыслит лишь настолько, насколько работает воображение[8].

При понимании чужой речи всегда оказывается недостаточными понимание только одних слов, не зная мотива, того, ради чего высказывается эта мысль. Точно также в психологическом анализе любого высказывания мы доходим до конца только тогда, когда раскрываем последний и самый утаенный внутренний план речевого мышления:

его мотивацию.

Таким образом, механизм мышления по Л.С.Выготскому, выглядит так: мотив, порождающий какую-либо мысль, - оформление самой мысли, - опосредование ее во внутреннем слове, - затем в значениях внешних слов, и, наконец, в словах. Поэтому культура человека формируется, прежде всего, посредством слова, так как слово – это орудие для нас. Это инструмент, с помощью которого меняется психический строй нашей души. Происходит это потому, что слово имеет значение и смысл. Значение – это обобщение или понятие, а смысл – наполнение содержанием этого понятия. Отсюда, чтобы развивать мышление человека ему надо все преподносить в форме образов, представлений, понятий, обобщений. Ибо по способности человека к обобщению и мышлению понятиями, можно судить о разделении для него словесного значения и предмета.

Итак, сущность развития того или иного типа мышления личности состоит в том, что первичные представления, хранящиеся в глубинах подсознания, формируют ассоциации в коре головного мозга. Эти ассоциации усиливаются или ослабляются посредством вторичных представлений, поступающих к нам как извне, так и изнутри организма. Усиление одних ассоциаций и ослабление других приводит к формированию различных типов мышления личности.

## 3.5. Воображение

Существует масса подходов к данному психическому феномену, как и масса истолкований этого термина, что приводит к неточности и неконкретности в выражении мысли. Ученые сходятся во мнении, что воображение один из любопытнейших психических процессов, определяющих поведение человека и его индивидуальность. Но только не в самом понятии! Например, А.Мейс выделяет три значения этого термина: «Первое – воображение, послужившее источником создания каких-либо материальных или духовных ценностей. Второе - языковое воображение, когда речь идет об оценке языковой работы, например, поэтов, писателей и т.д. Третье – репрезентатное воображение, когда речь идет о воссоздании в уме зрительных образов того, что в данный момент органами чувств не воспринимается»[1]. В тоже время, для Ц.П.Короленко особый интерес представляет изучение таких видов воображения, как репродуктивное – связанное с воспоминаниями; свободная фантазия – комбинация свободных ассоциаций, вызванная определенной задачей или проблемой; аутическое мышление, при котором ассоциации определяются исключительно внутренними стимулами[2]. С.Соловейчик, однако, придерживается той мысли, что любознательность и воображение – это два дара, от которых зависит все. По его словам, из любознательности и воображения развивается ум. Из этих двух дарований развиваются, и душевные качества – интерес к человеку и способность сочувствовать ему, воображением доставлять ту же боль, что мучит другого человека. Человек без воображения почти наверняка будет злым[3]. С.Соловейчик был убежден в том, что никакими средствами не вложишь дарования ребенку, если природа обделила его. Интерес, рождаемый любознательностью, дает первый толчок воображению. В любом возрасте у человека есть полный набор необходимых ему

представлений о жизни, причем в любом возрасте и у любого из нас часть этих представлений истинны, а часть – ложны. Разница лишь в соотношении этих частей: что увидели, а что дорисовало воображение, и разница в живости воображения, в его быстроте и богатстве. Личность ребенка во многом зависит не от характера и не от ума, а от природных свойств воображения, его живости, его горячности, спокойствия и мятежности, от его силы или слабости. Отсюда, кто хочет овладеть поведением, тот ничего не добьется, но все сделает тот, кто овладеет его воображением – подчеркивает С.Соловейчик[4].

С точки зрения Э.Кондильяка, воображение – сила, которая объединяет в единое целое всю гамму наших чувств, связанных с определенным представлением, что может принести или пользу или вред человеку. Эту мысль он выразил так: «Сила воображения безгранична. Оно уменьшает или даже рассеивает наши огорчения, и не только оно одно может придавать привлекательность удовольствиям, что составляет всю их ценность. Но иногда оно бывает самым жестоким нашим врагом: оно увеличивает наши несчастья, приносит нам такие несчастья, которых у нас не было, и конечно тем, что губит нас»[5]. Э.Кондильяк полагал, что органы чувств воздействуют на орган воображения, а он в свою очередь воздействует на органы чувств. Обратное действие воображения значительно сильнее, чем действие на него органов чувств. Причем, органы чувств действуют с объединенной силой всех чувств, тесно связанных с определенным восприятием. Поэтому не трудно понять следствия, вызываемые воображением[6]. В отличие от Э.Кондильяка, Ж.Ламетри видел в воображении силу, которая способна развивать умственные способности человека. Он считал, что чем больше упражняют воображение даже самого слабого ума, тем больше он увеличивается в объеме; а чем больше он увеличивается, тем более становится подвижным, сильным, обширным и способным к мышлению[7]. Ж.Ламетри был уверен в том, что если с детства приучить воображение к самообуздыванию, не давая уноситься на своих сильных крыльях; если приучить его останавливать и задерживать представления, чтобы всесторонне исследовать предмет, то воображение, способное к составлению суждений, при помощи последних сумеет охватить наибольшее количество предметов. Живость воображения, которая всегда является положительным качеством у детей и которую следует лишь регулировать при помощи обучения и упражнения, превратиться тогда в дальновидную проницательность[8].

Неудивительно, что для Рида, воображение – обширная сцена, на которой разыгрываются все в человеческой жизни: хорошее и дурное, великое и ничтожное, высокое и низкое. По его мнению, в детях – воображение – игрушечная лавка, а в тех, кто пользуется больше памятью, чем суждением, это лавка ветошника. У некоторых сцена воображения занята темными предрассудками с их свитами горгон, гидр и химер; у других на этой сцене играют демоны убийства и грабежа; здесь начинается все, что есть в жизни дурного; но как счастлив тот, в чьей душе свет истинного знания разгоняет фантомы воображения, а ясность души охраняет воображение от всего грязного[9]. К.Д.Ушинский, наоборот, рассматривал воображение, как силу способную влиять на нравственную сторону ребенка. Он не согласен с тем мнением, что у детей сильно развито воображение, а с возрастом оно слабеет, тускнеет, теряет живость, богатство и разнообразие. Он утверждал, что воображение ребенка и беднее, и слабее, и однообразнее, чем у взрослого человека, но дело в том, что и слабенькое детское воображение имеет такую же власть над слабой и еще не организовавшейся душой дитяти, какого не может иметь развитое воображение взрослого человека над

его развитой душой[10]. По его словам, в истории воображения, ни один период не имеет такой важности, как период юности. В юности отдельные, более или менее обширные вереницы представлений сплетаются в одну сеть. В это время именно идет самая сильная переделка этих верениц, которых уже накопилось столько, что душа, так сказать, занята ими. Если какая-нибудь возвышенная идея или какая-нибудь благородная страсть руководила в это время окончательной формировкой материала в воображении, то многое может быть еще исправлено ...[11]. Однако П.Вайнцвайг в воображении усматривает такую способность человека, которая тесно связана с его волей и самовнушением. Гармония между волей и воображением способствует эффективному развитию самовнушения, что положительно влияет на человека. Он полагает, что воля – это сила, с помощью которой включается сознательный механизм самовнушения, а воображение дает толчок развитию этой силы: при этом используется громадная энергия, таящаяся в подсознании. Воля напрямую связана с логическими и другими функциями левого полушария головного мозга. Воображение рождается в правом полушарии, где «скрещиваются» внешние восприятия личности с ее внутренним состоянием, проявляясь в ярком разнообразии символов, образов, чувств, звуков и оттенков. Чтобы самовнушение стало эффективным, необходима связь и гармония между левым и правым полушариями головного мозга, между сознанием и подсознанием, между волей и воображением[12]. По П.Вайнцвайгу, суть управления собой посредством самовнушения заключается в умении сознательно контролировать свое воображение. Пока самовнушение остается подсознательной и неконтролируемой привычкой, человеку суждено лишь быть жертвой обстоятельств, существом, покорном воле других людей[13]. В свою очередь, А.В.Толстых акцентирует внимание на том, что без воображения человек практически не может ничего делать. Приступая к любой работе он должен представить ее результат. Человек всегда планирует, как изучать иностранный язык, семейный бюджет, как накрыть стол для гостей и т.д. Мы используем воображение, даже не подозревая, что мы делаем. Следовательно, воображение связано с представлениями и целями в деятельности и жизни человека ближайшими и перспективными[14]. Ученый замечает и другую особенность воображения. Она заключается в том, что воображение выполняет важнейшую функцию в становлении личности – помогает соотнести жизненную перспективу с принятыми общественными и нравственными идеалами[15] .

Воображение - психический процесс, который формируется на определенном этапе развития личности и играет исключительную роль в развитии ее коммуникативных способностей. Как сказал Ж.Ж.Руссо, ребенок не представляет себе, что чувствуют другие, не знает иных бедствий, кроме своих; но когда впервые развивающиеся чувства зажигают в нем огонь воображения, он начинает в ближних своих чувствовать себя самого, начинает проникаться их жалобами и страдать их болью[16]. Он полагал, что первое чувство жалости в нас возникает вследствие того, что мы переносим себя на место другого и отождествляем себя со страдающим живым существом, покидаем, так сказать свое бытие, чтобы пережить жизнь другого. Мы страдаем лишь настолько, насколько представляем его страдания; мы страдаем не в нас самих, а в нем. Таким образом, всякий делается чувствительным лишь тогда, когда его воображение оживляется и начинает переносить его за пределы собственного бытия[17].

Чтобы возбудить чувствительность, чтобы руководить ею или следовать за ее естественным ходом, по мнению Ж.Ж.Руссо, надо представлять молодому человеку

такие предметы, которые могли бы проявить силу его сердца, которые расширили бы сердце; ... другими словами, мы должны возбудить в нем доброту, гуманность, сострадание, благотворительность, все страсти привлекательные и нежные, которые по природе нравятся людям, и препятствуют зарождению зависти, алчности, ненависти, всех страстей отталкивающих и жестоких[18].

Вместе с тем, Д.Айян был убежден в том, что воображение активизирует свою работу в силу сильной зрительной «склонности» мозга, которая позволяет нам переживать какие-то вещи так, как если бы они действительно происходили. Воображение помогает прокручивать в голове различные варианты какой-либо деятельности. По его словам, воображение дает три преимущества. Первое – заключается в том, что в процессе визуализации отрабатываются нервно-мышечные рефлексы (отражение взаимодействия мозга и тела), необходимые для предполагаемой будущей деятельности. Ученые показали что, когда человек представляет себе нечто, то есть визуализирует действие, электрические импульсы пронизывают именно те мышцы, которые отвечают за физические действия, о которых он думает.

Второе преимущество – применяя методику визуализации можно выйти за рамки привычного способа мышления. Другими словами, одну и ту же ситуацию можно рассмотреть с нескольких позиций.

Третье преимущество – когда на помощь вы призываете интуицию. Когда вы расслаблены и открывается дверь в подсознание, интуиция может подсказать продолжать ли поиск в этом направлении или остановиться. Интуиция в союзе с воображением способна помочь в отношениях людей[19].

Если мышление формирует новые ассоциации между образами памяти, то воображение создает новые образы на основе имеющихся представлений. Воображение вступает в свои права, когда даны приблизительные, неточные сведения о ситуации и ответ на них трудно получить с помощью мышления. Благодаря воображению мы представляем то, чего никогда не было в нашем опыте, чего мы никогда не воспринимали и не делали. Образы воображения создаются изнутри, они произрастают из глубин подсознания. В этом процессе принимает участие не только индивидуальное бессознательное, но и коллективное. Они пополняют пространство деятельности воображения новой информацией для решения нестандартной задачи, нештатной ситуации. Чаще всего воображение бывает преднамеренным, когда индивидуум ставит цель что-то вообразить. Но иногда образы возникают не преднамеренно – это могут быть фантазии или мечты.

Несомненно, воображение – уникальная способность человека обратиться за помощью к своему коллективному разуму. Оно расширяет возможности осознанного поведения личности, открывая доступ в подсознание. Воображение восстанавливает ассоциативные связи между представлениями и является «резонатором» или «усилителем» чувств человека. Происходит это при благоприятных условиях, когда возникает психологический резонанс, ускоряющий развитие и формирование личности, так как все элементы ее структуры вступают в гармоническое отношение и взаимодействие, при неблагоприятных условиях возникает психологический диссонанс (развитие личности и ее формирование затормаживается). В частности, у педагогически запущенных учащихся слабо развито воображение, и как следствие, такие волевые качества как: целеустремленность, организованность, инициативность

и др. Поэтому одним из самых важных аспектов педагогической деятельности является умение развивать воображение своих воспитанников. От уровня ее развития зависит способность учащегося понимать других, сочувствовать им, правильно оценивать свои способности, осознанно контролировать свое поведение. Чтобы воспитательное воздействие было эффективным, необходимо поддерживать гармонию между сознанием и подсознанием, волей и воображением. Если воля противопоставляется воображению, то победителем, как правило, всегда оказывается воображение. Непонятное, необдуманное поведение учащихся, в большинстве своем, объясняется тем, что всему виной является воображение. Оно сформировало ложные представления и соответственно негативные чувства.

Воображение пробуждается в момент, когда в избытке накапливаются представления, связанные с определенной сферой деятельности личности. Например, в процессе познания и учения, когда учащийся изучил комплекс гуманитарных дисциплин о человеке, у него приоткрывается воображение, и он уже может предложить что-то новое в данной сфере познания. Но, до тех пор, пока не сформированы соответствующие представления, все разговоры о творческом характере обучения просто не состоятельны. Как исключением здесь могут быть только внеопытные знания «априори», проникающие в сознание из глубин коллективного и индивидуального бессознательного.

Воображение дает импульс или толчок для развития воли, нуждаясь одновременно в широкой сети представлений и эмоционального их подкрепления. Уровень развития эмоциональной сферы напрямую зависит от наших побед и поражений. Накапливая большой опыт поражений и неудач, мы, тем самым, наполняем эмоциональную сферу негативными чувствами, переживаниями, которые превращаются в тормоз нашего интеллектуального развития. Неуспеваемость, конфликты, неадекватное поведение учащихся, есть следствие того, что их эмоциональная сфера получила большой «отрицательный заряд». В таких случаях волевые, авторитарные воздействия педагогов, если и дают положительные результаты, но только на определенный промежуток времени. Это как наркотик, сегодня он есть – индивидуум чувствует себя хорошо, если же его нет, он опять становится таким, каким был прежде. Поэтому успех в учебной деятельности надо связывать, прежде всего, с пробуждением воображения учащегося, а не с волевым воздействием на него. Внешнее воздействие может активизировать этот процесс только на какой-то промежуток времени. Воображение же пробудившись, превращается в постоянный источник, питающий энергией мотивационно-волевую сферу личности. Внешние воздействия, в этом случае, излишни и даже вредны для учащегося.

Способность человека видеть себя как часть общего, как часть единства всех людей – это свойство возникает только на основе воображения. Воображение – это формирование нового образа, который пока не существует в субъективном представлении личности. Возникновение искусств явилось своего рода ответом на основополагающую человеческую способность к воображению. Искусство способствует развитию воображения через эмоциональную сферу. Чем сильнее эмоциональное напряжение человека, тем активнее включается воображение в поиск ответа на значимые для него события, ситуации, явления окружающего мира. Эмоции стимулируют мыслительную деятельность, а, следовательно, и воображение человека. Аналогичную картину мы наблюдаем в процессе обучения и воспитания учащихся. Продуктивность их деятельности связана с созданием условий для положительного

эмоционального фона и снятия психического напряжения. Только в таких условиях есть надежда на пробуждение воображения учащегося.

Загадочность воображения в том, что оно не только ключ к миру чувств, к наслаждению красотой, но и мост к развитию интеллектуального потенциала личности. Воображение открывает путь к культуре мышления, культуре духа личности, что предопределяет ее значимость для других. Кроме того, пользуясь воображением, человек всегда делает в любой ситуации ценностный выбор. Оно вместе с фантазиями корректирует и наполняет новым содержанием ценностные ориентации личности, а, следовательно, формирует «идеальное-Я».

Воображение – не выдуманная, а подлинная сила, необходимая для осуществления самых сокровенных желаний. Писатель Джелетт Берджес сказал однажды: «Воображение подобно зданию, выстроенному для того, чтобы добраться до неба, а фантазия – воздушный шар, который по сравнению с воображением не более чем химера, ибо он подвластен воле ветров».

Словарь Уэбстера дает такое определение слову «воображение»: «Воображение есть действие или усилие, направленное на создание мысленных образов чего-то нового, ранее не встречавшегося или направленное на создание новых образов, идей с использованием накопленного опыта; творческая сила. Воображение позволяет достичь основы сходства между вещами, в отличие от фантазии – качества более легкого, возникающего на основе поверхностного восприятия сходства».

Воображение выполняет важнейшую функцию в становлении личности – помогает соотнести жизненную перспективу с принятыми общественными и нравственными идеалами. Это самый удивительный феномен человека. В процессе жизни мы всегда решаем проблемы, задачи, преодолеваем трудные ситуации. Правильность их решения зависит от наших представлений. Представления – это жизненный опыт личности и не всегда он достаточен, например, для решения учебной задачи. Получается парадокс, тупик, в том отношении, что задачу надо решить, а представления о ее решении отсутствуют. И здесь на помощь нам приходит воображение. Оно помогает нам дорисовать недостающие элементы в конструкции образа решения данной задачи. Представления помогают нам в преодолении трудной ситуации, если у нас уже есть определенный опыт (масса представлений) в данной сфере деятельности, а воображение включается в тот момент, когда опыта решения проблемы нет. Недаром А.Эйнштейн утверждал, что воображение важнее любого знания, а К.Г.Юнг считал, что перед воображением мы в неизмеримом долгу. Поэтому воображение как феномен, присущий человеку, следует считать нашей творческой силой.

## 3.6. Фантазии

Помимо воображения, для проникновения в подсознание можно воспользоваться и таким психическим феноменом как фантазии. Что же из себя, представляет данный феномен и каково его происхождение?

Согласно Л.С.Выготскому, фантазии – это выход неудовлетворенных желаний и

фантазировать ребенок начинает в тот момент, когда прекращает играть. По его словам, после того как ребенок прекращает играть он не может отказаться от того наслаждения, которое ему прежде доставляла игра. Он не может найти в действительности источник для этого удовольствия, и тогда игру ему начинают заменять «сны наяву» или те же фантазии, которым предается большинство людей в мечтах, воображая осуществление своих каких-либо влечений[1]. Причем, ребенок никогда не стыдиться своей игры и не скрывает своих игр от взрослых, а взрослый стыдится своих фантазий и прячет их от других, он скрывает их, как свои сокровенные тайны, и охотнее признается в своих проступках, чем открывает свои фантазии.

Следует сказать, что фантазирует отнюдь не счастливый, а только неудовлетворенный человек. Неудовлетворенные желания являются побудительными стимулами фантазий. Поэтому З.Фрейд считал, что в основе сна и фантазий, лежат неудовлетворенные желания, часто такие, «которых мы стыдимся, которые мы скрываем от самих себя и которые поэтому вытесняются в область бессознательного»[2]. Он полагал, что фантазии приоткрывают доступ к глубинам психики человека и воплощают множество свойств его души. По этому поводу З.Фрейд писал: «Не забывайте того, что мы, люди, с высокими требованиями нашей культуры и находящиеся под влиянием наших внутренних вытеснений, находим действительность вообще неудовлетворенной и потому ведем жизнь в мире фантазий, в котором мы стараемся сгладить недостатки реального мира, воображая исполнение наших желаний. В этих фантазиях воплощается много настоящих конституционных свойств личности и много вытесненных стремлений. Энергичный и пользующийся успехом человек – это тот, которому удается благодаря работе воплощать свои фантазии – желания в действительность. Где это не удается вследствие препятствия со стороны внешнего мира и вследствие слабости самого индивидуума, там наступает отход от действительности, индивидуум уходит в свой более удовлетворяющий его фантастический мир»[3].

В отличие от З.Фрейда, С.Соловейчик мечты и фантазии рассматривает как источник возникновения наших желаний. Он утверждает, что фантазии обусловлены не только действительностью, потребностями, дарованиями, но и тем, что они возникают случайно, непредсказуемо, то есть, связаны с подсознательной деятельностью личности[4]. В безобразных фантазиях он замечает одну из причин конфликтов между людьми, когда создается искаженный мир с искаженными представлениями. Поэтому С.Соловейчик приходит к выводу, что с детьми надо находить время на «бесплодные мечтания и фантазирования» – они дадут свои плоды, потому что им нравится ловкость обмана. Детский внутренний мир создан мастерами обмана, выдумки, фантазии и т.д. Они любимы детьми. Ребенок играет, потому что он творит свой мир в фантастических формах. Отсюда, успех воспитания ребенка зависит не от материальных благ, а от благ воображаемых – о чем мечтает ребенок[5]. Однако К.Д.Ушинский в мечтах и фантазиях ребенка усматривает то, что они являются основой в формировании новых представлений и создании в его душе обширной сети ассоциаций. Свои мысли он выразил так: «Присмотритесь и прислушайтесь, как обращаются девочки со своими куклами, мальчики со своими солдатиками и лошадками, и вы увидите в фантазиях ребенка отражение действительной окружающей его жизни – отражение, часто отрывочное, странное, подобно тому, как отражается комната в граненом хрустале, но, тем не менее, поражающее вероятностью своих подробностей. У одной девочки кукла стряпает, шьет, моет и гладит; у другой величается на диване, принимает гостей,

спешит в театр, у третьей бьет людей, заводит копилку, считает деньги»[6]. Как говорил К.Д.Ушинский, все это не пройдет бесследно: весьма вероятно, что из этого со временем завяжутся ассоциации представлений и вереницы этих ассоциаций, которые в дальнейшем, если какое-нибудь сильное, страстное направление чувств и мысли не разорвет и не переделает их на новый лад, свяжутся в одну общую сеть, которая определит характер и направление человека[7]. В этом смысле взгляды К.Д.Ушинского и К.Бютнер были близки. В понимании К.Бютнер, З.Фрейд выработал классический метод свободных ассоциаций, сущность которого заключается в том, что свободные ассоциации, фантазии, образы, воображение, служили материалом, казавшимся сначала бессмысленным, беспорядочным, непонятным. Но в соединении с теоретическими размышлениями о формировании фантазий и психическом развитии, этот материал с точки зрения терапевтического процесса является в высшей мере осмысленным и плодотворным[8]. «Возможно, взаимоотношения между людьми складываются так трудно потому, что люди имеют дело лишь со своими собственными фантазиями о других», - подчеркивает К.Бютнер[9].

В представлении К.Г.Юнга, фантазии и творчество являются движущими силами человеческого существования. Роль фантазии в творческом процессе он видел в том, что любой творческий человек, кем бы он не был, всеми своими величайшими достижениями обязан своей фантазии. Динамическим принципом фантазии является игра, которая считается присущей ребенку и тем самым несовместимой с серьезной работой. Но никакой творческий процесс не может зародиться и существовать без этой игры фантазии[10]. Гениальность В.Шекспира в том и состояла, что он обладал дарованием видеть свое собственное бессознательное и из своей фантазии создавать самостоятельные образы. Многие психоаналитики совершенно серьезно утверждали, что В.Шекспир и Ф.М.Достоевский потому не сделались преступниками, что изображали убийц в своих произведениях и таким образом изжили свои преступные наклонности. При этом искусство оказывается чем-то вроде терапевтического лечения для художника и зрителя – средством уладить конфликт с бессознательным, не впадая в невроз[11]. Подобно тому, как во сне пробуждаются такие желания, которых мы стыдимся, так же, говорят они, и в искусстве находят свое выражение только такие желания, которые не могут быть удовлетворены прямым путем. Отсюда понятно, что искусство всегда имеет дело с преступным, стыдном, отвергаемым. И подобно тому, как во сне подавленные желания проявляются в сильно искаженном виде, так же точно в художественном произведении они проявляются замаскированные формой. «После того как научным изысканиям, - говорит З.Фрейд, - удалось установить искажение снов, нетрудно увидеть, что сны представляют такое же осуществление желаний, как и «сны наяву», всем нам хорошо знакомые фантазии»[12].

Таким образом, фантазии – один из психических феноменов, который активизирует подсознательную деятельность человека, развивает его творческие способности

## 3.7. Интуиция

Интуицию обычно рассматривают как специфический метод познания, при котором возникает иллюзия прямого усмотрения искомого вывода. По мнению Р.Декарта, с

помощью интуиции истина открывается разуму человека путем прямого усмотрения без использования логических определений и доказательств как промежуточных звеньев познания. В настоящее время считается, что переход от одной логической системы в другую при рассуждении возможен лишь с помощью интуиции[1].

В книге, посвященной психологии математического творчества, ее автор Адамар на основе анализа большого числа самонаблюдений известных ученых пришел к обоснованному заключению, что чисто логических открытий не существует, однако, впадая в другую крайность, утверждал, что открытие всегда происходит на бессознательном уровне как некая вспышка идеи после прерванной сознательной деятельности, и слова совсем не участвуют в процессе творчества. Близкую позицию по данному вопросу занимал Ж.Пиаже. Он рассматривал интуицию как образное предметное мышление, характеризующее главным образом дологическую стадию развития интеллекта, считая, что с возрастом роль интуиции несколько уменьшается, и она уступает место более социальному типу мышления – логическому[2] .

Другие исследователи полагают, что в процессе творчества логические и чувственные компоненты дополняют друг друга. Например, А.Маслоу считал непременными две фазы творчества. По его мнению, первая характеризуется импровизацией и вдохновением. При этом творческая личность в состоянии вдохновения утрачивает прошлое и будущее и живет только настоящим моментом, она полностью погружена в предмет, очарована и загружена настоящим, текущей ситуацией, происходящим здесь и сейчас, предметом своих знаний. Вторая фаза – это разработка или логическое развитие идей, возникших в первой стадии[3].

В основе представлений А.Пуанкаре – тоже двухкомпонентный процесс. По его словам, посредством логики доказывают, а посредством интуиции изобретают, то есть усматривают нечто новое в окружающем мире. Он писал: «Логика говорит нам, что на таком-то пути мы, наверное, не встретим препятствий, но она не говорит, каков путь, который ведет к цели. Для этого надо издали видеть цель, а способность, научающая видеть ее, есть интуиция»[4]. Действительно, трудно представить себе творческий процесс без предвосхищения цели.

Характерными особенностями интуитивного мышления обычно считают чувственность образов, неосознанность способов получения результатов, большую значимость пространственно-временных компонентов, целостность восприятия. Например, чувство любви, связано с бессознательным и глубоко погружено в психический мир личности. Оно отличается устойчивостью и прочностью по той причине, что образ возлюбленного наполняется эмоциями и эту связь нельзя разорвать. Этот образ фиксируется в коре головного мозга особо прочно и становится доминантой в поведении личности. Поэтому любовь тоже можно отнести к проявлению интуиции, так как образ возлюбленного воспринимается целостно.

Между тем, А.С.Кармин и Е.П.Хайкин подразделяют интуицию на две формы: концептуальную и эйдетическую. Концептуальная формирует новые понятия на основе имевшихся ранее наглядных образов, а эйдетическая строит новые наглядные образы на основе имевшихся ранее понятий. Такая точка зрения допускает понимание скачка, лежащего в основе интуиции, не только как одностороннего перехода при обработке информации из левого к правому полушарию, но и как перехода из правого полушария в левое[5]. Более того, как известно, в правом полушарии сохраняются образные представления, а в левом – их символическое описание. Человек более

глубоко воспринимает и понимает ту информацию, которая дается ему в виде образов и символов. Эту особенность психики человека В.Ф.Шаталов использовал в своей педагогической деятельности, применяя опорные сигналы.

Опорные сигналы для В.Ф.Шаталова являлись наглядным изображением закодированного содержания учебной информации. Он оценивал воспроизведение опорных сигналов каждым учащимся после того, как последние дома выполнили работу по схеме «опорный сигнал – учебник». Тем самым педагог не только активизировал подсознательную деятельность учащихся, но и корректировал свою. Ведь опорный сигнал – это совокупность символов, которые проникают в глубины подсознания, раскрывают предрасположенность учащегося к изучению данной учебной дисциплины и сигнализируют педагогу о потенциальных возможностях воспитанника.

В книге «Границы интуиции» Филипп Голдберг различает шесть типов интуиции:

1. Открытие: человек внезапно осознает некую – долгожданную – закономерность. Например, Архимед вывел закон измерения объема тела с помощью объема вытесненной воды.

2. Творчество: неожиданно в голове высвечиваются нужные слова, ноты или образы, перерастающие в гениальную поэму, песню, картину и т.д.

3. Оценка: почему-то выбирается одно, а не другое.

4. Деятельность: вы вдруг осознаете, в каком направлении необходимо действовать.

5. Предсказание: человек не полетел на самолете, хотя ему надо было лететь и спас себе жизнь.

6. Просветление: когда внезапно происходит единение с высшими силами – религиозными или духовными[6] .

Все это указывает на то, что интуиция бессознательный феномен и является отражением нелинейного мышления. К.Г.Юнг давно связывал бессознательное и интуицию, когда писал, что бессознательное – «не просто хранилище прошлого, но также полно будущими психическими ситуациями и идеями». По словам К.Г.Юнга, бессознательное и его интуитивные способности являются столь мощными благодаря разделению на два уровня: персональный и коллективный. Персональный уровень содержит все опыты и впечатления, которые находятся ниже порога индивидуального сознания, в то время как коллективное бессознательное содержит то, что он называл архетипы – универсальные образы, которые позволяют нам обрабатывать наши мысли и чувства инстинктивно. Он рассматривал коллективное бессознательное и индивидуальное как единое целое образование. Причем первое психическое образование устремлено не только в прошлое, но и в будущее. В глубинах бессознательного, наряду с личным опытом, таится врожденный смысл «универсальных истин». Поэтому для К.Г.Юнга интуиция и порождаемое ею творчество есть некая разновидность изначального инстинктивного знания. Интуиция рождается так глубоко, что мы принимаем ее за инстинкт[7].

Взаимодействие между коллективным и индивидуальным бессознательным происходит постоянно и человек не может знать, когда интуиция проявит себя.

Индивидуальный уровень интуиции отражает множество моментов. Например, некоторые люди обладают завидной интуицией в бизнесе, другие – в политике, третьи – в художественном творчестве и т.д. Интуицию нельзя заставить работать по принуждению или желанию кого-то. Творческий полет мысли человеческой немыслим без свободы. Ему чуждо давление со стороны, а тем более авторитарное воздействие на личность. Наглядным примером тому является сфера познания и учения. Чтобы вывести учащегося на уровень творчества надо подключить не только его воображение, но и интуицию. Интуитивное же знание требует для себя длительного времени, в течение которого надо не только накопить определенный опыт, но и, как считал К.Г.Юнг, проконсультироваться с архетипами, хранящимися в коллективном бессознательном. Творчество не может родиться на пустом месте. Оно есть плод разумных идей и унаследованных универсальных образований, ядром которых являются символы коллективного бессознательного. Эти символы надо разбудить, только тогда проявит себя интуитивное знание.

Учитывая то, что интуиция связана с деятельностью нашего подсознания, З.Фрейд предпринял попытку выделения неосознаваемых операций обработки информации, описав две из них – конденсацию и смещение.

Конденсация представляет собой совмещение разнородных элементов в единый образ (коллективный портрет). В то время как, смещение связано с мыслительной деятельностью о значимых событиях и предметах посредством второстепенных эмоционально не существенных деталей, выявляющих скрытое, но личностно – значимое для человека содержание этих событий. Особенно ярко смещение проявляется в сновидениях, потому что психологическая защита снимается, и мы видим наши потаенные желания и стремления, хотя в повседневной жизни, может быть, и не обратили бы внимания на их существование.

Почему именно конденсация, смещение и символические трансформации способствуют творчеству? Все дело в том, что для решения любой проблемы, прежде всего, надо уметь видеть общность, аналогию между отдельными предметами, явлениями, событиями. Аналогия – это незримая, невидимая связь между образом и словом, как мостик или связующее звено интуитивного мышления. Она возможна, если есть хоть одно из многих отношений между элементами одной структуры, имеет место и в другой. Анализ аналогии ведет к новой информации в тех случаях, когда аналогия относится к парам объектов или качеств, принадлежащих к весьма отдаленным областям, то есть когда очевидное отношение в первой области позволяет открыть до того скрытое от исследователя существование того же отношения в другой области. Сравнения этих двух структур приводят к акцентированию одного из отношений и тем самым к открытию их аналогии. Получаемый при этом познавательный выигрыш определяет возникновение чувства радости и удовлетворения, которыми сопровождается восприятие подобного сходства или удачных метафор. Искомые аналогии могут инициироваться структурной сложностью, функциональным подобием и сходством соотношений. Что помогает усмотреть схожесть? Намеки. Они должны повести, направить образование ассоциаций. В роли таких намеков и выступают операции смещения и символической трансформации[8]. Аналогии формируют ассоциативные сети представлений, которые активизируют деятельность воображения, а оно, в свою очередь, способствует развитию творческих способностей личности. Аналогии – один из путей формирования интуитивного мышления. Именно этим можно объяснить тот факт, что интуитивные предвидения чаще формулируют те

ученые, которые умеют воспринять всю область своих исследований в целом и почувствовать в ней определенный порядок и гармоничную структуру. Известно, например, что А.Эйнштейн поверил в свою общую теорию относительности после того, как почувствовал ее внутреннюю стройность и гармоничность.

Чтобы активизировать деятельность механизма конденсации, надо учебную информацию преподносить в виде моделей, схем, графиков, рисунков и т.д., что способствует развитию пространственного воображения за счет тренировки в конденсировании подобных схем. Кроме того, для управления механизмами конденсации, смещения, символической трансформации надо: выделять в вопросе главное, его сущность; смещать внимание с центральных деталей и особенностей вопроса на второстепенные; пытаться усмотреть общие отношения, связи и т.д. Умение увидеть целостность, гармонию и порядок свойственно творческому подходу к деятельности. Если же внимание сфокусировано на одной части проблемы, то трудно оценить взаимоотношение этой части с окружающим. Поэтому для активизации интуитивного решения человек должен развивать операции смещения.

Долгое время считалось, что отношения как таковые не могут быть восприняты чувственно, и подобное абстрактное описание действительности достижимо только на вершине развития психики и доступно лишь мыслительному процессу. Однако психологи показали, что у ребенка на генетически ранних ступенях развития, прежде всего, воспринимается целостность и отношения – гештальт[9]. С точки зрения В.Келера, гештальт (образ) это форма деятельности мозга, которая не является результатом накопления организмом индивидуального опыта, а существует в мозгу «заранее». При этом в процессе сложного поведения новые трудные задачи решаются организмом благодаря врожденному инсайту, то есть внезапному внутреннему озарению, а не путем использования ранее приобретенных навыков или выработки новых в соответствии с новыми обстоятельствами. При успешном решении интеллектуальной задачи происходит видение ситуации в целом и ее преобразование в гештальт, в силу чего изменяется характер приспособительных реакций. Здесь речь идет об инстинктивных образах, источником возникновения которых является коллективное бессознательное. Озарение происходит в тот момент, когда воспринимаемые, представляемые и воображаемые образы находят отклик, в нашей душе, сливаются с инстинктивными образами.

Поведение людей, способных к интуитивным решениям, трудно предсказать, и поэтому ими сложнее манипулировать. И, наоборот, те, кто не обладает развитой интуицией, оказывается в известном проигрыше, ими легче манипулировать.

Основными признаками интуиции, по мнению Д.Айяна являются:

- озарения, обрывки идей быстро проносящихся в голове;

- повторяющиеся мысли;

- видения – это образы и картины;

- внутренние неуютные чувства в районе живота и груди;

- инстинктивные эмоции[10].

Он полагал, что интуицию можно определить как источник данных для рождения идей

и вместилище неких таинственных функций[11].

Итак, интуиция – путь выхода коллективного бессознательного, сгустка мысли конкретного человеческого рода. Она включается в тот момент, когда все возможности представления, воображения, фантазии были исчерпаны. Выражается интуиция в форме инсайта, озарения, всплеска мысли, когда образы памяти получили такое насыщение, при котором напрямую открывается путь не только к индивидуальному бессознательному, но и к коллективному. Зародившись в правом полушарии головного мозга, эти образы мгновенно превращаются в слова. Полушарии головного мозга в момент инсайта или озарения работают синхронно. Между образом и словом нет никаких препятствий, образ мгновенно наполняется смысловым содержанием. Такое состояние свойственно поэтам, писателям, художникам, композиторам, ученым, инженерам и др., то есть всем тем, кто занимается творческим трудом.

## 4. Понятие о психологической защите и способах ее преодоления

Анализируя педагогическую работу, следует сказать, что многие педагогически запущенные учащиеся отличаются упрямством, причем в этом упрямстве проявляется активное противопоставление своей позиции и требованиям взрослых. Они отрицают все требования, предъявляемые к ним со стороны взрослых, ищут выход из сложившейся ситуации в самооправдании и снисхождении к ним, прибегают к различным формам самообмана. Одним словом, речь идет о психическом феномене личности, который называется психологическая защита.

Вот что сказал по этому поводу С.Цвейг: «Сознательный невротик ничем не может помочь своему целителю; он не в состоянии сказать ему правду потому, что незнание правды или не желание ее знать, и есть то самое, что вывело его из равновесия и привело к расстройству. И даже в моменты искренней готовности к прямодушию он лжет относительно себя. За каждой правдой скрывается другая более глубокая правда, и если человек признается, то часто только с тем, чтобы за этим признанием утаить другое, еще более сокровенное»[1]. Причины такого состояния человека, С.Цвейг усматривает в том, что порывы к откровенности и чувство стыда ведут здесь друг с другом и против друг друга таинственную игру, рассказчик временами выдает себя своими словами, а временами за этими словами прячется; в разгаре добровольной откровенности воля к признанию неожиданно подавляется[2]. В противоположность С.Цвейгу, Ф.В.Бассин определяет, психологическую защиту как нормальный механизм, направленный на предупреждение расстройств поведения не только в рамках конфликтов между сознанием и бессознательным, но и между разными эмоционально окрашенными установками. Он считает, что эта особая психологическая активность реализуется в форме специфических приемов переработки информации, которые могут предохранять личность от стыда и потери самоуважения в условиях мотивационного конфликта[3]. В тоже время, В.А. Костандов усматривает связь психологической защиты с глубинными физиологическими структурами человека. По его словам, отрицательные эмоциональные переживания формируют устойчивую рефлекторную связь в коре мозга. Она, в свою очередь, повышает пороги чувствительности и тем самым тормозит сигналы, связанные с событиями, вызывающие

такие переживания, препятствуя их осознанию. Временные связи между неосознанными стимулами могут запечатлеваться в долговременной памяти, быть чрезвычайно стойкими.

Стойкость таких временных связей в коре головного мозга объясняется тем, что всякое препятствие ведет к прерыванию действия до тех пор, пока препятствие не будет преодолено или человек не откажется от его преодоления. Как показали исследования Б.Зейгарник, именно незавершенные действия запоминаются лучше завершенных и, что особенно важно, запоминаются непроизвольно, то есть, включается непроизвольное внимание.

В опытах Б.Зейгарник испытуемые должны были «как можно быстрее и как можно точнее» выполнить около двадцати заданий разного характера. Здесь были и небольшие математические задачи, загадки, лепка фигурок из глины, изготовление картонных ящиков и т.п. Когда исполнители входили во вкус, работа прерывалась. Прерванные задачи запоминались лучше завершенных примерно в два раза. Психологи считают, что здесь все дело в том психическом напряжении, которое возникает под влиянием приятного решения. Если задача выполняется, напряжение спадает, и все, что с ним было связано, забывается. Когда исполнение решения прерывается, напряжение не исчезает и само дело закрепляется в памяти[4].

В работах К.Левина тоже было показано, что незавершенные действия запоминаются чаще, нежели завершенные. Поэтому можно предположить, что механизмы психологической защиты – это и есть некоторые специализированные формы замещающих действий. Они начинают свою работу в тот момент, когда перед человеком возникает препятствие, вызывающее у него беспокойство, тревогу, страх, гнев, стыд и другие чувства. «Интегративное-Я» старается смягчить опасность этой угрозы, используя два способа:

1) с помощью реального, сознательного решения проблемы;

2) искажая ситуацию, реальные события, для того чтобы защитить сознание человека.

Способы искажения реальных событий в жизни индивидуума, называются механизмами психологической защиты. З.Фрейд описал несколько механизмов психологической защиты, среди которых наиболее известными являются: отрицание, вытеснение, проекция, идентификация, рационализация, включение, замещение, сублимация.

Отрицание сводится к тому, что информация, которая тревожит и может привести к конфликту, не воспринимается. По утверждению психологов, отрицание формируется в детском возрасте и в какой-то мере не позволяет человеку адекватно оценивать происходящее вокруг, что, в свою очередь, является причиной отклоняющегося поведения.

Вытеснение – один из способов снятия внутреннего эмоционального напряжения путем удаления из сознания неприемлемой информации. Действие этого механизма внешне выражается в том, что человек может быстро забыть о своем неэтичном поступке, невыполненном обещании. Таким людям может быть присуща зависть, неблагодарность, чувство собственной неполноценности и т.д.

В работе «Психология обыденной жизни» З.Фрейд применил свою теорию вытеснения

к таким случаям нашей повседневной жизни как забывание собственных имен, оговорки, ошибки, ошибочные и неправильные действия. Он их рассматривал как окольные пути, через которые подавленные импульсы, мысли и желания проникают в сознание в обход цензуры – совести, охраняющей подходы к сознанию.

Проекция – это ничто иное, как перенос собственных чувств, желаний и влечений, в которых человек не хочет себе сознаться, понимая их социальную неприемлемость, на другое лицо. Например, индивидуум, испытывающий гнев по отношению к близкому человеку, может перенести его на кого-либо другого. Действие этого механизма используется в проективных методиках, позволяющих косвенно раскрыть малоосознаваемые тенденции личности.

Идентификация – это бессознательный перенос на себя чувств и качеств, присущих другому человеку и не доступных, но желательных для себя. Это неосознанное следование образам, идеалам, позволяющее преодолеть собственную слабость и чувство неполноценности.

Рационализация – псевдоразумное объяснение человеком своих желаний, поступков, в действительности вызванных причинами, признание которых грозило бы потерей самоуважения. Например, рационализация связана с попыткой человека снизить ценность недоступного. Этот механизм используется человеком в тот момент, когда он, страшась осознать ситуацию, пытается скрыть от себя то, что в своих действиях руководствуется мотивами, находящимися в противоречии с его нравственными установками.

Близким к рационализации способом психологической защиты является включение, при котором также переоценивается значимость травмирующего фактора. Примером защиты по типу включения является катарсис – облегчение внутреннего конфликта при сопереживании. Люди, способные искренне сопереживать страданиям окружающих, не только облегчают их другим, но способствуют улучшению и своего психологического здоровья.

Замещение – это перенос действия, направленного на недоступный объект, на действие с доступным объектом. Замещение разряжает напряжение, созданное недоступной потребностью, но не приводит к желаемой цели. Когда, например учащийся получил неудовлетворительную оценку, то он может пропустить занятие или войти в конфликт с педагогом.

Получается так, что способы психологической защиты приносят вред человеку и не дают возможности информации выйти на уровень осознания. По-видимому, единственным механизмом способным снять эту преграду или сопротивление, является сублимация. Объяснить это можно тем, что инстинктивная энергия перераспределяется между наиболее значимыми социальными ролями. Сублимация как бы охраняет человека и развивает его. Наиболее ярко действие этого механизма выражено в концепции А.Маслоу, когда человек удовлетворяет свои потребности, поднимаясь на вершину пирамиды.

Защитные механизмы затрудняют развитие личности и снижают активность жизненной позиции человека при достижении социально значимых целей. Психологическая защита дает о себе знать в тот момент, когда поведение человека становится необычным и непонятным, то есть здравая логика поведения нарушается.

Обусловлено это тем, что механизмы защиты трансформируют способы анализа собственных мотивов и поступков, поскольку такая логика позволяет оправдаться не только перед собой, но и перед кем угодно, удовлетворив глубинные влечения, порой противоречащие социальным ценностям и нормам поведения. По словам П.В.Симонова, диалектика развития психики такова, что коллективный опыт человечества сконцентрированный в сознании должен быть защищен от случайного, сомнительного, не подтвержденного практикой. Знания должны лежать на своих полочках и не вступать в причудливые комбинации, подобные сновидениям. За этим и следит сознание, выполняющее по отношению к опыту ту же роль, которую выполняют по отношению к генетическому фонду особые механизмы, защищающие его от превратностей внешних влияний[5].

В повседневном общении, человек сопротивляется вторжению в свой внутренний мир, старается отвлечь внимание от особо актуальных для него проблем. Возникающее сопротивление – не только помеха желаемому воздействию, но и сигнал приближения к действительно значимым для человека переживаниям. Сопротивление вторжению во внутренний мир личности может принимать различные формы – от явной агрессии до завуалированных форм уклонения от обсуждения наиболее значимых проблем, иногда это даже особая податливость, когда, со всем соглашаясь, человек не приемлет позиции убеждающего. Подобное сопротивление существенно меньше, когда беседа доверительная и велика вероятность сохранения тайны. Поэтому легче изливать душу мало знакомому лицу. Если мы ничего не знаем о человеке и, скорее всего больше не встретимся с ним, то в беседе как бы образуется неопределенный фон, создается ситуация, когда собеседник выступает как манекен желаемого близкого человека, со всеми его достоинствами понимания, но без его недостатков - возможности как-либо использовать полученную информацию впоследствии.

Конечно, говорить о себе нелегко, нужно преодолеть внутренние препоны, связанные со стыдом, страхом быть превратно понятым, трудностями выражения словами чувств и переживаний. Однако откровенный разговор дает возможность человеку высказаться не только о совершенных поступках, но и об отброшенных возможностях, а это определенная форма отреагирования, уменьшающая диссонанс между внутренними состояниями и реальными поступками. Разрядка негативных чувств по отношению к окружающим во время откровенной беседы приносит определенное чувство облегчения, человек становится спокойнее, теперь он способен на более объективную самооценку[6].

Приемы снятия психологической защиты – это работа вокруг «идеального-Я» личности, а вместе с тем, и формирование совести, вины, стыда или «актуального-Я» - инстанций отвечающих за культуру человека. Этот процесс длительный и не простой. Ни каждый отважится на такую работу, но она необходима.

## 5. Методы психологического анализа

### 5.1. Система психоаналитических методов

Современная педагогика располагает достаточным количеством методов, но они не адаптированы для изучения скрытых и малоосознаваемых тенденций личности. Эту

задачу успешно можно решить, если воспользоваться методами психологического анализа. Почему данные методы столь необходимы в педагогической деятельности?

В процессе обучения и воспитания мы формируем в коре головного мозга ничто иное, как ассоциативные следы, представления или образы памяти. Психоаналитические методы позволяют анализировать динамику их развития, потому что они основаны на действии закона ассоциаций. Такой анализ позволит определить предел возможного, то есть где заканчивается воспитание и начинается природная, биологическая сущность человека.

В свое время А.Н.Острогорский предупреждал о том, что закон ассоциаций должен послужить предостережением воспитателю. «Избегайте, - говорил он, - чтобы дурное чувство не стало в ассоциацию с удовольствием, а хорошее с неприятностью»[1]. Силу закона ассоциаций подтверждают и слова Юманса. Он полагал, что давно установившиеся ассоциации и мнения продолжают жить и тогда, когда их опровергает разум: разбудите сегодня человека в заблуждениях, которых он держался всю свою жизнь, и завтра он будет опять повторять их - так сильно стремление мысли идти по своей давней привычной мозговой дороге[2].

Педагог знающий силу этого закона в состоянии влиять на образование одних ассоциаций и не допускать другие. Например, обратим внимание на такую ассоциацию: корень учения горек. Другими словами, учиться очень и очень трудно – это очень тяжелый труд, где человек проверяет себя на прочность, выявляет свои задатки и способности, побеждает самого себя. Но рядом с учением идет скука и поселяется со временем злоба к учению. На помощь приходит наказание, то есть еще более неудачная ассоциация учения и страха. Вот так незаметно для педагога закон ассоциаций сделал свое дело и из нормального учащегося вырос лентяй, двоечник, прогульщик и т.д. Получается так, что школа из нормального человека сделала душевно больную личность. Нанесла ей огромный вред, заложив ложные представления в подсознание личности, от которых не так просто избавиться. Они сформировали привычный образ мышления, а, следовательно, и поведения. Это болезнь не только школы, но и общества в целом, ибо ложные ассоциации остаются на долго, если не на всю жизнь.

Ассоциации формируются на вербальном уровне посредством словесных представлений и образного мышления. Они формируются по степени значимости в зависимости от того, какой тип мышления доминирует. В ассоциациях отражается доминанта на данный момент развития личности. Это временно господствующая рефлекторная система, обуславливающая работу нервных центров и тем самым придающая поведению определенную направленность.

Таким образом, раскрыть глубинные, сущностные мотивы поведения человека можно основываясь на законе ассоциаций. Но как это сделать практически?

В психологической теории мотивации личности, Р.Х. Шакуров рассматривает мотив как устремление личности к привлекательной ценности, ставшее внутренней побудительной причиной действия. Устремления же он представляет как различные формы направленности человеческих потребностей на привлекательные ценности: влечения, склонности, желания, стремления, страсти, мечты, идеалы[3]. Согласно этой теории, глубинные сущностные мотивы связаны с ценностями и их формированием. Все, что мешает удовлетворению желаний личности, вызывает фрустрацию, огорчения,

обиду, раздражение, гнев. Если же эти чувства, обращенные к другому человеку, сохраняются длительное время, они постепенно перерастают в устойчивую неприязнь, антипатию, вражду, ненависть[4]. Р.Х.Шакуров доказывает, что в эмоциональных ощущениях и чувствах проявляются ценности эмоционального уровня. На их основе формируются ценности более высокого уровня - интеллектуальные, отраженные в образах и понятиях. Со временем образы памяти обобщаются и обретают понятийную форму, закрепленную в слове[5]. Другими словами, он говорит об иерархических уровнях формирования ценностей личности, которые являются внутренними побудителями действия. При этом особого внимания заслуживает идея Р.Х.Шакурова о том, что глубинные мотивы оказывают наиболее сильное влияние на поведение личности. В сложных жизненных ситуациях они часто становятся причинами неадекватного поведения. Человек может совершать поступки, мотивы которых глубоко скрыты и до конца неосознаваемы им. Как распознавать эти мотивы? Совершенно очевидно, что педагогические методы не обеспечивают в полной мере это распознание.

С точки зрения З.Фрейда, подсознательную деятельность личности, а, следовательно, и мотивы поведения, которые она не всегда осознает, можно изучать с помощью словесных представлений и мышления при помощи образов[6]. Анализируя свои опытные данные, он пришел к выводу, что представление как психический элемент не бывает длительно сознательным. Оно в любой момент может перестать быть таковым[7]. З.Фрейд утверждал, что «в психоаналитической технике нашлись средства, с помощью которых можно устранить противодействующую силу и довести соответствующие представления до сознания»[8]. Из всех имеющихся средств для изучения подсознательной деятельности человека, З. Фрейд особое внимание уделял методу «свободных ассоциаций». Особенность его применения заключается в том, что в условиях доверительной беседы, когда контроль со стороны сознания ослабевает, человек может говорить обо всем откровенно, ничего не скрывая, не обманывая. В таком состоянии он непринужденно «выплескивает» свои ассоциации, анализ которых открывает доступ в сферу подсознания. Иначе говоря, неосознаваемые причины поведения личности можно анализировать с помощью ассоциаций, которые проявляются в особенностях мышления при помощи образов и словесных представлений.

Проблеме взаимодействия психических и социальных факторов, влияющих на поведение личности, особое внимание уделял и Э. Фромм - автор концепции «гуманистического психоанализа». Согласно его теории, психоанализ стремится пробудить у человека чувство удивления и сомнения. Как только это чувство проснется, человек найдет свои собственные ответы при решении возникающих трудностей[9]. Основной целью психоанализа, считает он, является оказание помощи человеку в отделении истины ото лжи. Достичь этого можно посредством анализа мыслей человека, суть которого состоит в том, что только мысль, имеющая эмоциональную основу, может быть выражением подлинных чувств личности и истинных побуждений[10]. Одним словом, в процессе психоаналитического взаимодействия человек, прежде всего, учится понимать, какие из его мыслей связаны с подлинными чувствами, а какие не имеют для него никакого значения в данной ситуации. Пробудившиеся чувства удивления и сомнения включают механизм мыслительной деятельности человека. Это дает возможность ему осознанно контролировать свои поступки, действия и объяснять их.

Отсюда, система психоаналитических методов изучения мотивов поведения личности вырастает из основополагающих идей психологов и педагогов. Так, опираясь на идею Р.Х.Шакурова о том, что глубинные сущностные мотивы поведения личности связаны с ценностями, которые отражаются в эмоциях, образах, понятиях и словах, можно утверждать, что внутренние психические мотивы поведения могут проявляться на уровне подсознания и анализировать их следует с помощью образного мышления, символического и словесного представлений. А его мысль об иерархических уровнях формирования ценностей личности говорит о том, что мотивы ее поведения многофакторны и носят многоуровневый характер, то есть они могут проявляться на эмоциональном уровне, интеллектуальном, понятийном и отражаться в словах. Поэтому для анализа глубинных мотивов поведения личности следует применять те методы, которые были бы основаны на образном мышлении, символическом и словесном представлениях. Эти методы должны быть взаимосвязаны между собой, дополнять, уточнять и перепроверять друг друга. Отсюда, структурное построение системы психоаналитических методов изучения мотивов поведения личности выглядит следующим образом:

1. Методы, основанные на особенностях символического представления личности (метод системно-ролевой «рисуночной ассоциации»).

2. Методы, основанные на особенностях образного мышления личности (системно-ролевая методика «тематического апперцепционного теста»).

3. Методы, основанные на особенностях словесных представ лений личности (метод словесных ассоциаций, системно-ролевая методика «незаконченных предложений»).

4. Метод «свободных ассоциаций».

Эти методы направлены на изучение малоосознаваемых мотивов поведения личности. Сущность их заключается в том, что они позволяют педагогу не только изучать мотивы поведения учащихся, но и включать последних в процесс самопознания.

## 5.2. Метод сократического диалога

Практика педагогической работы говорит о том, что лобовые словесные наставления не способствуют изменению характера учащегося, тем более затрудняют выяснение истинных мотивов его поведения. Более того, жесткая критика активизирует психологическую защиту и затрудняет преодоление недостатков. Поэтому с педагогически запущенными учащимися не всегда удается сразу установить воспитательный контакт, для этого требуется много сил, терпения и мастерства педагога. В таких случаях положительные результаты в установлении воспитательного контакта с учащимися дает сократический метод. Этот метод основан на том, что сначала необходимо встать на неверную точку зрения и вместе с ошибающимся собеседником изыскать и обсудить ее положительные стороны и на этом основании объявить себя союзником теперь уже общей точки зрения. Общаясь с ним дружески, как с союзником, путем дальнейших рассуждений, взвешивая уже не только «за», но и «против», перейти вместе с ним на правильную точку зрения. Отсюда, сущность

сократического метода заключается в том, что учащийся становится соавтором идеи, рекомендуемой педагогом, принимая ее за свою, то есть, он осознает мотив своего поведения настолько, насколько активен в данный момент своего развития.

Процесс установления воспитательного контакта проходит несколько стадий: накопление согласий, переход на доверительные отношения, ориентация на сотрудничество. Эффективность установления воспитательного контакта зависит и от умелого использования педагогом приемов «косвенной критики», «уважения самолюбия», «личного опыта», которые органически связаны между собой и дополняют метод сократического диалога.

Сущность приема «косвенной критики» заключается в том, что в разговоре с учащимся не следует заострять внимание на неудачных формах его поведения или аргументации, а говорить о своем восприятии и своих переживаниях в соответствующей ситуации, то есть о том, как бы сам поступил в той или иной ситуации. Преимущество данного приема в том, что трудно спорить с человеком, который говорит о своих переживаниях, а не о моих недостатках. В этом случае сопротивление со стороны учащегося ослабевает, и он начинает позитивно воспринимать информацию преподавателя и его советы.

Особенность использования приема «уважения самолюбия» учащегося состоит в том, что необходимо постепенно подводить его к реальной оценке случившегося, изменяя его понимание и прогноз. При этом надо щадить самолюбие собеседника, используя такое выражение: «На Вашем месте я бы, несомненно, поступил так же, если бы располагал теми же сведениями. Но, к сожалению, Вы не полностью или не совсем точно информированы». Этот прием способствует установлению воспитательного контакта на первоначальном этапе, когда идет процесс накопления согласия.

Таким образом, сократический метод следует применять не только для установления воспитательного контакта с воспитанниками, но и для анализа мотивов их поведения.

## 5.3. Метод системно-ролевой «рисуночной ассоциации»

Задача данного метода состоит в изучении особого аспекта личности - реакции на фрустрацию. Под фрустрацией, следует понимать состояние личности, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми трудностями, возникающими на пути к достижению цели или к решению определенной задачи, то есть реакции личности в ситуациях препятствия, обвинения, конфликтности. В качестве материала следует использовать рисунки, изображающие наиболее часто возникающие ситуации препятствия при выполнении учащимися социальных ролей: субъекта познания и учения, сыновне-дочерней, коммуникативной и др. Это типичные ситуации, которые раскрывают малоосознаваемые мотивы поведения учащихся.

**Деятельность педагога по изучению мотивов поведения учащихся с применением метода системно-ролевой «рисуночной ассоциации».**

1. Учащимся предлагаются рисунки в определенной после довательности, на

которых изображено два или более персонажей. Один человек на рисунке изображен говорящим определенные слова, а второй - слушающим.

2. Учащиеся должны представить себе, что будет говорить другой человек в ответ, и записать первую мысль, которая пришла им на ум.

3. Каждый ответ педагог оценивает по двум критериям направленности и типа реакции учащегося. По направленности выделяются:

- реакция направлена на живое или неживое, в форме осуждения внешней причины, другому вменяется в обязанности разрешение ситуации;

- реакция направлена субъектом на самого себя;

- ситуация рассматривается как малозначительная.

По типу реакции личности:

- препятствие всячески подчеркивается (представляет ее как неблагоприятную, благоприятную, незначительную);

- самозащитные - виды защиты - осуждает кого-нибудь, признает свою вину, отрицает ответственность вообще;

- испытуемый требует помощи от других, сам берется за разрешение проблем, время и ход сами разрешают ее.

Из 6 перечисленных категорий педагог может получить 9 возможных факторов оценки мотивов поведения учащегося.

В процессе анализа мотивов поведения учащегося педагогу следует включить его в самопознание, используя для этого «контрольные вопросы», «ключевые слова», «контрольные ситуации» и т.д.

В качестве примера, рассмотрим возможности метода рисуночной ассоциации в изучении мотивов поведения учащихся (роль субъекта познания и учения).

Педагог: «Я тебя еще раз спрашиваю! Ты, почему пропускаешь занятия?» Ответ учащегося: «Не знаю» (приложение 7).

Педагог: «Скажи мне, почему ты не слушаешь советов взрослых!» Ответ учащегося: «Я сам себе хозяин» (приложение 8).

Педагог: «Я тебя последний раз предупреждаю: на уроках разговаривать нельзя!» Ответ учащегося: «Почему?» (приложение 9).

Педагог: «Ответь мне, почему ты не можешь найти общего языка с учителем?» Ответ учащегося: «Она плохая» (приложение 11).

Педагог: «Ты мне мешаешь вести занятия! Выйди за дверь!» Ответ учащегося: «Да, что ты говоришь?» (приложение 15) и т.д.

Если внимательно проанализировать взаимоотношения между педагогом и учащимся, то можно выявить следующие мотивы поведения учащегося: плохая психическая саморегуляция (приложение 7); преднамеренное провоцирование со стороны

учащегося (приложение 8); нарушение этики взаимоотношений педагогом (приложения 9, 15); тип реакции со стороны учащегося - отрицание (приложение 8); реакция учащегося направлена на педагога в форме осуждения его действий и поступков (приложение 11) и т.д. Педагогу важно, используя полученные данные, включить учащегося в поиск логических ассоциаций по «ключевым словам», например «хозяин», «плохая», или «контрольным вопросам»: «Какие качества личности ты считаешь плохими?» и т.д. В этом случае идет совместный поиск мотивов поведения личности, их осознание и переоценка ценностей.

## 5.4. Системно-ролевая методика «тематического апперцепционного теста»

Этот тест разработал американский психолог Г.Меррей. Он предложил определенную последовательность изображения людей и ситуаций, на основе которых испытуемые должны были создать (сочинить) истории об этих людях, используя при этом помогающие вопросы («Что произошло?», «Кто эти люди?», «Что привело их к такой ситуации?», «Что они думают?», «Что они чувствуют, переживают?», «Как разрешится конфликтная ситуация?», «Что случилось в дальнейшем?» и т.д.). На основе содержания и особенностей, создаваемых испытуемыми рассказов, выражающих черты их восприятия явлений жизни, особенности отношения к ним, косвенно раскрываются черты их личности. Эти особенности будут мотивировать поведение в различных жизненных ситуациях[1]. По мнению Г.Меррея, диагностическая ценность тематического апперцепционного теста основывается на признании существования в психике человека двух ярко проявляющихся тенденций: первая - каждую ситуацию человек истолковывает в соответствии со своим прошлым опытом и личными потребностями; вторая - во всяком литературном творчестве автор опирается на собственные переживания и сознательно или бессознательно изображает собственные потребности, чувства и в личностях и характеристиках выдуманных героев[2]. Отсюда следует, что испытуемый будет говорить или писать в рассказе о себе или наделять выдуманных лиц своими знаниями, приписывать им свои чувства и переживания. Использование этой зависимости в педагогической диагностике позволяет расширить ее возможности.

**Деятельность педагога по изучению мотивов поведения учащихся с применением системно-ролевой методики «тематического апперцепционного теста».**

1. Учащимся предлагаются картинки с изображениями (коммуникативная роль) и одна белая картинка.

2. Учащиеся должны составить связный рассказ из расчета 5 минут на картинку, ответив на следующие вопросы: кто эти люди, что привело их к такой ситуации, что происходит в данный момент, что они думают, чувствуют, что они желают, что они переживают, как разрешится конфликтная ситуация, чем эта ситуация закончится.

3. Полученные данные педагог анализирует следующим образом:

- учет предварительных знаний педагога об индивидуальных особенностях учащегося, сведений о его прошлом и настоящем;

- выделение «героя», с которым учащийся идентифицирует себя (если это проявляется);

- выявление педагогом чувств, переживаний, мыслей, которыми наделяет учащийся своего «героя» или отражает их в процессе сочинения историй;

- позитивная и негативная оценка педагогом действующих лиц в рассказе;

- выявление педагогом характерных особенностей поведения учащегося в конфликтной ситуации (если она наличествует).

4. В процессе изучения мотивов поведения учащихся педагогу следует включить их в самопознание, используя для этого «контрольные вопросы», «ключевые слова», «контрольные ситуации», «диалог в форме образных представлений» и т.д.

Рассмотрим особенности применения педагогом системно-ролевой методики тематического апперцепционного теста в изучении мотивов поведения учащихся (коммуникативная роль) - (см. приложения 18-20).

Это пионеры. К такой ситуации их привело то, что у мальчика не оказалось денег. В настоящий момент мальчик говорит с девочкой. Девочка думает о том, что перед ней двоечник, а она отличница. Ребята хотят выпить. Эта ситуация закончится битвой (приложение 18).

Это журналисты. К такой ситуации их привела работа. В настоящий момент они берут интервью. Они думают о том, как же ей повезло. Они хотят побыстрее уйти домой. Эта ситуация закончится сабантуем (приложение 19).

Педагог, пользуясь полученными данными, выделяет из текста «ключевые слова»: пионеры, деньги, мальчик говорит с девочкой, двоечник, отличница, выпить, ситуация закончится битвой, журналистка, уйти домой, сабантуй и т.д. Эти «ключевые слова» педагог сравнивает с характеристикой личности данного учащегося. Если они раньше не выделялись, впервые проявились в данном тексте, целесообразно в дальнейшем изучение личности проводить с помощью «контрольных вопросов», например: испытывает ли учащийся денежные затруднения, результаты успеваемости учащегося, его склонность к употреблению спиртных напитков, склонность учащегося к участию в драках, отношение учащегося к учебе и т.д. Этот анализ педагог проводит самостоятельно либо вместе с учащимся.

### 5.5. Системно-ролевая методика «незаконченных предложений»

Эта методика позволяет исследовать отношения личности к себе и к другим людям, цели, идеалы, мотивы поведения, выявить скрываемые переживания и т.д.

Для организации изучения мотивов поведения учащихся, рассмотрим системно-ролевые методики «незаконченных предложений», разработанные на основе саморегулятивной роли, роли субъекта познания и учения, субъекта материальных потребностей, субъекта целеутверждения и других ролей. Учащимся необходимо на каждое «незаконченное предложение» записать первый ответ, который приходит им на ум.

**Деятельность педагога по изучению мотивов поведения учащихся с применением системно-ролевой методики «незаконченных предложений».**

1. Учащимся предлагаются «незаконченные предложения», которые отражают типичные особенности поведения, связанные с определенной социальной ролью.

2. Учащиеся должны как можно быстрее дописать окончания предложений.

3. Педагогу необходимо выявить типичные, многократно повторяющиеся слова.

4. Проводя изучение мотивов поведения, педагог включает учащихся в самопознание, используя для этого «словесные антонимы», «словесные аналогии», «словесные представления», «контрольные вопросы», «ключевые слова» и т.д.

В качестве примера, рассмотрим применение системно-ролевой методики «незаконченных предложений», когда анализировалась саморегулятивная роль, связанная с отношением к себе. Вот ответы испытуемого на «незаконченные предложения»: «Я бы хотел, чтобы меня не ругали, а проявляли бы ко мне.... (понимание)», «Я хотел, чтобы люди мне ... (доверяли)», «Я хотел, чтобы люди меня... (уважали)», «Я хочу, чтобы некоторые меня ... (понимали)» и т.д.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что учащийся испытывает коммуникативную неудовлетворенность, которая порождает психическое напряжение. Он нуждается в уважении, понимании и доверии со стороны взрослых. Встречая другое отношение к себе, которое считает «несправедливым», учащийся проявляет те негативные качества, которые провоцируют конфликт. Поскольку конфликт проявляется в сфере негативных качеств, то преподавателю целесообразно воспользоваться «словесными антонимами», например уважение - неуважение, понимание - непонимание, доверие - недоверие и т. д. Учащийся включается в самоанализ, когда он задает себе вопросы: «Есть ли у меня такие качества, как понимание, уважение, доверие?», «Почему мне не помогают?» и т. д.

Если же рассмотреть применение системно-ролевой методики «незаконченных предложений» на основе целеутверждающей роли, то перед нами открывается другая картина понимания душевных переживаний учащихся. Вот о чем они мечтают: «Моя сокровенная мечта...» (стать счастливым, больше прожить, полюбить хорошую девушку, иметь собаку, полететь в космос, познать самого себя и т.д.). Типичные ответы свидетельствуют, что учащиеся ориентированы на благородные цели. Они говорят: «Человек всегда стремится ...» (к совершенству, к счастью, получить больше, превратить свою мечту в реальность, узнать больше, выжить и т.д.); «Желания каждого из нас заключаются в ...» (покое, богатстве и чести, потребностях, мечтах, счастье, надежде на лучшее и т.д. - приложение 4). Но, верно расценивая такие цели, они не могут найти пути к ним, так как жизненные коллизии перекрывают движение к ним.

## 5.6. Метод «словесных ассоциаций»

Этот метод служит для изучения малоосознаваемых мотивов поведения личности. По мнению А.Р.Лурия, сущность этого метода состоит в том, «что испытуемому предъявляется какое-нибудь слово, на которое он должен ответить первым словом,

пришедшим ему в голову»[1]. Продолжая, он пишет: «Эта как будто легкая задача на самом деле не оказывается простой. В обычных случаях, правда, испытуемый легко отвечает своим словом на предъявленное ему; это ответное слово всегда оказывается строго детерминированным (соответственно особым ассоциативным законом) и обычно отнюдь не обнаруживает случайного характера»[2]. Поскольку аффект нарушает нормальное течение ассоциаций (при сильном аффекте ассоциации обычно резко задерживаются), то эта особенность используется в методе словесных ассоциаций. От экспериментатора требуется умение вызвать искомые аффективные следы, проследить и зафиксировать их.

**Деятельность педагога по изучению мотивов поведения учащихся с применением метода «словесных ассоциаций».**

1. Составить список слов и выяснить характер наиболее частых ответов на каждое слово, то есть провести предварительную апробацию на достаточно представительной выборке испытуемых.

2. Учащимся предлагается список слов, и от них требуется, возможно, более быстрая реакция на предъявляемое слово первым пришедшим на ум словом.

3. Заторможенность этой реакции, непонимание слова-раз дражителя, его механическое повторение, общее поведение учащихся (немотивированный смех, жалобы, покраснение и пр.) должно рассматриваться педагогом как указание на наличие эмоционально окрашенных представлений, сообщение о которых для учащегося нежелательно.

4. Характер содержания комплекса может быть установлен педагогом при интерпретации содержания ответов по типичным, многократно повторяющимся словам, группировке наиболее типичных реакций и расширения их содержания с помощью «ключевых слов», «незнакомых слов», «контрольных вопросов», «контрольных рисунков» и т.д.

Конечно, в обычной обстановке нет необходимости заниматься постановкой таких экспериментов. Для этого и нет особой надобности. Во-первых, есть много случаев в обычных ситуациях подметить задержанные ассоциации. Например, в процессе дискуссии, проведения ролевых игр, треннинговых упражнений и т.д. Во-вторых, от педагога требуется умение подобрать такие критические слова-раздражители, с помощью которых можно было бы проследить искомые аффективные следы, а, следовательно, мотивы поведения. В-третьих, метод словесных ассоциаций дает положительные результаты при совместном его применении с другими методами (беседа, самонаблюдение и т.д.).

## 5.7. Метод «свободных ассоциаций»

Анализируя подсознательную деятельность человека, З.Фрейд применял метод «свободных ассоциаций», который основан на одном из самых главных законов психологии – законе ассоциаций.

Понятие «ассоциации» – одно из самых древних в психологии. Согласно

М.Г.Ярошевскому, закон «ассоциаций» гласил, что если какие-либо объекты воспринимаются одновременно или в непосредственной близости, то в последствии появление одного из них влечет за собой осознание другого[1]. В тоже время, В.Аткинсон полагал, что закон ассоциаций основан на замечательном свойстве впечатления так соединяться с другими впечатлениями, что воспоминание одного впечатления непременно приведет за собой в поле сознания и другие впечатления, связанные с ним. Ассоциации он делит на ассоциации по сходству и по смежности. Ассоциации по сходству зависят от того, что впечатление, безразлично – новое или припоминаемое, имеет стремление восстановить раньше приобретенное впечатление, так или иначе с ним сходное, и таким образом оба связываются в памяти. Об ассоциациях по смежности В.Аткинсон говорит так: «Ассоциации по смежности зависят от того факта, что впечатление новое или повторное, имеет стремление вызвать другие впечатления, полученные одновременно или в непосредственной последовательности. Вообще, вполне изолированного впечатления нет. В наличности каждое впечатление есть продолжение предшествующего и начало последующего»[2].

З.Фрейд материал ассоциаций использовал для изучения неосознанных побуждений, то есть влечений, стремлений, желаний и т.д. Для этого, полагал он, ассоциации следует вывести из-под контроля сознания, чтобы они стали «свободными»[3]. Обусловлено это тем, что в условиях доверительной беседы, когда контроль со стороны сознания ослабевает, человек может говорить обо всем откровенно, ничего не скрывая, не обманывая. Иначе говоря, человек непринужденно «выплескивает» свои ассоциации, анализ которых открывает доступ к глубинам подсознательной деятельности личности. По словам З.Фрейда, в процессе такой работы часто возникают ситуации, когда человек замолкает и ему вообще ничего не приходит в голову. В действительности, это не так. Подобного отказа со стороны мыслей никогда не бывает на самом деле. И далее цитируем: «Все это объясняется только тем, что больной удерживает или устраняет пришедшую в голову мысль под влиянием сопротивления, которое при этом маскируется в различные критические суждения о значимости мысли. Мы защищаемся от этого, заранее сообщая больному возможности подобного случая и требуя от него, чтобы он не критиковал своих мыслей. Он должен все говорить, совершенно отказавшись от подобного критического выбора, все, что приходит ему в голову, даже если он считает это неправильным, не относящимся к делу, бессмысленным. И особенно в том случае, если ему неприятно занимать свое мышление подобной мыслью. Следуя этому правилу, мы обеспечиваем себя материалом, который наведет нас на след вытесненных комплексов»[4]. Справедливо, в этом отношении, заметил С.Цвейг, когда сказал, что «главнейшая обязанность пациента является побольше рассказывать – правду или неправду, важное или неважное, театрально или искренне, но главное, раздобыть и преподнести как можно больше материала переживаний, то есть субстанцию биографическую и обрисовывающую душевный склад (ибо происходит это не откуда-то свыше, а проступает из глубины, из бессознательного)»[5].

Ценность метода «свободных ассоциаций» состоит в том, что происходит расширение поля сознания личности. Человек в условиях доверительной беседы говорит значительно больше о себе, чем это происходит в обычной обстановке. При концентрации внимания на своей душевной деятельности и при условии откровенного сообщения обо всех случайных мыслях появляется возможность расширить сознание индивида, а, следовательно, возвратить в сознание его все то, что им было вытеснено

когда-то.

Сущность метода «свободных ассоциаций» заключается в том, что среди пробегающих в сознании личности случайных мыслей, психоаналитик ищет те, которые в виде намеков указывают на скрытые комплексы. В основе этого метода лежит убеждение в строгой обоснованности всякой идеи, всякого представления, всякого душевного процесса. Для непроизвольных, случайных мыслей, по З.Фрейду, служит началом та группа мыслей, которая тесно связана с аффектом или потрясением, давшими повод для заболевания. Если человек здоровый, то непроизвольные мысли вызываются теми идеями, которые связаны с наиболее глубокими и сильными нашими стремлениями.

Какие указания педагог может взять из этого метода? Известно, что педагогу постоянно приходится наблюдать за учащимися, проводить с ними беседы, в процессе которых большому количеству важной информации он не придает никакого значения. А ведь метод «свободных ассоциаций» приоткрывает возможность педагогу анализировать непроизвольные, случайные мысли, слова, ассоциации и задержки, возникающие в процессе воспитания учащихся. Так, из опыта мы знаем, что одной из причин слабой успеваемости учащихся является невнимание. Казалось бы, с одной стороны, у таких учащихся надо терпеливо вырабатывать внимание. Но, дальнейший анализ говорит о том, что внимание требует от учащегося сосредоточенности, а последнее определенных волевых усилий. И это не все. Сила воли зависит от цели, которую ставит перед собой учащийся, а, следовательно, и от уровня развития воображения и т.д. С другой стороны, обращают на себя внимание особенности мышления и памяти учащихся. Одному учащемуся дается все то, что связано с образным мышлением, он легко оперирует наглядными представлениями, но ему очень трудно делать выводы и обобщения. Другой учащийся хорошо усваивает то, что требует логического мышления, анализа, доказательств. У третьего учащегося прекрасная память, он быстро все запоминает. Кроме того, наблюдаются разные варианты соотношения умственного развития учащихся и их отношения к познанию и учению. В одном случае сосуществуют хорошее умственное развитие и безразличное или даже отрицательное отношение к учению, в другом наоборот: учащийся старается, тратит много времени на учебу, но не все у него получается, мешают недостатки умственного развития, воображения, памяти и т.д. Одним словом, все это требует психоаналитического осмысления и подключения внутренних резервов такого учащегося, хранящихся в подсознании.

Метод «свободных ассоциаций» педагоги осознанно, а порой, и неосознанно применяют в процессе познания и учения, адаптируя его под специфику своей деятельности. Эту особенность в деятельности педагога в свое время заметил К.Д.Ушинский. Он утверждал, что привязывать к старому, уже твердо укоренившемуся все изучаемое вновь – это такое педагогическое правило, от которого, главным образом, зависит успех всякого учения. В его представлении, хороший педагог тот, который обдумает: какие ассоциации по противоположности или по сходству может оно составить со сведениями, уже укоренившимися в головах учеников, и, обратив внимание учащихся на сходство или различие нового сведения со старым, прочно вплетается новое звено в цепь старых, а потом нарочно подымет старые звенья вместе с новыми и тем самым укрепит прочно новые ассоциации[6]. Это правило служит для активизации подсознательной деятельности личности, раскрытия ее индивидуальности.

Проникая в сферу подсознания, педагогу надо помнить о том, что к такого рода проникновению необходимо относиться с громадной ответственностью. Все душевные «неполадки» зависят от степени переживания индивидуумом, как своих удач, так и поражений. Переживания же направленно действуют на человека и определяют его поведенческие реакции. Причем, стремления и чувства могут направлять поведение учащихся, даже когда они не осознаются ими.

Этот метод целесообразно применять в форме индивидуальных бесед, ролевых игр, групповых дискуссий, обращая особое внимание на:

- быстрый ответ учащегося, так как он идет из глубин подсознания и более правдоподобен;
- эмоциональную реакцию учащегося, потому что эмоции раскрывают истинные мысли и побуждения личности;
- многократное повторение одних и тех же признаков, что указывает на искомый комплекс, являющийся причиной психического расстройства.

**Деятельность педагога по изучению мотивов поведения учащихся с применением метода «свободных ассоциаций».**

1. Установить воспитательный контакт с учащимися.

2. Включить учащихся в процесс совместного поиска решений для выхода из трудных ситуаций с помощью «контрольных вопросов», «ключевых слов», «внутреннего диалога в форме речи», «внутреннего диалога в форме образных представлений» и т.д.

3. Особое внимание обращать на эмоциональную реакцию учащихся.

Поясним это на примере роли личности как субъекта познания и учения. Так, в процессе беседы с учащимися выясняется, что педагоги не стараются понять истинных причин того или иного поступка своего воспитанника. Это отражается на психическом состоянии учащихся и проявляется в замкнутости, обидах, отсутствии желания учиться, что в конечном итоге может привести к конфликту. В данном случае наиболее удачной формой дальнейшей беседы являются ответы учащихся на поставленные вопросы, например: «Что бы я сделал, если был преподавателем?», «Как бы я поступил с учащимися, которые пропускают занятия?» и т.д. Постановка таких вопросов поможет педагогу включить учащихся во внутренний диалог с собой, в самоанализ, усомниться, задуматься над правильностью своих действий и поведения.

Метод «свободных ассоциаций» – это нахождение комплексов, и находятся они по эмоциональной реакции человека. Этот метод дает импульс для концентрации внимания, причем непроизвольного, которое является производным от ориентировочного рефлекса. У человека постепенно расширяется поле сознание, то есть с одной стороны, возвращается в сознание все то, что было вытеснено когда-то, а с другой стороны – открывается возможность для более глубокого восприятия поступающей извне информации. Ассоциации выполняют несколько наиболее важных функций. Они раскрывают внутренние связи между психическими процессами, психической и социальной сущностью личности, уровнями психосоциальной структуры личности.

Из всех структурных образований личности, наибольший интерес представляет анализ взаимодействия между «идеальным-Я» и «интегративным-Я». Поведенческие реакции человека, так или иначе, связаны с «идеальным-Я», поскольку оно выполняет ориентировочную функцию. Иначе говоря, в начале анализируется способность личности выполнить определенную социальную роль, а затем – ее идеальные представления, связанные с данной ролью. Если в начале мы получаем ответ на вопрос: какой я есть?, то затем – на вопрос: каким хотел бы я себя видеть?

Таким образом, данная система методов позволяет анализировать не только уровень развития «идеального-Я» и «интегративного-Я», но и степень рассогласования между данными структурными образованиями личности. По уровню рассогласования можно судить о возможностях воспитания, то есть определить пределы возможного в деятельности педагога.

## 5.8. Методика психосоциального анализа развития и формирования личности

Педагогу очень важно знать результаты своей деятельности. Они должны быть не фрагментарными, а целостно характеризовать личность учащегося. Кроме того, эти результаты необходимо знать и самому учащемуся как субъекту познания и учения.

Методика психосоциального анализа развития и формирования личности ориентирует педагога на целостное видение результатов учебно-воспитательной деятельности. Она основывается на системной психосоциальной теории воспитания личности. Эта теория, есть синтез системно-ролевой теории воспитания личности, системно-функциональной теории педагогической деятельности и психодинамической теории личности: первая: говорит педагогу о том, какими социальными ролями должна овладеть личность; вторая указывает, через реализацию каких педагогических функций и функций самовоспитания происходит становление личности; третья, раскрывает уровень развития «идеального-Я» и участия подсознания в формировании личности. Синергетическое взаимодействие этих трех начал - целесодержательного, процессуального и психического – дает целостное представление о развитии и формировании личности, о ее предрасположенности к определенному виду деятельности.

Содержательно, например культура учащегося средней школы должна проявляться во многих ролях, которые он выполняет: субъект познания и учения, субъект самовоспитания, субъект самоорганизации, субъект психической саморегуляции и другие. Выпускник профессионального учебного заведения должен овладеть и качественно выполнять следующие основные социальные роли: субъекта психической саморегуляции; субъекта самовоспитания; субъекта целеутверждения; субъекта познания и учения; профессионально-трудовой; экономической; коммуникативной; эстетической; морально-правовой; патриотической; экологической.

Каждая социальная роль связана с развитием соответствующей культуры личности. Формирование этой культуры зависит от готовности и способности личности реализовать систему объективных функций: диагностической, целевой ориентации, планирования, организации и т.д. Функции и роли пересекаются и на этом пересечении происходит синергетический эффект в развитии личности. Например,

коммуникативная культура зависит от того, в какой мере у учащегося или студента развита самодиагностика, но эта же культура зависит также от умения ставить и реализовать цели общения, управлять своими психическими состояниями и т.д.

Синергетический эффект становления личности – это не механическое соединение содержательного и процессуального начал. Все роли, которыми должна овладеть личность, наполнены социальными ценностями. Эти ценности надо пережить и эмоционально закрепить. Только после этого можно говорить о положительных результатах в деятельности педагога. Психическое начало превращается в ведущий фактор успешного овладения и выполнения личностью социальных ролей. Развивая «идеальное-Я» и «актуальное-Я», мы тем самым совершенствуем наше «интегративное-Я» или системное функционально-ролевое образование в психосоциальной структуре личности.

В качестве примера, рассмотрим результаты деятельности педагога по подготовке молодого специалиста в профессиональном учебном заведении, которые систематизируются способом тестограммного оценивания (см. илл.1). В эту же тестограмму заносятся показатели самодиагностики личности за каждый последующий семестр, что позволяет проводить и педагогу и студенту сравнительный анализ этих данных и результативности самосовершенствования личности.

Иллюстрация 1

**Тестограмма подготовки молодого специалиста в профессиональном учебном заведении**

Тестограмма подготовки молодого специалиста в профессиональном учебном заведении – это динамика развития и формирования студента в процессе обучения и воспитания. Причем, ядром процесса подготовки специалиста в профессиональном

учебном заведении является самовоспитание. Поэтому педагог осуществляет контроль за качеством самовоспитания, включает студентов в самоконтроль, самоанализ, самооценку эффективности самосовершенствования и наилучшей формой осуществления этих задач является аттестация и самоаттестация этого процесса.

**Условные обозначения социальных ролей:**

1–субъект психической саморегуляции; 2–субъект самовоспитания; 3–субъект целеутверждения; 4–субъект познания и учения; 5-профессионально-трудовая; 6–экономическая; 7–коммуникативная; 8–эстетическая; 9–морально-правовая; 10–патриотическая; 11–экологическая; 12 – среднеарифметический показатель

**Условные обозначения тестограмм:**

а – первый семестр первого курса; б – второй семестр первого курса; е – уровень подготовки молодого специалиста – выпускника профессионального учебного заведения.

Тестограммный контроль за качеством подготовки молодого специалиста дает наглядное представление о том, как в хаосе постепенно зарождается гармония, как инстинктивные импульсы заменяются социально-значимыми ценностями, как сознательное начало личности берет контроль над подсознанием.

Таким образом, психосоциальный анализ выявляет доминирующие ценности присущие личности на данном этапе ее развития. Эти ценности косвенно раскрывают уровень развития структурных образований личности, а, следовательно, готовность и способность ее выполнять систему социальных ролей.

Система психоаналитических методов изучения мотивов поведения личности отражает не только ее структурные образования, но и раскрывает уровень их развития. Эта система методов построена в соответствии с психосоциальной моделью развития и формирования личности. Отличительной особенностью этих методов является то, что они дают возможность изучать личность в ситуациях фрустрации. Ведь только в трудных ситуациях, в ситуациях препятствия, в конфликтных ситуациях приоткрывается истинное лицо человека. Если в знакомой обстановке человек может легко ориентироваться и осознанно регулировать свои поведенческие реакции, то в трудных жизненных ситуациях, возникающих иногда неожиданно, наше сознание становится бессильным и на помощь ему приходит подсознание. Банк подсознательной памяти хранит типичные поведенческие реакции индивидуума, которые находятся вне сферы деятельности сознания. В таких ситуациях говорит голос природной обусловленности личности человеческой. Поскольку основу психоаналитических методов изучения мотивов поведения личности составляют символические, образные и словесные представления, мы распознаем природную сущность человека, близкую к ее идеализированной форме.

Система психоаналитических методов изучения мотивов поведения учащихся позволяет педагогу:

- устанавливать воспитательный контакт с педагогически запущенными учащимися;

- анализировать малоосознаваемые мотивы поведения учащихся;

- пробуждать у учащихся чувство удивления и сомнения в правильности своих

поступков, действий и их аргументации;

- включить учащихся в процесс самопознания, активизировав деятельность внимания, памяти, мышления, воображения;

- находить совместные выводы о мотивах поведения учащегося;

- определять совместную деятельность по преодолению неадекватного поведения учащегося.

Психоаналитические методы структурно взаимосвязаны между собой, проверяют, уточняют и дополняют друг друга. Они дают возможность педагогу проникнуть в суть скрытых явлений, неосознаваемых личностью, анализировать ее в процессе предметной деятельности и предметных отношений, включить личность в процесс самопознавательной деятельности, устранить барьер между ее психической и социальной сущностью.

Главной задачей психоаналитической педагогики является развитие и формирование «идеального-Я». Это психическое образование личности придает человеческое лицо инстинктивным импульсам идущим из глубин индивидуального и коллективного бессознательного. «Идеальное-Я» является самым ценным, уникальным и неповторимым образованием в психосоциальной структуре личности. Качество освоения и выполнения личностью системы социальных ролей напрямую зависит от уровня развития «идеального-Я».

Система психоаналитических методов изучения мотивов поведения личности раскрывает ее природную обусловленность, то есть предрасположенность личности к типичным поведенческим реакциям в определенных социальных условиях.

Сравнительный анализ природной и социальной сущности человека позволяет нам представить уровень развития «идеального-Я» или культурного образования в психосоциальной структуре личности.

## 6. Активные методы обучения

### 6.1. Сущность активных методов обучения

К активным методам обучения относятся те, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения ими учебным материалом. Они направлены главным образом не на изложение педагогом готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной познавательной и практической деятельности.

Под познавательной самостоятельностью принято понимать стремление и умение учащихся самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи, желание не только понять учебную информацию, но и способы добывания знаний, критический подход к суждениям других, независимость собственных суждений.

Познавательная активность и самостоятельность – это интеллектуальные способности учащихся к учению.

## 6.2. Методика модульного обучения

Модульное обучение зародилось в середине прошлого века в англоязычных странах. Модуль – это функциональный узел или законченный блок информации. Модульное обучение направлено на самостоятельную работу учащегося с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей.

В последние годы идет развитие активных форм обучения (АФО), но необходимо сосредоточить внимание на создании базисных условий для реализации взаимодействия педагог-учащийся. Одним из главных условий успешного применения АФО является модульное обучение. Такое обучение формирует готовность учащегося к осознанному восприятию учебной информации, активизирует его мыслительную деятельность, развивает творческие способности.

Модульное обучение может быть реализовано только на основе системного подхода. Основными структурными компонентами модульного обучения являются:

1. Постановка целей и задач обучения, воспитания и развития учащихся.

2. Самостоятельная работа учащихся с опорными конспектами (модулями). Свертывание и развертывание учебной информации способствует активизации внимания учащихся. Цель данного этапа заключена в формировании психологической готовности учащихся к восприятию поступающей стимуляции.

3. Консультационно-коррекционная деятельность педагога (с опорой на модули). Она осуществляется на основе принципов: единства сознания и подсознания (апперцепция), объективных аналогий, субъективных аналогий, фантастических аналогий. Главной задачей этого этапа является активизация подсознательной деятельности учащихся.

4. Самостоятельная работа учащихся по закреплению учебного материала (с опорой на модули и консультационно-коррекционную деятельность педагога). Данный этап характеризуется расширением поля сознания учащихся, осознанием ими поступающей информации и подготовкой своих собственных аналогий.

5. Информационно-контролирующая деятельность педагога (осознание учащимися учебной информации). На этом этапе особое внимание уделяется выработке учащимися собственных аналогий. Активизируя деятельность подсознания учащихся, педагог раскрывает их внутренний потенциал, развивает у них способности к овладению учебной дисциплиной.

6. Паритетность или взаимодействие педагога и учащихся по закреплению теоретических знаний на практике (решение задач, выполнение практических и лабораторных работ). Учащиеся осознают практическую значимость теоретических

знаний в процессе формирования умений и навыков.

7. Самостоятельная работа учащихся по изучению пройденного учебного материала. Сущность данного этапа состоит в умении учащегося сформировать у себя систему взаимосвязанных понятий по учебной дисциплине.

Общее направление модульного обучения его цели, содержание, методы определяют следующие принципы:

1. Системности и последовательности. Этот принцип основывается на том, что человек только тогда обладает настоящим и действенным знанием, когда воспринимаемая информация представляет систему взаимосвязанных понятий. Если не соблюдать системы и последовательности в обучении, то процесс развития личности замедляется. Она утрачивает способность к логическому мышлению и испытывает затруднения в своей мыслительной деятельности.

2. Самостоятельности. Модульное обучение приучает учащихся к самостоятельной работе с учебным материалом, затрагивает внутренние механизмы развития и саморазвития личности.

3. Активности. Данный принцип подразумевает взаимосвязь педагогического руководства с активной, творческой деятельностью учащихся. Активность теснейшим образом связана с самостоятельностью мысли и действий, играет большую роль в принятии решений, в умении отстаивать свои взгляды, в развитии творческих способностей.

4. Целостности. Этот принцип основан на том, что восприятие как психический процесс характеризуется константностью, предметностью и целостностью. Целостность позволяет увидеть объект не только как совокупность его элементов, но и как структуру с пространственными взаимосвязями элементов. Целостное представление учебного материала способствует тому, что учащиеся активно включаются в процесс познания и учения.

5. Оптимальности. Модуль вбирает в себя оптимальный объем учебной информации, достаточный для самостоятельного изучения учебного материала. Оптимальность учебной информации напрямую связана с экономичностью, гибкостью, динамичностью и успешностью обучения.

6. Модульности. Модульное обучение предполагает разработку опорных конспектов. Учебный материал конструируется так, чтобы он обеспечивал достижение каждым учащимся поставленной дидактической цели. Опора на первичные знания позволяет формировать у учащихся готовность к осознанному восприятию поступающей информации.

7. Многократности повторения. Эффективность учебной деятельности зависит от многократности повторения учебной информации. Это обусловлено тем, что в коре головного мозга идет формирование ассоциаций. Они дают толчок к развитию умений и навыков.

8. Паритетности. Модульное обучение подразумевает взаимодействие педагога и учащегося в новых условиях, когда педагог выступает в роли консультанта, а учащийся становится активным участником процесса познания.

9. Связи теории с практикой. Известно, что практика – критерий истины, источник познавательной деятельности. Теория только тогда обретает свою значимость, когда подтверждается практикой.

Модульное обучение предусматривает применение следующих методов:

1. Проблемная ситуация создается постановкой перед учащимися учебно-познавательной задачи, требующей для своего решения мобилизации личных знаний, повышенной активности мыслительных способностей. Главная функция проблемной ситуации состоит в том, чтобы обеспечить наиболее глубокое овладение учебным материалом в условиях повышенной трудности. В структуру проблемной ситуации включаются: постановка задачи в форме вопросов, недосказанных утверждений, по составлению схем, графиков изучаемых явлений и способов их разрешения.

2. Опорный конспект как метод обучения обеспечивает взаимодействие педагога и учащегося на основе предельного обобщения, кодирования, «свертывания» знаний с помощью условных знаков, символов, схем, графиков, таблиц и их последующего «развертывания», полноценного воспроизведения в сознании учащихся. Развивающий эффект этого метода обеспечивается за счет интенсивной интеллектуальной деятельности учащихся, необходимости постоянного обобщения, свертывания знаний и их развертывания, воспроизведения в сознании в случае необходимости.

3. Самостоятельный поиск – это метод обучения, который позволяет педагогу, опираясь на имеющиеся у учащихся знания, на их индивидуальные особенности, ставить перед ними творческую поисковую задачу, консультировать их деятельность, оценивать и использовать в учебном процессе ее результаты.

Системное построение модульного обучения дисциплинирует учащихся и организует их деятельность, а, следовательно, повышает качество знаний.

## 6.3. Метод мозговой атаки

Метод мозговых атак (мозговой штурм) – это групповое решение творческой проблемы, учебной задачи. Этот метод направлен на активизацию мыслительной деятельности человека, снижения его критичности и самокритичности, тем самым повышающие его уверенность в себе и проявляющие механизмы творческого акта.

Снижение критичности в процессе мозгового штурма достигается двумя путями. Первый – прямое обращение к участникам мозгового штурма быть свободными, творческими, оригинальными, подавлять критичность к себе и к своим идеям, не бояться оценки окружающих. Второй путь – создание благоприятной обстановки: сочувствия, поддержки и одобрения участников мозгового штурма. В такой обстановке не только облегчается преодоление внутренних барьеров у отдельных членов группы, но она помогает перейти на чужую логику – логику партнера. Таким образом, творческий потенциал участников мозгового штурма суммируется.

Модификацией метода мозгового штурма является челночный метод. Сущность его состоит в следующем. Четко формулируется задача, которую нужно решить. С этой целью организуется семинар, на котором учащиеся делятся на две группы: «группу

генерации идей» и «группу оценки». В первую группу желательно включить учащихся, склонных к творческому мышлению. Оптимальное число учащихся группы «генерации идей» – 8-10 человек.

В «группу оценки» включаются учащихся с «критическим» складом ума. Обе группы должны иметь руководителя. Это дирижеры синтетического разума.

Правила мозговой атаки:

- вопросы, относящиеся к проблеме, нужно задавать в такой форме, чтобы можно было давать краткие ответы;

- запрещена критика участников атаки и их предложений, а также иронические реплики и замечания;

- озарениям и фантазиям отдается предпочтение перед систематическим мышлением;

- все высказывания фиксируются;

- высказанные идеи лишаются персональной принадлежности;

- критика, оценка и селекция предложений осуществляется в определенное время «группой оценки».

Например, начинает работать «группа генерации идей». Руководитель этой группы коротко излагает суть задачи и устанавливает темп работы. Например: 3 минуты – дискуссия; 5 минут – обдумывания. Работа началась. Один из учащихся группы излагает возникшую у него идею решения задачи – 5 минут обдумывание. Затем просит слова другой учащийся, добавляет, развивает предложенную идею или выдвигает новую (но не критикует) – опять обдумывание и т.д. Идет процесс коллективного творчества. Все идеи вкратце записываются. Темп работы ускоряется. Мысли мчатся лавиной, группа приходит в состояние творческого озарения. Мозговой штурм обычно заканчивается в тот момент, когда поток предложений иссякает.

На втором этапе к работе подключается «группа оценки». Она совмещает в одной системе предложения и вырабатывает решение.

Преимущество метода мозговой атаки заключаются в том, что только упорными и неотступными усилиями, решением вспомогательных задач, подходами с разных сторон, отметая все препятствия, отбрасывая все посторонние мысли можно довести себя до состояния, которое называется состоянием экстаза или вдохновения, когда смешивается сознание и подсознание, когда раскрывается внутренний потенциал личности, ее задатки и способности.

## 6.4. Методика поэтапного формирования «идеального-Я»

Главной целью обучения и воспитания является формирование «идеального-Я». От уровня развития данного психического образования зависит качество освоения и выполнения личностью системы социальных ролей. «Идеальное-Я» самым непосредственным образом влияет на развитие «актуального-Я» и «интегративного-Я».

Кроме того, оно глубоко проникает в подсознание и способствует раскрытию внутреннего потенциала личности. «Идеальное-Я» трансформирует импульсы идущие из глубины подсознания в социально-значимые акты поведения и деятельности личности. Находясь на границе двух миров: внешним и внутренним, «идеальное-Я» нуждается в постоянном развитии и совершенствовании. Как только оно получает импульс для собственного развития, включается механизм саморазвития и самосовершенствования «идеального-Я».

Процесс развития «идеального-Я» проходит три взаимосвязанных этапа.

Первый этап характеризуется тем, что учащийся должен видеть отдельные признаки характерные, например Григорию Мелихову герою романа М.Шолохова «Тихий Дон». К элементам единичного в образе Григория Мелихова следует отнести то, что у него был «...вислый коршунячий нос, в чуть косых прорезях подсиненные миндалины горячих глаз».

Главная задача первого этапа состоит в активизация подсознательной деятельности учащихся. Решить ее можно, воспользовавшись такими принципами как: единства сознания и подсознания, объективных аналогий, субъективных аналогий.

На втором этапе развития «идеального-Я» учащемуся необходимо научиться замечать то, как историческая эпоха, социальная среда, обстановка повлияли, на становление Григория Мелихова. Что нового окружающая среда привнесла в его развитие? Как соотносятся и взаимодействуют между собой два фактора в развитии личности – природный и социальный, то есть умение видеть особенное в развитии личности. В частности, элементы особенного заметны там, где Мелихов в гневе говорит: «...ах, подлюга, казака хотел голыми руками взять!».

Характерной особенностью второго этапа является расширение поля сознания учащихся, подготовка их к формированию собственных аналогий.

Третий этап в развитии «идеального-Я» характеризуется синтезом «единичного» и «особенного». Учащемуся очень важно увидеть характерные черты индивидуума, присущие другим людям. Процесс сравнения приводит к совершенствованию «идеального-Я», раскрытию творческих способностей личности. Например, элементы «всеобщего» просматриваются в словах Григорий – Гаранже: «Ну, хохол, спасибо, что глаза мне открыл...».

Анализируя структуру образа, во-первых, обратим внимание на то, что «вислый коршунячий нос, в чуть косых прорезях подсиненные миндалины горячих глаз» – это памятные штрихи внешнего облика Григория Мелихова.

Во-вторых, Григорий никогда не забывал, что он казак. И, естественно традиции казачества оказывали влияние на его поведение, определяли его судьбу.

Наконец, Григорий принадлежит к числу тех людей, которых называют правдоискателями. И эта черта определяла его поведение, его судьбу.

Все элементы «единичного», «особенного», «всеобщего» во взаимосвязи, взаимопроникновении, взаимозависимости составляют единичность в широком смысле – личность, которую Шолохов назвал: Григорий Мелихов.

Логическая связь между «единичным», «особенным» и «всеобщим» необходима не

только в целях познания и учения, она нужна и в целях воспитания учащихся. В этом, собственно говоря, заключается сущность развивающего и воспитывающего обучения как единство двух процессов.

## Заключение

Стало очевидным, что традиционная педагогика исчерпала свои возможности. Сознательное начало личности бессильно порой перед мощным давлением нашего подсознания. Психоанализ в педагогике - копилка положительных в социальном смысле привычек. Это осознание своих задатков, способностей и возможностей не только в процессе обучения и воспитания, но и в, дальнейшей, профессиональной деятельности. Это сглаживание внутриличностных противоречий, конфликтов, предупреждение их и преодоление. Это осознание своих жизненных целей и способов их достижения. Это расширение поля сознания личности, а, следовательно, гармоническое ее развития.

Расширяя поле сознания личности, тем самым мы косвенно включаем ее в различные сферы деятельности, которые она может реализовать по прошествии определенного времени. Это происходит вследствие того, что повышается способность личности к сознательному восприятию окружающего мира, без чего немыслимо себе представить процесс обучения и воспитания. В этом заключается одна из самых важных задач психоанализа в деятельности педагога.

По существу, вся педагогическая деятельность направлена на формирование «интегративного-Я», но надеяться на положительный результат можно лишь в том случае, если педагог хороший аналитик, если он готов и способен видеть не только «надводную часть айсберга (сознательное начало личности), но и подводную – (наше подсознательние)». Поэтому педагог по определению должен быть психоаналитиком Системный психосоциальный подход к развитию и становлению личности предоставляет ему эту возможность.

С полной уверенностью можно сказать, что психоанализ в обучении и воспитании – это весомый вклад в развитие педагогической науки. Возникла новая парадигма, которая поможет педагогам избавиться от устаревших подходов к процессу воспитания. В этой связи особая надежда возлагается на педагогов-новаторов. Для них и написана эта книга, которая рассчитана не на того, кто ждет готовые рецепты, а на творца, который чувствителен ко всему новому.

# Глоссарий

1. Ассоциативный эксперимент – проектировочный тест, предложенный швейцарским психологом К.Г.Юнгом для выявления скрытых аффективных комплексов.

2. Ассоциация – связь между психическими явлениями, при которой актуализация (восприятие, представление) одного из них влечет за собой появление другого.

3. Аффект – сильное и относительно кратковременное эмоциональное состояние, связанное с резким изменением важных для субъектов жизненных обстоятельств и сопровождаемое резко выраженными двигательными проявлениями и изменениями в функциях внутренних органов.

4. Барьер смысловой – взаимонепонимание между людьми, являющееся следствием того, что одно и то же явление имеет для них разный смысл.

5. Бессознательное – содержания психической жизни, о наличии которых человек либо не подозревает в данный момент, либо не знает о них в течение длительного времени, либо вообще никогда не знал.

6. Влечение – психическое состояние, выражающее недифференцированную, неосознанную или недостаточно осознанную потребность субъекта.

7. Внимание – психическое состояние, обеспечивающее направленность и сосредоточенность познавательной и практической деятельности человека на определенном объекте или действии.

8. Воля – способность человека, проявляющаяся в самодетерминации и саморегуляции им своей деятельности и различных психических процессов.

9. Воображение – психический процесс, выражающийся в построении образа средств и конечного результата предметной деятельности субъекта.

10. Действие – единица деятельности; произвольная преднамеренная опосредствованная активность, направленная на достижение осознаваемой цели.

11. Деятельность – это предметная целесообразная активность субъекта, первопричиной которой являются материальные и духовные потребности, обеспечивающие его функционирование и развитие как системы, включающей биологический, социокультурный и психологический уровни.

12. Защита психологическая – специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта.

13. Интерес – форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности.

14. Конфликтное поведение – это взаимодействие человека с другими людьми, основанное на противоречиях, на борьбе, первоисточником, которого является нарушенная, рассогласованная психическая саморегуляция личности и несформированность ориентировочной основы ее поведения и деятельности в

различных ситуациях выбора типа поведения.

15. Комплекс–группа психических процессов, объединенная единым аффектом, сформировавшаяся на основе глубинных филогенетических структур.

16. Мотив – побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта.

17. Мотивация – побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность.

18. Мышление – процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением действительности.

19. Мышление наглядно-образное – один из видов мышления, характеризующийся использованием образа, в котором может быть зафиксировано одновременно видение предмета с нескольких точек зрения.

20. Мышление словесно-логическое – один из видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций.

21. Ориентировочная основа действия – система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия.

22. Переживание – любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни.

23. Поведение – присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредствованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью.

24. Подсознательное – содержания душевной жизни, которые в данный момент неосознаваемы, но могут легко стать таковыми, если «привлекут к себе взоры сознания».

25. Потребность – состояние индивида, создаваемое испытываемой им нужды в объектах, необходимых для его существования и развития и выступающие источником его активности.

26. Представления – образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или же продуктивного воображения.

27. Проективный метод – один из методов исследования личности. Он основан на выявлении в данных эксперимента с последующей интерпретации. Понятие проекции для обозначения метода исследования ввел Л.Френк.

28. Проекция – процесс и результат постижения и порождения значений заключающийся в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств, состояний на внешние объекты; осуществляется под влиянием доминирующих потребностей, смыслов и ценностей субъекта.

29. Психическое состояние – понятие, используемое для условного выделения в

психике индивида относительно статического момента.

30. Психический процесс – понятие, раскрывающее основной способ существования психического. Психическое существует, прежде всего, как процесс – живой, предельно пластичный, непрерывный, никогда изначально полностью не заданный, а потому формирующийся и развивающийся, порождающий те или иные продукты или результаты (психические состояния и образы, понятия, чувства и т.д.).

31. Психическое свойство – понятие, указывающее на устойчивость проявления психики индивида, их закрепленность и повторяемость в структуре его личности.

32. Психоанализ – совокупность способов выявления в психологических целях особенностей переживаний и действий человека, обусловленных неосознанными мотивами.

33. Психическая саморегуляция – понятие, указывающее на один из уровней регуляции активности живых систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии субъекта.

34. Роль – социальная функция личности; соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений.

35. Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

36. Символ – образ, являющийся представителем других (как правило, многообразных) образов, содержаний, отношений.

37. Ситуация – система внешних по отношению к субъекту условий побуждающих и опосредствующих его активность.

38. Система – множество элементов, находящихся в отношениях и связях между собой, которое образует определенную целостность, единство.

39. Системные методы исследования – совокупность методологических принципов анализа и конструирование объектов как систем.

40. Структура – строение и внутренняя форма организации системы, выступающая как единство устойчивых взаимосвязей между ее элементами.

41. Социальная роль – это миссия человека в жизни, это его объективное предназначение, это ожидания к нему со стороны социумов, это норма поведения и деятельности и сама жизнедеятельность, в которой они реализуются.

42. Социальные ценности – это истины жизни, добытые опытом предшествующих поколений. Такие ценности существуют в виде знаний, идеалов, норм поведения и отношений между людьми, жизнедеятельности человека и т.д.

43. Страх – эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности.

44. Стресс – состояния человека, возникающие в ответ на разнообразные экстремальные воздействия (стрессоры).

45. Стремление – первичное побуждение, чувственное переживание потребности, тяготение к объекту.

46. Стыд – эмоция, возникающая в результате осознания человеком реального или мнимого несоответствия его поступков или тех или иных индивидуальных проявлений принятым в данном обществе и разделяемым им самим нормам, требованиям морали.

47. Тесты проективные – совокупность методик целостного изучения личности, основанного на психологической интерпретации результатов проекции.

48. Тревога – эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий.

49. Фрустрация – психическое состояние человека, вызываемое объективно непреодолимыми трудностями, возникающими на пути к достижению цели или к решению задачи; переживание неудачи.

50. Функция – внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе отношений.

51. Функциональная система – это определенная организация активности различных элементов, приводящая к достижению соответствующего полезного результата.

52. Характер – совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, обусловливая типичные для нее способы поведения.

53. Цель – осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека.

54. Целостность – внутреннее единство объектов, его автономность, независимость.

55. Ценность – понятие, используемое для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного.

56. Чувства – одна из основных форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью.

57. Эмоции – психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта.

# БИБЛИОГРАФИЯ

## Глава 1. Педагогика гуманизма

### 1. Сущность гуманной педагогики

1.Лордкипанидзе Д.О. Ян Амос Коменский. М.: Педагогика, 1970. – с. 440.

2.Локк Д. Сочинения в трех томах: т.2 /Пер. с англ.; Ред. кол.: М.Б.Митин/. – М.: Мысль, 1985. – с.148 – 150.

3.Асмус В.Ф. Историко-философские этюды. Изд. Мысль, 1986. - с.27.

4.Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 6т., т.5. - М.:Педагогика, 1990. - с.22.

5.Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, Рядянська школа, 1969, с.57.

6.Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором. Народное образование, 1965-1966, с.11.

7.Maslow A. Some enducational implikations of the humanistic psychology //Harvard Enducational Review. 1968 V, 38, №4 p. 688.

8.Maslow A. Motivation and personality N. Y., 1970. P.340.

9.Maslow A. Some enducational implikations of the humanistic psychology //Harvard Enducational Review. 1968 V, 38, №4 Op. cit.

10.Barth R. Run school run. Cambridge (Mass), 1980. P.22.

11.Rogers C.R. Freedom tolearn: A view of what enducation mightbecome. Columbus (Ohio), 1969. P.158.

12.Creen T.F. Schoolsand communitionalies: Harvard Educational Review. 1969. Vol. 39 №2 p.23 6-237.

13.Таланчук Н.М. Введение в неопедагогику. М.: Издат. фирма Логос, 1999. – с.24.

14.Таланчук Н.М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма. Эвристический тезаурус. – Казань: Ин-т сред. спец. образов. РАО, 1993. – с.9.

### 2. Цель и задачи воспитания

1.Монро П. История педагогики. Т.1 М., 1913, с.15.

2.Там же, с.15

3. Лордкипанидзе Д.О. Ян Амос Коменский. М.: Педагогика, 1970. – с.160.

4.Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 6т., т.5. - М.: Педагогика» 1990. - с.24.

5.Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 6т., т.5. - М.: Педагогика, 1990. - с.35.

6.Макаренко А.С. О воспитании. /Сост. и авт. вступит. статьи В.С. Хелемендик/ - М.:

Политиздат, 1988. - с.39.

7.Таланчук Н.М. Введение в неопедагогику. М.: Издат. фирма Логос, 1999. - с.42.

8.Там же, с.43.

9.Там же, с.43

10.Там же, с.44.

## 3. Понятие о развитии и саморазвитии личности

1.Хьелл Л., Д.Зиглер. Теории личности.-СПб: Издательство Питер, 1999, с. 320.

2.Там же, с.321

3.Брушлинский А.В. Вопросы философии, 1993, №5, с.11.

4.Там же, с.11

5.Таланчук Н.М. Введение в неопедагогику. М.: Издат. фирма Логос, 1999. – с. 57.

6.Хьелл Л., Д.Зиглер. Теории личности. СПб: Издательство Питер, 1999. - с. 323.

7.Таланчук Н.М. Системно-синергетическая теория воспитания: методики и технологии системного ориентированного человековедения. Казань: ИСПО РАО, 1996. – с.11.

8.Там же, с.12.

## 4. Понятие о саморегуляции и самосовершенствовании личности

1.Ушинский К.Д.Собрание сочинений в 6т., т.5. - М.: Педагогика, 1990. - с.185.

2.Там же, с.188.

3.Хьелл Л., Д.Зиглер. Теории личности. СПб. Издательство Питер, 1999, с.389.

4.Лордкипанидзе Д.О. Ян Амос Коменский. М.: Педагогика, 1970. – с. 47.

5.Хьелл Л., Д.Зиглер. Теории личности. СПб. Издательство Питер, 1999, с.379.

6.Там же, с.383.

7.Таланчук Н.М. Начала неофилософии. Часть 2. Гомология. – Казань: Ин-т ССО Рос. акад. образов., 1995. – с.95-99.

8.Там же, с.95-99.

9.Хьелл Л., Д.Зиглер. Теории личности. СПб. Издательство Питер, 1999, с.494.

## Глава 2. Классический психоанализ

### 1. Причины возникновения психоанализа

1.Платон. Сочинения в трех томах, т.3, ч.1 М., 1971, с.391.

2.Юм Д. Сочинения в двух томах, т.1. М., 1965, с.556.

3.Гегель Г.В.Ф. Сочинения. Т.3, М., 1956, с.256, 257.

4.Гегель Г.В.Ф. Эстетика. Т.2, М., 1969, с.34.

5.См. Вейн А. Мозг и творчество. Наука и жизнь, 1983, №4, с.117.

6.Там же, с.117.

7.Шопенгауер А. Мир как воля и представление. Т.2, М., 1901, с.138.

8.Ницше Ф. Полное собрание сочинений. Т.9, М., 1910, с.189.

9.Гоббс Т. Избранные произведения в двух томах. Т.2, М., 1964, с.60.

### 2. Содержание психической жизнедеятельности человека в психоаналитическом учении.

### 2.1 Влечение как исходное положение психоанализа

1.Фрейд З. Влечение и их судьба. Т.3, М., 1922, с.107.

2.Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. Т.2, М., 1923, с.141.

3.Фрейд З. Я и Оно. – М.: МПО МЕТТЭМ, 1990, с.40.

4.Платон. Собрание сочинений в 2т. т.2, с.166.

5.Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – с. 251

6.См. Хьелл Л., Д.Зиглер. Теории личности. СПб. Издательство Питер, 1999. - с.119.

7.Там же, с.119.

8.Там же, с.120.

9.Там же, с.121

### 2.2 Принципы удовольствия и реальности как субъективные индикаторы влечений личности.

1.Фрейд З. Психоанализ и русская мысль. (Сост. и авт. вступ. ст. В.М.Лейбин, - М.: Республика, 1994. – с.147-148.

2.Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. Т.2. М., 1923. – с.146.

3.Фрейд З. Психология бессознательного. Сб. произведений. – М.: Просвещение, 1990. – с.383.

4.Фрейд З. Положение о двух принципах психической деятельности. Рус. пер. в сб. «Основные психологические теории в психоанализе». М., 1923. – с.83.

5.Фрейд З. Психология бессознательного. Сб. произведений – М.: Просвещение, 1990. – с.384.

## 2.3 Понятие о психическом механизме вытеснения.

1.Фрейд З. Психология обыденной жизни. Русск. пер. 1925. – с.116.

2.Фрейд З. Влечение и их судьба. Цит. сб., с.106.

## 2.4 Уровни сознания в психоанализе.

1.Рудестам Н. Групповая психотерапия. М.: Прогресс, 1990. - с.268.

2.Фрейд З. Я и Оно. – М.: МПО МЕТТЭМ, 1990. – с.17.

3.Там же, с.12.

4.Там же, с.18.

## 2.5 Психологическая структура личности в психоанализе.

1.Фрейд З. Я и Оно. – М.: МПО МЕТТЭМ, 1990. – с.44.

2.Там же, с.19.

3.Там же, с.20.

4.Там же, с.25.

5.Там же, с.28.

6.Там же, с.33.

7.Там же, с. 34.

8.Фрейд З. Психоанализ и русская мысль. Сост. и авт. вступ. ст. В.М.Лейбин, - М.: Республика, 1994. – с.298.

9.Фрейд З. Я и Оно. – М.: МПО МЕТТЭМ, 1990. – с.23.

10.Там же, с.52.

11.Там же, с.52.

12.Там же, с.54.

## Глава 3. Неофрейдистское направление в психологии

### 1. Аналитическая теория личности К.Г.Юнга.

1.Юнг К.Г. Психологические типы. М., с.59.

2.Аверинцев С.С. «Аналитическая психология К.Г.Юнга и закономерности творческой фантазии». Сборник статей, вып. 3. М., 1972. – с.127.

3.Jung C.G. Modern in Search of a Soul, p.237.

4.Бекон Ф. Соч. в двух томах, т.1, М., 1971. – с.425.

5.Юнг К.Г. Психологические типы. М., с.77.

### 2. Индивидуальная теория личности А.Адлера.

1.«The Individual Psychology of Alfred Adler», p.233

2.Adler A. Understanding Human Nature, p.26.

3.Там же, с.189.

4. «The Individual Psychology of Alfred Adler», p.155.

5.Там же, p.134.

6.Там же, p.134.

7.Adler A. Understanding Human Nature, p.19.

8.Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. Издательство Питер, 1999, - с.169

9.Там же, с.170.

10.Там же, с.170.

### 3. Гуманистическая теория личности Э.Фромма.

1.Фромм Э. Бегство от свободы. М., с.28.

2.Фромм Э. Антология деструктивности. М., 1973. – с. 168.

3.Там же, с.169.

4.Фромм Э. Бегство от свободы. М., с.28.

5.Fromm E. The Revolution of Hope, p.13, 60.

## Глава 4. Основы психоаналитической педагогики

### 1. Цель и задачи психоаналитической педагогики.

1.Шорток Л. Непознанное в психике человека. Перев. с французского вст. ст. и общ. ред. проф. Бассина Ф.В. – М.: Прогресс, 1982. – с.133.

2.Там же, с.223.

3.Выготский Л.С. Психология искусства. Изд. Искусство, М.: 1968. – с.325.

4.Уэльс Г. Павлов и Фрейд. Пер. с англ. А.В.Мягковой и А.В.Старостина. Общ. ред. проф. А.В.Снежевского. Изд. Ин. лит., - М.: 1959. – с.325.

5.Цвейг С. Врачевание и психика. Месмер. Беккер-Эдди. З.Фрейд. СПб.: ТсОО Гамма, 1992. – с.279.

6.Фрейд З. Психология бессознательного. Сб. произведений. Сост. – М.Г.Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – с.369.

7.Таланчук Н.М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма. Казань: ИСПО РАО. 1993. – с.19.

8.Слуцкий В.И. Элементарная педагогика или как управлять поведением человека. – М.: Просвещение, 1992. – с.118.

9.Соловейчик С. Педагогика для всех. – М.: Детская литература, 1989. – с.219.

10.Фрейд З. Психология бессознательного. Сб. произведений. – М.: Просвещение, 1990. – с.121.

11.Ушинский К.Д. Пед. сочинения.: В 6т., т.6. – М.: Педагогика, 1990. – с.449.

12. Фрейд З. Психология бессознательного. Сб. произведений. – М.: Просвещение, 1990. – с.121.

13. Таланчук Н.М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма. Казань: ИСПО РАО. 1993. – с.19.

14. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения. В двух томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1981. – с.259.

### 2. Системная психосоциальная модель развития и формирования личности.

### 2.1 Понятие о коллективном бессознательном

1.Монтень М. Опыты. кн. 3, с.27

2.Толстой Л.Н. Воскресенье. ч.1, гл. 59. – Полн. собр.соч., т. 32, с.193 – 194.

3.Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. Издательство Питер, 1999, - с.319.

4.Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – с. 201.

5.Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. Издательство Питер, 1999, - с.377.

6.Там же, с.379.

## 2.2 Понятие об индивидуальном бессознательном.

1.Гоголь Н.В. Мертвые души, т.1, гл.II. – Полн. собр. соч., т.6, с.24.

2.Пушкин А.С. Евгений Онегин, гл.4, строфа XXXVI. – Полн. собр. соч., в 16-ти т. М.-Л., 1937-1949, т.6, с.370

3.Фромм Э. Иметь или быть? Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – с.292.

4.Фрейд З. О клиническом психоанализе. Избр. соч. – М.: Медицина, 1991. – с.20.

5.Ушинский К.Д. Пед. сочинения.: В 6т., т.6. – М.: Педагогика, 1990. – с.41.

6.Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. Перев. с англ. С.Л.Лойко, М.: Прогресс, 1990. – с.123.

7.Там же, с.125

8.Острогорский А.Н. Избранные произведения. М.: Педагогика, 1985. - с.29.

9.Там же, с.29

10.См. Вейн А. Мозг и творчество. Наука и жизнь, 1983, №4, с.117.

## 2.4. «Идеальное-Я» как культурное образование личности

1.Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – с.508.

2.Там же, с.508.

3.Толстых А.В. Взрослые и дети: парадоксы общения. М.: Педагогика, 1988. – с.70.

4.Там же, с.71.

5.Острогорский А.Н. Избранные произведения. М.: Педагогика, 1985. - с.231.

6.Толстых А.В. Взрослые и дети: парадоксы общения. М.: Педагогика, 1988. – с.83.

7.Толстой Л.Н. Анна Каренина. Ч.1, гл.22. – Полн. собр. соч. в 90 – та т. М. 1928-1958, т.18, с.84.

8.Там же, ч.6. гл.19. – Полн. собр. соч. т.19, с.195.

9.Там же, ч.2. гл.23. – Полн. собр. соч. т.18, с. 201.

10.Белинский В.Г. (Статья о народной поэзии). Общая идея народной поэзии. Статья II. – Полн.собр.соч., т.5, с.319

11.Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.:Прогресс, 1990. – с.11.

12.Гельвеций К.А. Об уме. Гл.2. О честности по отношению к отдельному лицу. – Соч. в 2-х т. М., 1973, т.1, с.184.

13.Монтень М. Опыты в 3-х кн. М.-Л., 1958-1960, кн. 2, с. 11-12.

14.Монтень М. Опыты в 3-х кн. М.-Л., 1958-1960, кн. 2, с. 12-13.

15.Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – с.525.

16.Толстой Л.Н. Письмо к А.В. Жиркевичу от 30 июня 1890 г. – Полн. собр. соч., т.65, с.120.

## 2.5. Понятие об «актуальном-Я»

1.Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – с.97.

2.Там же, с.35.

3.Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения в двух томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1981, - с.344.

4.Острогорский А.Н. Избранные произведения. М.: Педагогика, 1985. - с.20.

5.Соловейчик С. Педагогика для всех. – М.: Детская литература, 1989. – с.252.

6.Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – с.111 – 114.

7.Там же, с.111 – 114

## 2.6 Понятие об «интегративном-Я»

1. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. Издательство Питер, 1999, - с.301-302..

## 3. Психические феномены личности

### 3.1 Эмоции

1.Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: 1981. – с.254.

2.Психология эмоций. Тексты 2-е изд. (Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппеннрейтер) – М.: Из-во МГУ, 1993. – с.99.

3.Там же, с.13.

4.Там же, с.64.

5.Там же, с.59.

6.Головаха Е.И., Пашина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. – К.: Политиздат Украины, 1989. – с.154.

7.Там же, с.155.

8.Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: 1981. – с.21.

## 3.1 Трансфер

1.Фрейд З. Психология бессознательного. Сб. произведений. (Сост. – М.Г.Ярошевский). – М.: Просвещение, 1990. – с.277.

2.Шорток Л. Непознанное в психике человека. – М.: Прогресс, 1982. – с.163.

Там же, с.132.

## 3.2 Представления

1.Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6т., т.6. – М.: Педагогика, 1990. – с.277.

2.Там же, с.282.

3.Ткачев П.Н.Сочинения в 2т. т.2. – М.: Мысль, 1976. – с.352.

4.Там же, с.352.

5.Соловейчик С. Педагогика для всех. - М.: Детская литератур, 1989. – с.236.

6.Там же, с.225.

7.Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике. – М.: Просвещение, 1981. – с.518-519.

8.Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6т., т.6. – М.: Педагогика, 1990. – с.284.

## 3.3. Мышление

1.Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – с.137.

2.Там же, с.140.

3.Аткинсон В.В. Сила мысли. – Орел, общество Книга, 1992. – с.13.

4.Там же, с.14.

5.Айян Д. Эврика! – СПб: Питер, Паблишин, 1997. – 352 с.

6.Мещеряков А.И. Критика идеи «пробуждения психики». – Вопросы философии, 1969, №9, с.133.

7.Мещеряков А.И. Как формируется человеческая психика при отсутствии зрения, слуха и речи. – Вопросы философии, 1968, №9, с.116-117.

8.Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: в 2-х т. т.1. – М.: Педагогика, 1981. – с.390.

## 3.4. Воображение

1.Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – с.15.

2.Короленко Ц.П., Фролова Г.В. Чудо воображение. Изд. Наука, СО Новосибирск, 1975. – с.24.

3.Соловейчик С. Педагогика для всех. – М.: Детская литература, 1989. – с.169.

4.Там же, с.175.

5.Кондильяк Э. Сочинения в двух томах. Т.1. – М.: Мысль, 1988. – с.125.

6.Там же, с.125.

7.Ламетри Ж.О. Сочинения. – 2 изд. М.: Мысль, 1983. – с.194.

8.Там же, с.198.

9.Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 6т, т.6. – М.: Педагогика, 1990. – с.297.

10.Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 6т, т.5. – М.: Педагогика, 1990. – с.295.

11.Там же, с.300.

12.Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. М.: Прогресс, 1990. – с.125.

13.Там же, с.127.

14.Толстых А.В. Взрослые и дети: парадоксы общения. М.: Педагогика, 1988. – с.74

15.Там же, с.75.

16.Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: в 2-х т: т.1. – М.: Педагогика, 1981. – с.259.

17.Там же, с.261.

19.Там же, с.261.

20.Айян Д. Эврика! – СПб: Питер, Паблишин, 1997. - с.219.

## 3.5 Фантазии

1.Выготский Л.С. Психология искусства. Изд. Искусство. -М.: 1968. – с.99.

2.Фрейд З. Этюды, с.20,23.

3.Фрейд З. Психология бессознательного. Сб. произведений. – М.: Просвещение, 1990. – с.378.

4.Соловейчик С. Педагогика для всех. – М.: Детская литература, 1989. – с.175.

5.Там же, с.176.

6.Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6т. т.5. – М.: Педагогика, 1990. – с.299.

7.Там же, с.299.

8.Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. М.: Педагогика, 1991. – с.41.

9.Там же, с.44

10.Рудестам Н. Групповая психотерапия. М.: Прогресс, 1990. – с. 267.

11.Выготский Л.С. Психология искусства. Изд. Искусство. – М.: 1968. – с.101.

12.Там же, с.23-24.

### 3.6. Интуиция

1.Айян Д. . Эврика! – СПб: Питер, Паблишин, 1997. – с. 314.

2.Там же, с.314

3.Там же, с.314

4.Там же, с. 315

5.Там же, с.316

6.Там же, с.280

7.Там же, с.282

8.Грановская Р.М. Элементы практической психологии. М.: 1989. – с.324.

9.Там же, с.325.

10.Айян Д. . Эврика! – СПб: Питер, Паблишин, 1997. – с.285

11.Там же, с.286.

### 4. Понятие о психологической защите и способах ее преодоления.

1.Цвейг С. Врачевание и психика. Месмер. Беккер-Эдди. 3.Фрейд. – М.: Политиздат, 1992. – с.277.

2.Там же, с.277.

3.Грановская Р.М. Элементы практической психологии. М.: 1989. – с.272.

4.Асмус В.Ф. Историко-философские этюды. Изд. Мысль, 1986. – с.101.

5.См. Вейн А. Мозг и творчество. Наука и жизнь, 1983, №4, с.119.

6.Грановская Р.М. Элементы практической психологии. М.: 1989. – с.292.

## 5. Методы психологического анализа.

### 5.1 Система психоаналитических методов

1.Острогорский А.Н. Избранные произведения. М.: Педагогика, 1985. - с.36.

2.Там же, с.37.

3.Шакуров Р.Х. Мотивация и стимулирование качества педагогической деятельности в ССУЗ. В 2-х ч. Ч.1. – Казань: ИССО РАО, 1996. – с.12.

4.Там же, с.13.

5.Там же, с.13.

6.Фрейд З. Я и Оно. – М.: МПО МЕТТЭМ, 1990. – с.19.

7.Там же, с.12.

8.Там же, с.13.

9.Фромм Э. Иметь или быть? – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1990. – с.291.

10.Там же, с.295.

### 5.4 Системно-ролевая методика «тематического апперцепционного теста»

1.Якобсон П.М. Психология чувств. – Изд. АПН РСФСР. – М. 1958. – с.149.

2.Там же, с.123.

### 5.6 Методика словесных ассоциаций

1.Психология эмоций. 2-е изд. – М.: Изд. Московского ун-та, 1993. – с.242.

2.Там же, с.242.

### 5.7 Методика «свободных ассоциаций»

1.Ярошевский М.Г. История психологии. 3-е изд. дораб. – М.: Мысль, 1985. – с.16.

2.Аткинсон В.В. Сила мысли. – Орел, общество Книга, 1992. – с.54

3.Ярошевский М.Г. История психологии. 3-е изд. дораб. – М.: Мысль, 1985. – с.16.

4.Фрейд З. Психология бессознательного. Сб. произведений. – М.: Просвещение, 1990. – с.363.

5.Цвейг С. Врачевание и психика. Месмер. Беккер-Эдди. З.Фрейд. – М.: Политиздат, 1992. – с.275.

6.Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 6т, т.5. – М.: Педагогика, 1990. – с.239.

## Системно-ролевая методика «незаконченных предложений»

Эта методика позволяет исследовать отношения личности к себе, к другим людям, цели, идеалы, мотивы поведения, выявить скрываемые переживания.

**Деятельность педагога по изучению мотивов поведения учащихся:**

1. Учащимся предлагаются «незаконченные предложения», которые отражают типичные особенности свойственные определенной социальной роли.

2. Учащиеся должны, не задумываясь, как можно быстрее дописать окончания предложений.

3. Педагогу необходимо выявить типичные, многократно повторяющиеся слова.

4. В процессе изучения мотивов поведения учащихся, педагогу следует включить их в самопознание, используя для этого «словесные антонимы», «словесные аналогии», «словесные представления», «контрольные вопросы», «ключевые слова» и т.д.

## МЕТОДИКА «НЕЗАКОНЧЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ»

### Я-СФЕРА. САМОРЕГУЛЯТИВНАЯ РОЛЬ.

1. Я хочу, чтобы окружающие относились ко мне...

2. Я хочу, чтобы мои друзья и приятели были...

3. Я хочу, чтобы окружающие меня не...

4. Я бы хотел, чтобы ко мне относились без....

5. Я хотел, чтобы в тяжелую минуту мне...

6. Я бы хотел, чтобы меня не ругали, а проявляли бы ...

7. Я хотел, чтобы к моим недостаткам окружающие проявляли ...

8. Я хотел, чтобы люди мне ...

9. Я хотел, чтобы меня люди ...

10. Я хотел, чтобы со мной обращались ...

11. Я хочу, чтобы некоторые меня ...

12. Если все против меня, то я ...

### Я-СФЕРА. РОЛЬ СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ И УЧЕНИЯ

1. Для меня учеба-это ...

2. Основным в процессе учебы для меня является ...

3. Некоторые предметы я ...

4. Отличные знания можно иметь только в том случае, если ...

5. Главная причина неудовлетворительных знаний состоит в ...

6. Качество полученных знаний зависит от ...

7. Компетентность человека зависит от ...

8. Любой профессионал должен постоянно ...

9. Человек допускает ошибки только из-за того, что ...

10. Множество проблем возникает из-за ...

11. Чтобы облегчить и упростить жизнь человека, надо ...

12. Получение знаний человеку дается ...

## Я-СФЕРА. РОЛЬ СУБЪЕКТА МАТЕРИАЛЬНЫХ И ДУХОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ

1. Материальные потребности для меня - это ...

2. Если мои потребности не находят удовлетворения, то я ...

3. Свободное время я люблю проводить ...

4. Я хотел бы приобрести себе ...

5. Я люблю находиться в кругу друзей, которые увлекаются ...

6. Каждый человек стремится удовлетворить потребность в ...

7. В настоящее время я интересуюсь больше всего ...

8. Духовные потребности для человека-это ...

9. Человеку в жизни обычно не достает ...

10. Мне нравиться посещать ...

11. Удовлетворение потребностей зависит от ...

12. Меня привлекает тот человек, который стремится к ...

## Я-СФЕРА. РОЛЬ СУБЬЕКТА ЦЕЛЕУТВЕРЖДЕНИЯ

1. Будущее ...

2. Если бы ...

3. Моя сокровенная мечта ...

4. Боюсь ...

5. Больше всего люблю ...

6. Молодежь сейчас интересуется ...

7. Человек всегда стремится ...

8. Смысл жизни человека заключается в ...

9. Большинство моих друзей идеал видят в ...

10. Человек рождается для того, чтобы ...

11. Если я не достигаю намеченной цели, то ...

12. Желание каждого из нас заключается в ...

## СЕМЬЯ. СЫНОВНЕ-ДОЧЕРНЯЯ РОЛЬ.

1. По сравнению с большинством других семей, моя семья ...

2. Мои родители ...

3. Я уважаю своих родителей за ...

4. Как сын (дочь) я обязан (а) относиться к родителям ...

5. Если между мною и родителями возникают спорные вопросы, то я ...

6. Я оказываю помощь родителям в ...

7. Я бы хотел, чтобы родители относились ко мне ...

8. Вместе с родителями я часто провожу время ...

9. Моего отца я уважаю за ...

10. В свободное время дома я занимаюсь ...

11. Спорные вопросы с родителями у меня возникают в основном из-за...

12. Свою маму я люблю за...

### Метод системно-ролевой «рисуночной ассоциации»

Его задача состоит в изучении особого аспекта личности - реакций на фрустрацию (ситуации препятствия, обвинения, конфликтные).

**Деятельность педагога по изучению мотивов поведения учащихся:**

1. Учащимся предлагаются рисунки в определенной последовательности, на которых изображено два или более персонажей. Один человек на рисунке изображен

говорящим определенные слова, а второй слушает.

2. Учащиеся должны представить себе, что будет говорить другой человек в ответ и записать первую мысль, которая пришла им на ум.

3. Каждый ответ педагог оценивает по двум критериям направленности и типа реакции студента. **По направленности выделяются:**

- реакция направлена на живое или неживое, в форме осуждения внешней причины, другому вменяется в обязанности разрешение ситуации;

- реакция направлена субъектом на самого себя;

- ситуация рассматривается как малозначительная.

**По типу реакции личности:**

- препятствие всячески подчеркивается (представляет ее как неблагоприятную, благоприятную, незначительную);

- самозащитные - способ защиты «Я», осуждает кого-нибудь, признает свою вину, отрицает ответственность вообще;

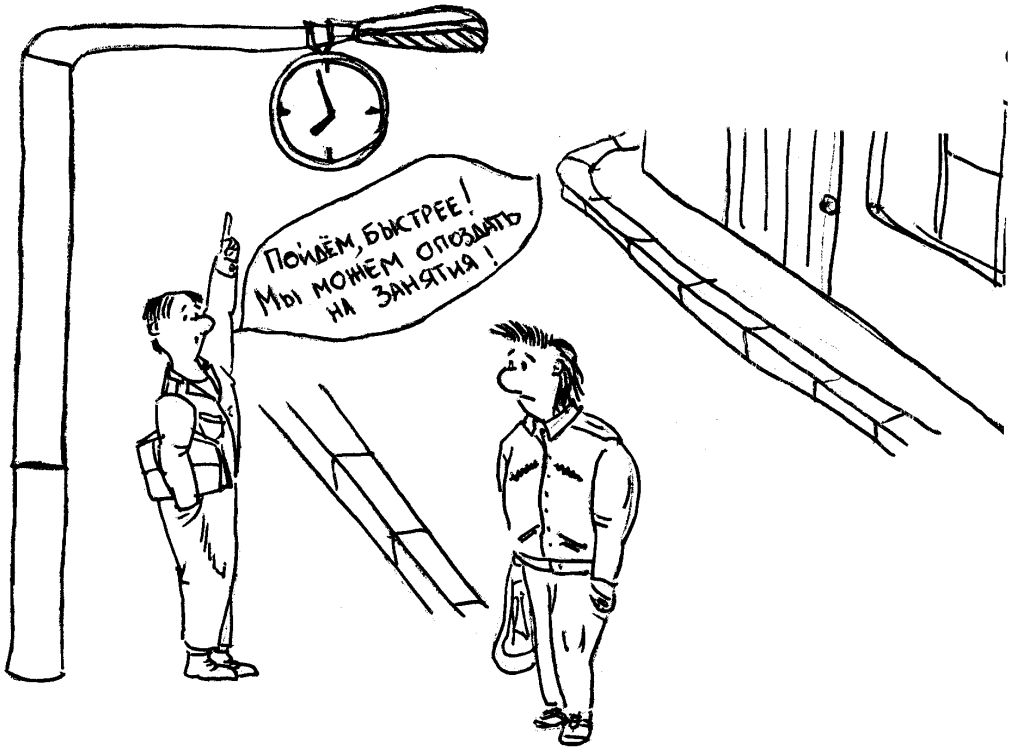
- испытуемый требует помощи от других, сам берется за разрешение проблем, время и ход сами разрешают ее.

Из 6 перечисленных категорий, педагог может получить 9 возможных факторов оценки мотивов поведения учащегося.

4. В процессе изучения мотивов поведения учащегося, педагогу следует включить его в самопознание, используя для этого «контрольные вопросы», «ключевые слова», «контрольные ситуации» и т.д.

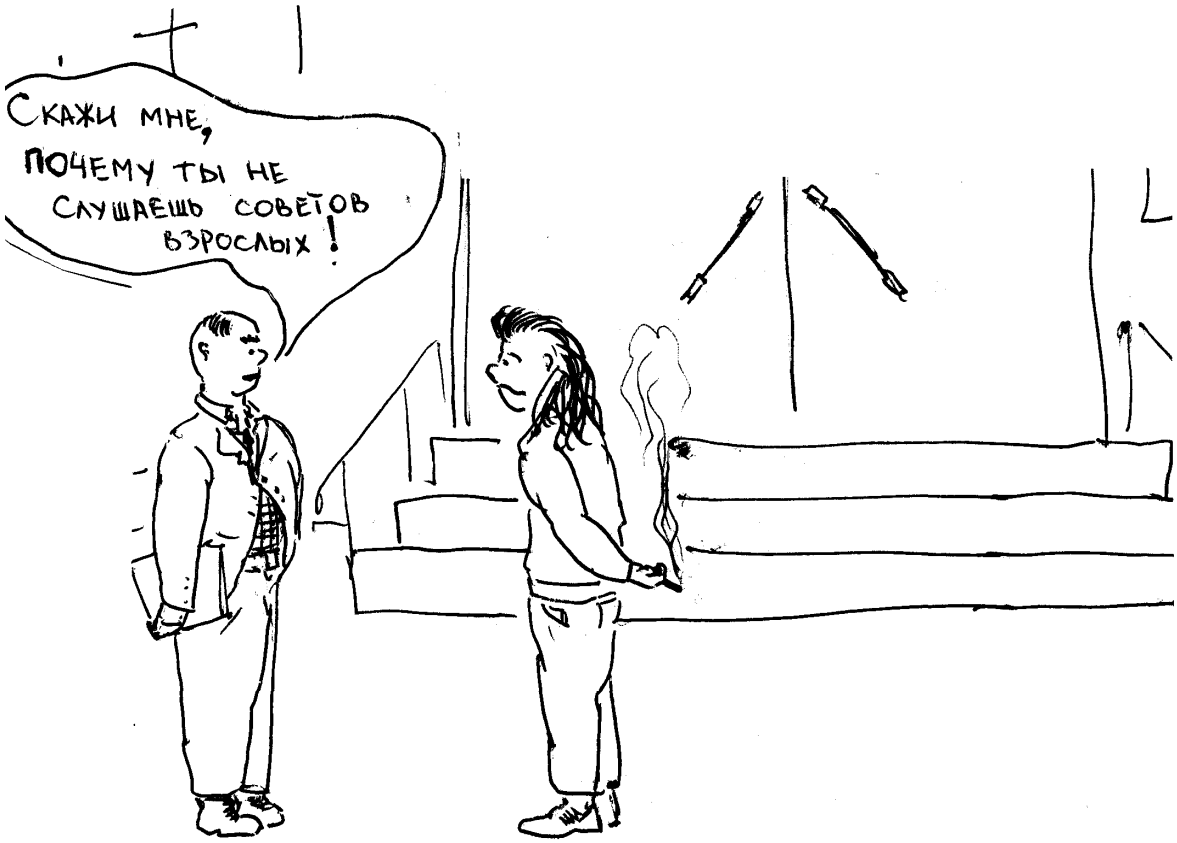
5. Особое внимание педагогу следует обращать на те ответы, которые многократно повторяются испытуемым.

Приложение 6




Приложение 7

Приложение 8




Приложение 9

Приложение 10

Приложение 11

Приложение 12

Приложение 13

Приложение 14

Приложение 15

Приложение 16

Приложение 17.

**Системно-ролевая методика «тематического апперцепционного теста»**

Эта методика применяется для изучения потребностей, мыслей, чувств, переживаний, особенностей поведения личности в конфликтных ситуациях.

**Деятельность педагога по изучению мотивов поведения учащихся:**

1. Учащимся предлагаются картинки с изображениями (коммуникативная роль) и одна белая картинка.

2. Учащиеся должны составить связный рассказ из расчета 5 минут на картинку, ответив на следующие вопросы: Кто эти люди?, Что привело их к такой ситуации?, Что происходит в данный момент? Что они думают, чувствуют?, Что они желают?, Что они переживают?, Как разрешится конфликтная ситуация?, Чем эта ситуация закончится?

3. Анализ, полученных данных, педагог делает следующем образом:

- предварительные знания педагога об индивидуальных особенностях учащегося, сведения о его прошлом и настоящем;

- выделение «героя», с которым учащийся идентифицирует себя (если это вообще есть);

- рассмотрение педагогом чувств, переживаний, мыслей, которыми наделяет учащийся своего «героя» (если он есть), или отражает их в процессе сочинения истории;

- позитивная и негативная оценка педагогом действующих лиц в рассказе;

- выявление педагогом характерных особенностей поведения учащегося в конфликтной ситуации (если она присутствует).

4. В процессе изучения мотивов поведения учащихся, педагогу следует включить их в самопознание, используя для этого «контрольные вопросы», «ключевые слова», «контрольные ситуации», «диалог в форме образных представлений» и т.д.

**Смотри приложения 18-22.**

Приложение 18.

Приложение 19.

Приложение 20.

Приложение 21.

Приложение 22.

# ФИЛОСОФСКИЕ ВОПРОСЫ НАУКОВЕДЕНИЯ

(монография)

УДК 101.1
ББК 87.2
Я 49

Автор изложил своё понимание вопросов, рассмотренных в учебном пособии Философия науки / Под ред. С.А. Лебедева. М.: Академический проект, 2006. В основу рассуждений положено определение знания. Вопрос о знании считается вторым основным вопросом философии. Под знанием понимается идеальный аналог, неполно, приближенно соответствующий реальности. Знание является неотъемлемым элементом жизнеобеспечения человека и человечества. Это определение знания повышает роль образного мышления и снижает роль логики в обеспечении состоятельности знания. Научное познание отличается от повседневного и других видов познания тем, что познается неочевидное интеллектуальной элитой общества посредством материальных и интеллектуальных средств познания. Процесс научного познания состоит в переходе от чувственного образа к абстрактному образу и далее к теоретической схеме и её мысленному исследованию. С точки зрения этих трех ступеней познания рассмотрены этапы развития научного знания, в том числе – особенности познания чувственно не воспринимаемых объектов. Научная состоятельность знания, в конечном счете, определяется общественной практикой. Социальные вопросы науковедения необходимо рассматривать в связи с конкретной общественно-экономической формацией.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

1. ЗНАНИЕ И ПОЗНАНИЕ

1.1. Знание и познание

1.2. Повседневное и научное познание

1.3. Ступени научного познания

1.4. Философии и «философии»

2. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

2.1. Возникновение научного познания

2.2. Развитие научного познания

2.3 Этапы развития научного познания

3. РАЗВИТИЕ СРЕДСТВ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

3.1. Развитие средств измерения и наблюдения

3.2. Развитие средств научного мышления

3.3. Пути развития научного познания

4. СОЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НАУКОВЕЛЕНИЯ

4.1. Социология знания и познания

4.2. Социология научной элиты

4.3. Этика и мораль научной элиты

4.4. Научное знание и технический прогресс

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ЛИТЕРАТУРА

# ПРЕДИСЛОВИЕ

Коллектив профессоров Московского государственного университета издал учебное пособие для аспирантов «Философия науки» [1]. Книга объемом 735 страниц отличается излишним для учебного пособия многословием. В то же время в пособии нет достаточно четкого определения основных понятий. Например, на стр. 25 знание определяется как «кодифицируемая и благодаря этому идентифицируемая информация любого рода». Но информация – это кодифицированное знание, хранящееся на материальном носителе. Очевидно, что определить знание как информацию невозможно. На стр. 720 и далее философия определяется как «теоретическая форма мировоззрения, сосуществующая с другими формами мировоззрения (обыденным опытом, религией, мифологией, искусством). Главная проблема мировоззрения – решение вопроса об отношении человека к окружающей его действительности...» На этой же странице читаем:

«**Философия науки** – это область философии, предметом которой является общая структура и закономерности функционирования и развития науки как системы научного знания, когнитивной деятельности, социального института, основы инновационной системы современного общества». Но структура науки, социальный институт, основа инновационной системы – это не мировоззрение. Выходит, что либо философия науки не относится к философии, либо философия – это не мировоззрение. На стр. 29 философия науки определяется ка «раздел философии, преимущественным предметом которого является целостное и ценностное осмысление науки как специфической области человеческой деятельности во всех ее ипостасях...». Это определение философии науки несущественно отличается от того, что читаем на стр.720, но на стр. 29 не ясно, что такое философия.

Неопределенность понятия «знание» приводит авторов пособия к преувеличению роли формальной логики в процессе познания. Формальная логика абсолютизирует понятия истины и лжи. Но в реальности нет ничего абсолютного. В частности не абсолютно истинны аксиомы любой теории, поэтому непротиворечивые в смысле логики рассуждения могут привести к недостаточно достоверным (и даже вовсе недостоверным) результатам. В то же время придается недостаточное значение образному мышлению, не подчеркивается решающая роль практики и преувеличивается роль формализованной логики в определении состоятельности научного знания.

Подробное рассмотрение «Философии науки» с точки зрения научной состоятельности и пригодности в качестве учебного пособия требует огромного и мало полезного труда. Поэтому разумнее и целесообразнее кратко изложить собственное понимание автором вопросов, обсуждаемых в «Философии науки». Для постановки этих вопросов приходится приводить цитаты из названного пособия и кратко обсуждать их.

# 1. ЗНАНИЕ И ПОЗНАНИЕ

## 1.1. Знание и познание

Внешний мир дан человеку в ощущениях. Ощущения существуют только в человеческом сознании. Но они возникают только в результате внешнего воздействия на органы чувств и соответствуют этому воздействию. Нет никакого сходства, и тем более тождества между зрительным восприятием и светом (электромагнитными колебаниями определенной частоты), между звуком и колебаниями атмосферного давления, между ощущением тепла и холода и температурой предмета и т.д. Но между ними есть соответствие. Человеку свойственно и самоощущение. Он чувствует голод, жажду, комфорт, дискомфорт. Ощущения объединяются сознанием помимо воли человека в чувственный образ объекта. Человек настолько доверяет чувственному образу, что отождествляют его с объектом. Идеалисты утверждают, что мир не таков, каким мы его чувственно воспринимаем, и это верно. Человек живет не в реальном, а в идеальном мире, созданном его сознанием, утверждают они далее. У каждого человека свой собственный идеальный мир. При этом они полностью отвлекаются от вопроса о том, для чего, зачем нужен человеку этот идеальный мир. Благодаря чувственному восприятию окружающей среды мы не упираемся в стену, не падаем в яму, уклоняемся от воды и от огня и т.д. и пр. Короче говоря, чувственное восприятие окружающей среды – это важнейшее средство жизнеобеспечения человека. Идеалистические рассуждения об идеальном мире, существующем независимо от объективной реальности, неизвестно для чего – это пустословие.

Ощущение как средство жизнеобеспечения присуще всему животному миру. Оно не возникло вдруг, а развилось постепенно. Ощущение как средство жизнеобеспечения – это результат развития жизни на земле в течение сотен миллионов лет. Ощущение, чувственный образ в качестве жизнеобеспечения – это несомненное данное, это исходное положение в изучении процесса познания.

Человек отличается от животного, прежде всего, тем, что способен абстрактно мыслить. Абстрактное мышление основано на том, что объекты окружающей реальности описываются посредством языка понятиями, существующими только в сознании. Высшей формой абстрактного мышления является теоретическое мышление. Оно состоит в том, что реальный объект заменяется идеальной (т.е. воображаемой, существующей только в сознании) схемой, называемой далее теоретической схемой. Именно теоретическая схема, а не объект непосредственно, подвергается далее мысленному анализу, в том числе математическому. Например, теоретической схемой солнечной системы является множество точек, взаимодействующих между собой посредством гравитации и обращающихся вокруг Солнца (тоже точки) по замкнутым орбитам. Чувственный образ, описание объекта абстрактными понятиями, теоретическая схема и результаты её изучения образуют идеальный (субъективный, воображаемый, существующий только в сознании) аналог объекта. Аналог объекта не всесторонний, неполный, потому что в общем случае невозможно учесть все черты, все особенности объекта. Невозможно точно описать все взаимодействия между всеми элементами объекта. Но идеальный аналог обязательно должен отражать все главные,

отличительные черты объекта и все главные взаимодействия. Теперь мы подошли к определению знания: **знание – это идеальный аналог объекта познания, который соответствует объекту в главных отличительных чертах**. Идеальный аналог может содержать и второстепенные черты, соответствующие объекту познания. Таким образом, соответствие идеального аналога объекту познания является не всесторонним, неполным в качественных отношениях и приближенным в количественных отношениях.

Из этого определения знания следует, что познание объекта – это процесс построения его идеального, неполного, приближенного аналога. Идеальный аналог не строится одномоментно, не придумывается гениальными мыслителями, а постепенно, зачастую очень длительно, вырабатывается субъектами познания (в том числе гениальными) в процессе их взаимодействия с объектом. Знание вырабатывается коллективами (организованными и неорганизованными) и поколениями субъектов познания. Например, путь к современному знанию солнечной системы проложен Коперником, Галилеем, Кеплером, Ньютоном. Без взаимодействия с объектом, которое, как, например, в астрономии, может ограничиться только наблюдением, обеспечить соответствие между объектом и его идеальным аналогом невозможно.

Знание, применяемое в практических целях обществом, становится общественным знанием. Общественное знание – это средство дальнейшего развития и самосохранения общества. Поэтому общество не может произвольно применять или не применять знание. Оно побуждается к применению знания объективной необходимостью. Практически применимы только знания, а не заблуждения. Современное общество не может существовать без практического применения математики, кибернетики, классической и квантовой механики, химии, биохимии, всех, без исключения разделов физики и т.д. Поэтому общественное применение знания – это решительный, окончательный критерий относительной объективной истинности или, проще говоря, состоятельности, верности знания. В этом смысле общественное применение знания превосходит научный эксперимент, который является только проверкой верности знания. Общественное применение, в отличие от эксперимента, утверждает знание как средство дальнейшего развития и самосохранения общества. В этом же смысле общественное применение знания превосходит формальную логику. Например, можно что угодно говорить о логической противоречивости или непротиворечивости аксиом евклидовой геометрии, но этот раздел геометрии более двух тысяч лет верно служит человечеству. Общественное применение отвергает любые заблуждения, любые пустые выдумки, как, например, были отвергнуты теория флогистона и различные версии вечного двигателя. Более сложные и менее состоятельные теории отвергаются и заменяются более простыми и более состоятельными. Так, например, была отвергнута птолемеева теория движения планет и заменена современной теорией солнечной системы. Простота современной теории обеспечена лишь тем, что начало отсчета перенесено с Земли на Солнце. А если начало отсчета было бы помещено на Луне, то у нас, возможно, и до сих пор не было бы теории солнечной системы.

Предложенное определение знания стирает различие между знанием и относительной объективной истиной. Неполное, приближенное знание и относительная объективная истина – это одно и тоже, названное разными словами. Возможна ли абсолютная истина и что это такое? Мы можем допустить существование абсолютной истины как абсолютно полного идеального аналога с абсолютно точными

количественными отношениями. Допустить мысленно можно всё, что угодно. Но имеет ли научное и, тем более, практическое значение такое понятие абсолютной истины? В диалектическом материализме абсолютная истина вводится как идеальный практически недостижимый предел процесса познания. Посредством этого понятия диалектический материализм утверждает принципиальную неограниченную познаваемость объективной реальности, и только. Современный процесс развития науки происходит путём как возникновения новых отраслей знания, новых научных дисциплин, так и проникновением их друг в друга. С одной стороны возникают новые фрагменты знания, а с другой стороны некоторые фрагменты имеют тенденцию слиться в единый фрагмент. В целом же мы пока видим тенденцию к фрагментации знания, к возникновению множества идеальных аналогов, а не к слиянию их во всеобщий, единый идеальный аналог. Эта тенденция, по меньшей мере, ставит под сомнение научную и практическую необходимость понятия «абсолютная истина».

Общество как единый организм побуждается к познанию объективной необходимостью своего дальнейшего развития и самосохранения. Но каждый отдельный индивид имеет и сильные субъективные побуждения. Все части человеческого организма требуют, чтобы человек ими пользовался. Ноги требуют, чтобы человек ходил, руки – чтобы ими работали. Центральная нервная система требует, чтобы человек познавал. Стремление к знанию – это врожденное качество человека, сформировавшееся в длительном процессе развития человека как биологического вида. Способность людей к познанию различна. Одни склонны к материальной деятельности и, следовательно, к повседневному познанию, а другие – к абстрактному и теоретическому мышлению.

## 1.2. Повседневное и научное познание

В «Философии науки» [1,17] говорится об отличии научного знания от других его видов, в том числе от обыденного знания. На наш взгляд лучше было бы говорить о научном и обыденном познании, результатом чего являются эти разновидности знания. Кроме того, лучше было бы назвать обыденное познание повседневным, подчеркивая то, что этот вид познания осуществляется каждым человеком в течение всей его жизни, начиная с рождения. В [1] обыденное (повседневное) знание только упомянуто. Чтобы найти наиболее существенные отличия научного и повседневного познания, их необходимо хотя бы кратко охарактеризовать.

Каждый человек повседневно, в течение всей своей жизни непосредственно, чувственно воспринимает мир. Это повседневное познание прерывается только во сне, или в бессознательном состоянии человека. Но и во сне возникают фантастические версии ранее познанного, пережитого. В основе повседневного познания лежит чувственный образ. В сознании каждого человека создается чувственный образ его жилища, местности, где он живет, города (или района большого города), маршрута к месту работы и обратно и т.д. и т.п. Особым видом повседневного познания является чувственное познание в процессе производственной деятельности. Эта разновидность познания является целенаправленной. Она превращается в производственное умение. Значительную часть повседневного знания человек получает из общения с другими людьми, в том числе посредством средств связи (радио, телефона, телевидения, интернета и т.п.). Уместно вспомнить, что средства массовой информации сообщают человеку не только верные сведения, но и огромное

количество дезинформации. Примером может быть информационная война стран НАТО против России. Современные транспортные средства дают человеку возможность чувственно воспринимать не только местность, где он живет, но и отдаленные местности планеты.

Вторым важным элементом повседневного познания является память. Человек очень многое запоминает из того, что он чувственно воспринял. Чувственные образы и информация, воспринимаемые в данный момент, и образы и информация, хранящиеся в памяти образуют повседневное знание человека.

Еще одной отличительной чертой повседневного знания является то, что это индивидуальное знание. Индивид может обмениваться небольшими фрагментами своего знания с небольшим числом других индивидов. Общественное значение повседневного знания проявляется лишь в том, что более или менее многочисленные группы индивидов могут быть носителями более или менее совпадающими повседневными знаниями. На этом основана классовость сознания.

Повседневное знание не является абсолютно чувственным. Оно включает в себя словесное описание чувственного образа. А словесное описание относится уже к абстрактному мышлению. Кроме того, чувственное восприятие осуществляется субъектом, имеющим, по меньшей мере, элементарное научное представление об ощущаемом объекте. Мы воспринимаем восход и заход Солнца, зная, что эти явления являются результатом вращения Земли относительно собственной оси. Чувственно воспринимая электрические приборы, мы кое-что знаем о природе электричества.

Итак, повседневное знание – это знание чувственно воспринимаемого, очевидного. Очевидное знание, по меньшей мере, иногда, бывает искаженным. Например, мы видим звездное небо, вращающееся вокруг земли. При этом мы не видим того, что расстояние звезд от земли различно и что при одинаковой угловой скорости их вращения относительно Земли различны их линейные скорости. Линейные скорости звезд, находящихся на огромных расстояниях, от земли могли бы превышать скорость света, что физически невозможно. Отсюда следует, что не небесная сфера вращается вокруг Земли, а Земля вращается вокруг собственной оси. И мы приходим к познанию не очевидного и не всегда чувственно воспринимаемого, к научному познанию.

В обсуждаемом учебном пособии дается следующее определение науки: «...наука может быть определена как рационально-предметная деятельность сознания. Ее цель – построение мысленных моделей предметов и их оценка на основе внешнего опыта» [1, 14]. Здесь мысль выражена недостаточно корректно, так как речь идет не о науке вообще, а только о научном познании. «Мысленные модели предметов» - это то же, что «идеальный аналог», введенный нами в п. 1.1. Следовательно, целью является научное знание, а под наукой следует понимать научное познание. Далее с сожалением читаем «Источником рационального знания не может быть ни чувственный опыт сам по себе, ни художественное воображение, ни религиозно-мистическое откровение, ни экзистенциональные переживания, а только мышление – либо в форме построения эмпирических моделей чувственного опыта, либо в форме конструирования теоретических объектов (мира «чистых сущностей» или мира идеальных объектов)» [1, 14 - 15]. Здесь мелкая неточность состоит в том, что объект существует вне сознания и независимо от него, а теоретические и идеальные объекты – это бессмыслица, это то же, что твердая жидкость. Крупным же искажением реального процесса научного познания является то, что мышление рассматривается само по себе, что «чистые

сущности и «идеальные объекты» извлекаются из «чистого разума» в полном отрыве от того, что они не придумываются, а вырабатываются в процессе взаимодействия познающих субъектов с объектом познания. Другими словами, в цитируемом определении практика полностью исключена из процесса научного познания. Мы имеем здесь банальную смесь материализма с идеализмом, недопустимую в учебном пособии.

Смешение материализма с идеализмом, недостаточно четкое определение знания вообще проявляется в [1] в довольно многословном поиске отличия научного знания от других видов знания. Выявление критериев научности знания производится без определения характерных черт других видов познания, без указания на то, что с чем сравнивается. На стр. 17 приводятся критериальные признаки научного знания - «предметность, однозначность, определенность, точность, системность, логическая доказательность, проверяемость, теоретическая и/или эмпирическая обоснованность, инструментальная полезность (практическая применимость). Соблюдение этих свойств должно гарантировать объективную истинность научного знания, поэтому часто научное знание отождествляют с «объективно-истинным знанием». Близкое к этому определение научного знания читаем на стр. 27: «**Научное знание** – знание, получаемое и фиксируемое специфическими научными методами и средствами (абстрагирование, анализ, синтез, вывод, доказательство, идеализация, систематическое наблюдение, эксперимент, классификация, интерпретация, сформировавшийся в той или иной науке... её особый язык и т.д.)». В обеих приведенных цитатах имеем попытку определить научное знание без сравнения с другими видами знания, без указания на то, что научное знание (как и другие его разновидности) – это всего лишь неполный, приближенный, идеальный аналог рассматриваемого фрагмента реальности, что поэтому роль точности и логической доказательности относительна, что соответствие идеального аналога реальности достигается, прежде всего, тем, что он вырабатывается (а не придумывается) субъектами познания в процессе их взаимодействия с реальностью, что окончательная оценка состоятельности (относительной истинности) дается только общественной практикой.

Сравнивая научное познание с повседневным, можем предложить следующее определение научного познания: *научное познание – это познание не очевидной (в том числе чувственно не воспринимаемой) реальности с использованием специальных материальных средств (приборов наблюдения и измерения) и средств мышления посредством специальной научной деятельности (результатом которой является знание и ничего кроме знания), осуществляемой интеллектуальной элитой общества.* Научное познание, в отличие от повседневного, не может осуществляться всеми, без исключения, членами общества. Оно доступно только тем индивидам, которые имеют достаточно высокий уровень научного образования и достаточно развитый интеллект. Научное знание после этого определяется как результат научного, а не повседневного или иного, познания. Определенность, точность, системность, логическая доказательность и пр. – это не критерии научности, а характеристики познавательной возможности средств научного познания. В вопросе о критериях научности знания в [1] по сути дела смешаны два вопроса: вопрос об отличительных чертах научного познания и вопрос о познавательных возможностях и уровне развития материальных и интеллектуальных средств научного познания. Эти вопросы нельзя смешивать. В противном случае условие равновесия рычага, полученное Архимедом примитивными

средствами, или равноускоренность всех тел при свободном падении, открытое Галилеем бросанием булыжников с Пизанской башни придется признать не научными с точки зрения современного уровня развития научных средств. Короче говоря, вопрос о критериях научности поставлен некорректно. Некорректные вопросы корректных ответов не имеют. Поэтому поиски корректного ответа на некорректный вопрос неизбежно превращаются в пустословие. Это признают и авторы «Философии науки»: «Несмотря на огромные усилия философов науки (особенно представителей логического позитивизма и аналитической философии) четко задать и эксплицировать критерии научности, эта проблема по-прежнему далека от однозначного решения» [1,17]. Остается выразить сожаление по поводу благосклонного отношения авторов «Философии науки» к современным разновидностям идеализма, не ведущим к научному знанию.

## 1.3. Ступени научного познания

В «Философии науки» рассматриваются уровни научного знания. При этом научными считаются эмпирическое и теоретическое знание. Результаты научного опыта, эксперимента из научного знания исключаются. «Всякое научное знание есть результат деятельности *рациональной* ступени сознания (мышления) и поэтому всегда дано в форме понятийного дискурса. Это относится не только к теоретическому, но и к эмпирическому уровням научного знания... сами по себе чувственные данные, сколь бы многочисленными и адаптивно-существенными они ни были, научным знанием еще не являются. В полной мере это относится и к данным научного наблюдения и эксперимента, пока они не получили определенной мыслительной обработки и не представлены в языковой форме (в виде совокупности терминов и предложений эмпирического языка некоторой науки)» [1, 135]. В этой цитате мы имеем еще одно определение научного знания как результата деятельности мышления, без сравнения с другими видами знания и без учета того, что без деятельности мышления не обходится ни одна из разновидностей знания. Это определение знания неопределенно, так как отделить деятельностью мышления научное знание от других видов знания невозможно. Чувствуется идеалистическое преувеличение роли мышления, действующего само по себе, извлекающего научное знание из самого себя. Вспомним далекое прошлое. Галилей сделал собственными руками примитивный с точки зрения современности телескоп и навел его на планету Юпитер. Он увидел вблизи крошечного диска планеты четыре звездочки. К какому же виду относится знание того, что вблизи Юпитера находятся четыре звездочки, видимые в слабенький телескоп? Очевидно, что это не повседневное знание, ибо невооруженным глазом эти звездочки не видны и первоначально об этих звездочках знал один Галилей. Это знание не относится ни к художественному, ни к иному другому виду кроме научного знания. Опытное знание, полученное с использованием специальных материальных средств исключено из научного знания необоснованно.

На следующей странице читаем «Для понимания природы эмпирического знания важно различать, по крайней мере, три качественно различных типа предметов: 1) вещи сами по себе («объекты»); 2) их представление (репрезентация) в чувственных данных («чувственные объекты»); 3) эмпирические (абстрактные) объекты» [1, 136]. С этим нельзя не согласиться. Здесь эмпирическое познание рассматривается таким, каким оно есть. Но перечисление составных элементов эмпирического знания – это

еще не определение. Из определения знания, данного в п. 1.1 вытекает следующее определение эмпирического знания: *Эмпирическое знание – это абстрактный идеальный (существующий только в сознании) образный аналог объекта (Л.Я.).* Под абстрактностью понимается то, что он строится из обобщенных идеальных элементов: геометрическая форма вообще, размеры вообще и т.п. Образный аналог может быть представлен словесным описанием, рисунком и другими образными средствами. Его свойства могут быть описаны численными величинами. Образный аналог может быть построен как для отдельного конкретного объекта, так и для множества однотипных объектов. В последнем случае имеем обобщенный абстрактный образ. Важно то, что основой образного аналога является чувственный образ. При решении конкретных задач рассматриваются не все свойства объекта, а только те, которые имеют отношение к решаемой задаче. Например, при решении кинематических задач для твердого тела необходимы только его геометрические характеристики (размеры и геометрическая форма). При решении динамических задач необходима еще и динамическая характеристика (масса).

Для примера приведем обобщённый образный аналог прямого призматического бруса, изучаемого во втузовских курсах «сопротивление материалов». Под брусом понимается твёрдое деформируемое тело, продольный размер которого многократно превышает поперечные размеры. Призматическим брусом называется брус, у которого форма и размеры поперечных сечений не изменяются по длине бруса. У прямого бруса геометрическая ось (линия, проходящая через центры тяжести поперечных сечений) прямая. На специальных испытательных машинах, создающих большие растягивающие и сжимающие нагрузки, измеряющих нагрузки и соответствующие им удлинения бруса и записывающих диаграмму (график) растяжения, опытным путем установлены следующие механические свойства прямого призматического бруса. При растяжении продольный размер бруса увеличивается, а при сжатии уменьшается. Для природных материалов при растяжении поперечные размеры уменьшаются, а при сжатии увеличиваются. Для некоторых материалов изменения поперечных размеров равны нулю. Поперечные риски, являющиеся наружными контурами плоских поперечных сечений, плоские до деформации, остаются плоскими и в деформированном состоянии. Диаграмма растяжения в начальной стадии испытания для многих (не для всех) материалов близка к линейной. Для линейной части диаграммы растяжения отношение напряжения (нагрузка, деленная на площадь поперечного сечения) к деформации (отношение удлинения к первоначальной длине бруса) и отношение поперечного удлинения бруса к продольному его удлинению являются константами. Первая константа называется модулем Юнга, а вторая – коэффициентом Пуассона. Далее используются только эти две характеристики упругих свойств материала. Все остальные физические свойства материала не учитываются. Вот так абстрактным образом и словесным описаниям задаётся обобщенный абстрактный образный аналог призматического бруса. Он не содержит ничего конкретного. Форма и размеры поперечного сечения, длина бруса, численные значения модуля Юнга и коэффициента Пуассона задаются только в конкретных расчетах.

В «Философии науки» сравнивается чувственное и эмпирическое знание. «При всей близости содержания чувственного и эмпирического знания благодаря различию форм их существования (в одном случае – множество чувственных образов, а в другом – множество эмпирических высказываний), между ними не может иметь место

отношение логической выводимости одного из другого. Это означает, что эмпирическое знание неверно понимать как логическое обобщение данных наблюдения и эксперимента. Между ними существует другой тип отношения: логическое моделирование (репрезентация) чувственно данных в некотором языке. Эмпирическое знание всегда является определенной понятийно-дискурсной моделью чувственного знания» [1, 137]. В этом сравнении чувственного и эмпирического знания произведен полный отрыв «множества эмпирических высказываний» от упрощенного абстрактного образа, лежащего в основе эмпирического познания. Не ясно, к чему относится «множество эмпирических высказываний», то ли непосредственно к объекту, то ли оно существует само по себе. Короче говоря, здесь имеет место уклонение к логическому позитивизму, который не принимают в серьез даже многие идеалисты. Рассуждения о логической не выводимости одного знания из другого неправомерны. Эмпирическое знание получается путем перехода от чувственного образа к упрощенному абстрактному образу. Формальная логика к этому переходу не применима. Здесь действует другая логика – логика образного мышления.

Вернемся к нашему примеру прямого призматического бруса. Исходя из того, что в процессе растяжения и сжатия поперечные замкнутые риски, плоские до деформации, остаются плоскими и в деформированном состоянии, принята упрощающая гипотеза плоских сечений: поперечные сечения, плоские до деформации, остаются плоскими и в деформированном состоянии. Вводя эту гипотезу, мы переходим к теоретическому познанию рассматриваемого идеального объекта.

Теоретическое познание состоит в том, что упрощенный абстрактный образ заменяется теоретической схемой, которая подвергается далее мысленному изучению. Теоретическая схема должна удовлетворять двум требованиям: соответствовать (приближенно и не полно, но обязательно в главных отличительных чертах) объекту познания и обеспечивать возможность применения существующих средств мышления (математики, математической физики и т.д.). Очевидно, что построить теоретическую схему сложнее, чем представить себе обобщенный абстрактный образ. Теоретическая схема строится путем схематизации элементов абстрактного образа и его свойств. Схематизация состоит в основном в абсолютизации свойств. Например, размеры геометрических точек, толщина линий и поверхностей принимаются равными нулю; электромагнитные взаимодействия атомов идеального газа не учитываются (т.е. приравниваются к нулю электрические заряды); твердые тела в классической механике считаются абсолютно жесткими (способность к деформации равна нулю), и т.п. Построенный из абсолютизированных (воображаемых) элементов схематический образ объекта познания – это и есть его теоретическая схема. Именно она подвергается далее мысленному анализу с использованием подходящих к решаемой задаче средств мышления (математики, механики, термодинамики, квантовой механики и т.п.). Существующих средств мышления не всегда бывает достаточно и приходится разрабатывать новые средства. Так возникли и развиваются метод конечных разностей в математике, метод конечных элементов в теории упругости и др. Посредством абсолютизации фиксируются (т.е. становятся константами) переменные величины, их число уменьшается. В результате этого теоретическая схема упрощается. Такое упрощение очень важно с точки зрения применимости научных средств мышления.

Построение теоретической схемы сложный процесс. Теоретическая схема не строится только мышлением не выдумывается, но вырабатывается в процессе взаимодействия

субъекта познания с объектом. Чувственный образ, абстрактный образ, теоретическая схема и результаты ее умственного анализа (теория) в совокупности образуют идеальный аналог объекта, являющийся не полным, приближенным знанием объекта. Чувственный образ, абстрактный образ и эмпирическое знание, теоретическая схема и теоретическое знание – это не уровни научного знания, а ступени научного познания, ступени восхождения от чувственного образа полученному с помощью научных средств наблюдения, к абстрактному образу и эмпирическому знанию, от него к теоретической схеме и теоретическому знанию и далее к практическому использованию знания. Научно состоятельным оказывается знание, ставшее элементом средств развития общества и его самосохранения.

В «Философии науки» теоретическое знание представляется как результат мышления самого по себе. «Теоретическое знание есть результат деятельности не рассудка, а такой конструктивной части сознания как разум (следовало бы указать на отличие разума от рассудка, если оно существует. Л.Я.)...деятельность разума направлена не вовне сознания, не на его контакт с внешним бытием, а внутрь сознания, на имманентное развертывание своего собственного содержания. Сущность деятельности разума может быть определена как свободное когнитивное творчество, самодостаточное в себе и для себя» [1,140]. К этим высказываниям можно задать вопросы: для чего нужно человеку деятельность разума, направленное не на внешнее бытие, а на свое собственное содержание?; что познается в процессе свободного когнитивного (проще было бы сказать познавательного Л.Я.) творчества, самодостаточного в себе и для себя?; для чего, наконец, природа затратила сотни тысяч (а может быть и миллионов) лет на возникновение и развитие человеческого сознания? Исходя из цитированных рассуждений, ответить на эти вопросы невозможно. Но из того, что сознание является важнейшим средством жизнеобеспечения человека и человеческого общества, следует: сознание не может быть направлено только внутрь самого себя, быть самодостаточным исключительно в себе и для себя. Сознание направлено на реальность, сознанием человек руководствуется в его материальном взаимодействии с природой. Сознание, повторим еще раз, является средством жизнеобеспечения человека и человеческого общества. Цитированные рассуждения - это идеалистическая бессмыслица.

Далее на той же странице следуют рассуждения о построении идеальных объектов. «Наряду с интеллектуальной интуицией основной логической операцией теоретического мышления является идеализация, целью и результатом которой является создание (конструирование) особого типа предметов – так называемых «идеальных объектов». Мир (множество) такого рода объектов и образуют собственную онтологическую основу (базис) теоретического научного знания в отличие от эмпирического знания. Научная теория – это логически организованное множество высказываний о некотором классе идеальных объектов, их свойствах и отношениях». Здесь идеализацией названа рассмотренная нами выше схематизация элементов абстрактного образа и его свойств. Казалось бы, что готовится переход к теоретической схеме объекта. Но далее приводятся примеры «идеальных объектов» - геометрическая точка, линия, поверхность, несжимаемая жидкость, абсолютное пространство и время, страты общества и т.п. Другими словами, «идеальные объекты рассматриваются вразброс без построения из них теоретической схемы объекта. Рассмотрены способы идеализации (схематизации в нашей терминологии. Рассмотренные выше способы схематизации позаимствованы из [1] (Л.Я.)). Отмечены

три момента, характеризующие переходы к идеальным объектам. «Первый: исходным пунктом движения мысли является эмпирический объект, его определенные свойства и отношения. Второй: само мысленное движение заключается в количественном усилении степени интенсивности «наблюдаемого» свойства до максимально возможного предельного значения. Третий самый главный момент: в результате такого, казалось бы, чисто количественного изменения, мышление создает качественно новый (чисто мысленный) объект, который обладает свойствами, которые уже принципиально не могут быть наблюдаемы (безразмерность точек, абсолютная прямизна и однородность прямой линии, актуально бесконечные множества, капиталистическая или рабовладельческая общественно-экономическая формация в чистом виде, Сознание и Бытие философии и т.д. и т.п.)». Далее следует ссылка на Р. Неванлинна. «...идеальные объекты конструируются из эмпирических объектов путем добавления к последним таких новых свойств, которые делают идеальные объекты принципиально ненаблюдаемыми и имманентными элементами сферы мышления» [1, 141]. «Добавление новых свойств» - это неточность. Выше нами показано, что некоторые свойства не добавляются, а исключаются (приравниванием к нулю). Это делается для упрощения теоретической схемы. Различие между добавлением и исключением несущественно (исключение – это добавление со знаком минус и наоборот). Но важно то, что дальнейшие рассуждения не идут к построению теоретической схемы. Её идеальные схематические элементы остаются вразброс, вроссыпь. Все внимание авторов сосредоточено на ненаблюдаемости, непроверяемости идеальных объектов, их существовании только в сознании вне связи, по существу, с объектом. «Наряду с операцией предельного перехода в науке существует другой способ конструирования идеальных, чисто мысленных (видимо, не связанных с реальностью Л.Я.) объектов – введение их по определению...Особенно интенсивно данный способ введения идеальных объектов и, соответственно, развития теоретического знания стал применяться после принятия научным сообществом неевклидовых геометрий в качестве полноценных математических теорий. Освобожденная от необходимости обоснования эмпирического происхождения своих объектов математика совершила колоссальный рывок в своем развитии за последние сто пятьдесят лет» [1, 141 - 142]. Утверждение освобождения от эмпирического происхождения неверно. Неевклидовы геометрии используют те же геометрические образы (точки, линии, поверхности и пр.), что и евклидова геометрия. Но все абстрактные образы евклидовой геометрии имеют чувственные прообразы. Прообразами точек являются реальные предметы, размеры которых пренебрежимо малы сравнительно с расстоянием между наблюдаемыми предметами (например, видимые невооруженным глазом объекты звездного неба). Прообразом прямой линии может быть натянутая нить. Прообраз поверхности – лист бумаги или лоскут ткан и т.д. Главное различие между евклидовой и неевклидовыми геометриями состоит в том, что евклидова геометрия использует образ пространства как неограниченное множество плоских поверхностей, а в неевклидовых геометриях эти поверхности искривленные. Неевклидовы геометрии получены логическим обобщением евклидовой геометрии. Следовательно, они имеют ту же эмпирическую основу, что и евклидова геометрия.

Несмотря на явное стремление авторов [1] оторвать теоретическое мышление от реальности, рассматривать его как свободное движение разума, они все же озабочены обоснованием объективного характера идеальных объектов. «Для любого теоретического конструкта, начиная от отдельной идеализации («чистой сущности») и кончая конкретной теорией (логически организованной системы «чистых сущностей»),

имеется два способа обоснования их объективного характера. А. Эйнштейн назвал их «внешним» и «внутренним» оправданием научной теории. Внешнее оправдание продуктов разума состоит в требовании их практической полезности, в частности, возможности их эмпирического применения... Другими способом оправдания идеальных объектов является их способность быть средством внутреннего совершенствования, логической гармонизации и роста теоретического мира, эффективного решения имеющихся теоретических проблем и постановки новых» [1, 142 - 143]. В этих высказываниях нет и намека на то, что идеальные объекты предназначены для построения теоретической схемы реального объекта. Под «любым теоретическим конструктом» можно понимать все, что угодно. Нет и близкого приближения к тому, «что объективный характер» теоретической схемы и основанной на ней теории состоит в их соответствии реальному объекту. Полезность и «возможность эмпирического использования» - это недостаточно определенное указание на роль практики в познании. Напомним, что самым решительной и окончательной оценкой научной состоятельности знания является объективная необходимость его общественного использования. Что касается внутреннего совершенства, логической гармонизации и т.д., то это характеристики идеальных объектов не с точки зрения их связи с реальностью, а сточки зрения формальной логики.

Не приближаются авторы «Философии науки» к построению теоретической схемы объекта и в вопросе «Зачем вводятся в науку идеальные объекты?» Ответ дается со ссылкой на Э. Маха «Он считал, что главной целью научных теорий является их способность экономно репрезентировать всю имеющуюся эмпирическую информацию об определенной предметной области. Способом реализации данной цели, согласно Маху, (видимо, опущено слово «является», Л.Я.) построение таких логических моделей эмпирии, когда из относительно небольшого числа допущений выводилось бы максимально большое число эмпирически проверяемых следствий. Введение идеальных объектов и является той платой, которую мышлению приходится заплатить за эффективное выполнение указанной выше цели» [1,143]. «Логические модели действительности с необходимостью требуют ее упрощения, схематизации, идеализации, введения целого ряда понятий, которые имеют не объективно-содержательный, а чисто инструментальный характер» [1, 144]. Если в этих цитатах идеи Маха пересказаны верно, то, говоря о логических моделях эмпирии, он вплотную подошел к понятию «теоретическая схема объекта». Дело в том, что «логическая модель эмпирии» близка к теоретической схеме, к схематическому образу объекта. Но схематические элементы объекта имеют не только инструментальный, но и объективно-содержательный характер, так как они имеют объективный прообраз. Так что Э. Мах только подошел к понятию «теоретическая схема объекта», но не ввел ее в теоретические рассуждения.

Далее будет показано, что идеалистическое мышление характерно тем, что исключает из рассмотрения часть главных, отличительных свойств объекта. В результате этого теоретическая схема оказывается настолько неполной, что не может привести к познанию объекта. В приведенных выше цитатах авторы «Философии науки» рассматривают теоретическое мышление только с точки зрения формальной логики, полностью исключив из рассмотрения образное мышление. А образное мышление не подчинено формальной логике. У образного мышления своя логика. В основе образного мышления лежит чувственный образ. Обобщая его свойства, исключая из

рассмотрения часть свойств, не относящихся к решаемой задаче, субъект познания строит абстрактный образ. При этом он руководствуется не правилами формальной логики, а, прежде всего, необходимостью, определяемой содержанием задачи. Далее абстрактные элементы схематизируются (идеализируются в терминологии, принятой в [1]) и из них строится теоретическая схема, исходя из необходимости как можно полного соответствия объекту и наибольшей возможности использования имеющихся средств теоретического (теперь уже логического) мышления. В природе и в мышлении нет ничего абсолютного. Поэтому нельзя сказать, что формальная логика полностью исключена из образного мышления. Но главную роль в образном мышлении играют не правила логики, а указанные выше нелогические объективные необходимости. Поэтому не удивительно, что между «идеальными объектами» и их материальными прообразами авторы [1] не обнаруживают логической связи. Но это не значит, что «идеальные объекты» возникают в мышлении, действующем само по себе, вне связи с реальностью, для себя и в себя.

Образное мышление – это неотъемлемая часть человеческого сознания и пренебрегать им нельзя. Все разделы математики проникнуты геометрическим, другими словами, образным смыслом. Например, в [2], где популярно изложена методология систем, на 243 страницах помещено 113 схем потоков информации и их обработки. Дифференциальные уравнения первого и второго порядка легко поддаются словесному (и, следовательно, образному) описанию. Возьмём для примера уравнение Бесселя

$$\frac{d^2y}{dx^2}+\frac{1}{x}\frac{dy}{dx}+y=0.$$

Прежде всего, в зрительной памяти это уравнение хранится как символический образ. Кроме того, его можно задать словесным описанием: в каждой точке графика функции игрек от икс сумма ординаты точки, тангенса угла наклона касательной, деленного на абсциссу точки, и кривизны графика в этой точке равна нулю. Думается, что этих примеров достаточно для иллюстрации роли образного мышления в человеческом сознании. Пренебрегать образным мышлением и преувеличивать роль логического мышления недопустимо.

Пренебрежение образным мышлением (т.е. переходом от чувственного образа к абстрактному образу и далее к схематическому образу) приводит авторов [1] к проблеме соотношения эмпирии и теории «Любое удовлетворительное решение данной проблемы (реверанс в сторону идеалистического плюрализма Л.Я.) должно заключаться в непротиворечивом совмещении двух утверждений: 1) признании качественного различия между эмпирическим и теоретическим знанием в науке и 2) признании взаимосвязи между ними, включая объяснение механизма этой взаимосвязи... Эмпирическое знание суть множество высказываний (не обязательно логически связанных между собой) об эмпирических объектах. Теоретическое знание суть множество высказываний (как правило, организованных в логически взаимосвязанную систему) об идеальных объектах...содержание теоретического знания является имманентным продуктом самого сознания, тогда как содержание эмпирического знания лишь частично зависит от сознания, а частично – от независимой от него (и являющейся всегда тайной для него) материальной реальности. Таким образом, теоретическое и эмпирическое знание имеют совершенно различные онтологии: мир мысленных, идеальных конструкций («чистых сущностей») в

первом случае и мир эмпирических предметов, принципиально наблюдаемых, во втором»
[1, 144 - 145]. «Из перечисленных выше качественных различий между содержанием эмпирического и теоретического знания следует, что между ними не существует логического моста, что одно непосредственно не выводится из другого. Методологически неверным является утверждение, что научные теории выводятся из эмпирического опыта, являются логическими (индуктивными) обобщениями последнего. Научные теории не выводятся логически из эмпирического знания, а конструируются и надстраиваются над ним для выполнения определенных функций (понимание, объяснение, предсказание). Создаются же они благодаря творческой деятельности разума» [1, 46]. Полное исключение образного мышления в этих изъятиях из [1] очевидно. Знание, которому не дано достаточно четкое определение, сведено к логически организованным высказываниям, образы исключены. Полностью исключен из рассмотрения ступенчатый переход от чувственного образа к абстрактному образу и от него к теоретической схеме. Не учитывается то, что формальная логика применяется именно к теоретической схеме объекта, а не к идеальному «конструкту», являющемуся продуктом свободной деятельности разума. Не учитывается (или не понимается) что эти переходы (как и логическое мышление) производятся творческой деятельностью разума. Но деятельность разума в этих переходах подчинена не только правилам формальной логики, но, главным образом, необходимости приспособления абстрактного образа и теоретической схемы к решаемой задаче. В этом проявляется другая логика – логика образного мышления. Утверждение, что одно знание не выводится из другого неверно. Абстрактный образ получается мысленным (!) обобщением и упрощением чувственного образа, а теоретическая схема (тоже образ!) является результатом схематизации абстрактного образа. Отсюда следует, что теоретическое знание не может быть имманентным продуктом самого сознания. Теоретическое знание посредством теоретической схемы, абстрактного образа и чувственного образа связано с объективной реальностью. Теории не выдумываются свободным разумом, а вырабатываются субъектами познания в процессе их взаимодействия с объективной реальностью. Ответ на вопрос, для чего нужна теория, очень прост: для описания в общем виде взаимосвязи между переменными величинами, характеризующими состояние объекта. Теория дает возможность изучить мысленными действиями любое, но ограниченное (в смысле предельных состояний), множество состояний объекта. В этом (и только в этом!) смысле теория превосходит эксперимент. Для сравнения теоретических результатов с опытными никакие мосты, никакие интерпретации (переходы от теоретических терминов к эмпирическим) не требуется. Необходимо лишь задать реальному объекту (или материальной модели) состояние, удобное для наблюдения, внести в теоретическое (в общем виде) решение характеристики этого состояния и сравнить опытные и теоретические результаты.

Итак, выразить научное знание одними логически организованными высказываниями невозможно. Кроме высказываний необходимы изображения. Например, невозможно словесно описать земную поверхность, не имея географической карты. Словесно описывается не сама земная поверхность, а географическая карта. То же можно сказать и об описании обратной стороны Луны. Словесно описывается не сама лунная поверхность, а ее фотоснимок. Подчеркнем, что и географическая карта, и фотография поверхности обратной стороны луны являются научными знаниями. В технических науках словесное описание сооружений, машин, механизмов, приборов невозможно без использования альбомов рисунков, схем, чертежей. В случае познания

чувственно не воспринимаемых объектов микромира используются макро образы. Волна, частица, электронная оболочка атома, капельное и оболочковое строение атомного ядра – это макро образы. Кроме того, теоретическое знание выражается не только логически организованными высказываниями, но и принимаемыми без доказательства логически не обоснованными посылками (аксиомами), которые тоже являются высказываниями, выражающими предположения, гипотезы, догадки. Достоверность, истинность теоретического знания обеспечивается, в первую очередь, соответствием исходных посылок объекту познания и, во вторую очередь, рассуждениями с использованием формальной логики. Следовательно, научное знание не может быть выражено одними логически организованными высказываниями, и что формальная логика не может быть единственным признаком и единственным критерием истинности научного знания.

Не следует преувеличивать роль логического доказательства в теоретическом познании, в обеспечении научности знания. Логическое доказательство – это приведение логическим мышлением неочевидного к очевидному, принятому без доказательства. Доказательство настолько верно, насколько верно принятое без доказательства.

Как уже говорилось, переход от чувственного к абстрактному образу состоит в обобщении и упрощении чувственного образа. Переход к теоретической схеме совершается схематизацией абстрактного образа. Эти переходы делают неполным и приближенным соответствие теоретической схемы объекту. С точки зрения формальной логики отличие теоретической схемы от объекта может доходить до абсурда. Например, при изучении плоского изгиба упомянутого выше призматического бруса, вместо бруса рассматривается его геометрическая ось, которой приписана изгибная жесткость (константа) бруса и к которой приложена схематизированная нагрузка. Перенести реальную нагрузку на геометрическую ось сплошного бруса невозможно. Этот перенос осуществляется только мысленно. В случае пустотелого бруса (трубы) геометрическая ось бруса проходит в пустоте. Следовательно, нагрузка в этом случае прикладывается к пустоте. Абсурдность этой схематизации очевидна. Но в результате такой схематизации легко составляется и легко решается дифференциальное уравнение изогнутой оси бруса. Близость теоретических результатов к опытным данным хорошо подтверждается экспериментом. Для упрощения вычисления напряжений и деформаций материал бруса представляется изотропным, абсолютно сплошным и абсолютно однородным (упругие характеристики материала считаются константами по всему объему бруса). При этом пренебрегается атомарным и кристаллическим строением материала, но обеспечивается применение дифференциального и интегрального исчисления. К кристаллическому материалу дифференциальное и интегральное исчисление неприменимо, потому что при переходе от одного кристаллического зерна к другому упругие свойства материала изменяются скачкообразно (в следствие анизотропной и разного химического состава кристаллов). В связи с неполным и приближенным соответствием между объектом и его теоретической схемой возникает очень важный (в практическом смысле, прежде всего) вопрос: что мы знаем об объекте, изучив как угодно полно и точно его теоретическую схему? Этот вопрос в [1] не рассматривается. В статье [3] этот вопрос рассмотрен применительно к задачам сопротивления материалов. Показано, что теоретические результаты близки к экспериментальным только для величин, измеренным на образце материала, то есть только для нагрузок

и соответствующих им перемещений. Что касается напряжений и деформаций, то вычисляются некоторые средние их значения. Получить для каждого кристаллического зерна значения напряжений и деформаций на основании теоретической схемы сопротивления материалов невозможно.

Отрыв теоретического знания от реальности, существование идеальных конструкций самих по себе содержится и в описанной в [1] структуре теоретического знания. «...теоретическое знание является сложной структурой, состоящей из утверждений разной степени общности. Наиболее общий уровень – аксиомы, теоретические законы. Например, ... три закона Ньютона...Вторым, менее общим уровнем научной теории являются частные теоретические законы, описывающие структуру, свойства и поведение идеальных объектов, сконструированных из исходных идеальных объектов ... Как показал в своих работах В.С. Степин, частные теоретические законы, строго говоря, не выводятся чисто логически (автоматически) из общих. Они получаются в ходе осмысления результатов мысленного эксперимента над идеальными объектами, сконструированными из элементов исходной, «общей теоретической схемы». Третий, наименее общий уровень развитой научной теории состоит из частных, единичных теоретических высказываний, утверждающих нечто о конкретных во времени и пространстве состояниях, свойствах, отношениях некоторых идеальных объектов» [1, 146 - 147]. Сведение теоретического знания к высказываниям об «идеальных объектах» вне связи с объективной реальностью, с объектом познания в этой цитате очевидны. Игнорируется то, что в современной науке в соотнесении теоретического знания с реальностью различаются два уровня теоретического знания, два уровня теорий: фундаментальные и прикладные теории. В фундаментальных теориях изучаются взаимодействия между реальными объектами, происходящие во всей вселенной. Это инерционные, гравитационные, электромагнитные, химические, ядерные и т.д. взаимодействия. Прикладные теории изучают конкретные взаимодействия конкретных объектов, используя знания о фундаментальных взаимодействиях. Проблема логической выводимости или не выводимости при этом не возникает. Если бы она и возникала, то её научная и, тем более, практическая значимость весьма сомнительна.

Сведение знания к высказываниям об идеальном конструкте, являющимся продуктом свободной деятельности разума, ведет к тому, что обеспечением и критерием истинности знания является только формальная логика. Символическая логика применяется для строгого логического анализа формализованных конкретных теорий, в которых «наряду с аксиоматизацией и точным установлением логических средств понятия и выражения данной теории заменяются некоторыми символическими обозначениями» [1, 235]. Логический анализ состоит в проверке независимости и непротиворечивости аксиом, правильности и строгости применения правил формальной логики, выявлении возможности обобщения аксиом и замены аксиомы другой, противоположной по смыслу аксиомой и т.д. Безусловно, такой анализ дает возможность уточнять и развивать конкретную теорию. Но при этом упускается из виду, что идеальный конструкт – это теоретическая схема реального объекта. Изучая как угодно полно и точно теоретическую схему, мы можем получить некоторые знания об объекте только в том случае, если теоретическая схема достаточно полно в качественном отношении и достаточно точно в количественном отношении соответствует объекту. Поэтому самой главная проверка конкретной теории - это проверка, устанавливающая, все ли главные, отличительные свойства объекта

отражены в его теоретической схеме. Эта проверка не имеет отношения к формальной логике. Она производится сравнением теоретической схемы с объектом. Если не учтено хотя бы одно главное отличительное свойство объекта, то получить о нем знания средствами формальной логики невозможно. Но и после изучения теоретической схемы, удовлетворительно соответствующей объекту, необходимо ответить на поставленный выше вопрос: что мы знаем об объекте, изучивши как угодно полно и точно его теоретическую схему? Формальная логика на этот вопрос ответить не может. Ответ находится научным экспериментом или в процессе практического использования знания.

## 1.4. Философии и «философии»

Сведение научного знания к логически связанным высказываниям приводит авторов [1] к третьему уровню научного знания, метатеоретическому. «Кроме эмпирического и теоретического уровней в структуре научного знания необходимо артикулировать наличие третьего, более общего по сравнению с ними - метатеоретического уровня науки. Он состоит из двух основных подуровней: 1) общенаучного знания и 2) философских оснований науки...Общенаучное знание состоит из следующих элементов: 1) частнонаучная и общенаучная картины мира, 2) частнонаучные и общенаучные гносеологические, методологические, логические и аксиологические принципы...Частнонаучная картина мира – это совокупность господствующих в какой-нибудь науке представлений о мире» [1, 151-152]. Совокупность представлений о мире и мировоззрение – это одно и тоже. Но на стр. 720 теоретическая форма мировоззрения определяется как философия. Получается, что метатеория – это то же, что философия. Непонятно, для чего нужно такое смешение. Общенаучные и частнонаучные гносеологические и т.д. принципы относятся не к научному знанию, а к средствам теоретического (мысленного) познания. Средства познания конкретны, у каждой науки они свои. Смешение научного знания со средствами его получения неправомерно. Смешение метатеории с философией проявилось в приведенной для примера физической картине мира классического естествознания. «Например, основу физической картины мира классического естествознания образуют следующие онтологические принципы: 1) объективная реальность имеет дискретный характер; она состоит из отдельных тел, между которыми имеет место взаимодействие с помощью некоторых сил (притяжение, отталкивание и т.д.); 2) все изменения в реальности управляются законами, имеющими строго однозначный характер; 3) все процессы протекают в абсолютном пространстве и времени, свойства которых никак не зависят ни от содержания этих процессов, ни от выбора системы отсчета для их определения; 4) все воздействия одного тела на другое передаются мгновенно; 5) необходимость первична, случайность вторична; случайность – лишь проявление необходимости в определенных взаимодействиях (точка пересечения независимых причинных рядов), во всех остальных ситуациях «случайность» понимается как мера незнания «истинного положения дел». Пункты 1), 2), 5) являются аксиомами материалистической теории познания. Их следовало бы дополнить еще, по меньшей мере, тремя аксиомами: «мир несотворим и неуничтожим», «мир познаваем», «сознание – это важнейший элемент жизнеобеспечения человека и общества». Пункты 3) и 4) относятся к физике. Другими словами, в этом примере вместо метатеории имеем смесь теории познания с физикой.

В этой связи возникает необходимость рассмотреть, что такое философия. Представление о мире в целом или мировоззрение, как и знание вообще, имеет несколько разновидностей: повседневное (оно же – обыденное, бытовое), научное, художественное и т.д. Эти разновидности перечислены в [1], но их следовало бы рассмотреть подробнее и сравнить друг с другом. Повседневным (обыденным, бытовым) мировоззрением обладает каждый человек. Он либо атеист, либо приверженец какой-нибудь религии, либо сомневающийся и в атеизме и в религии. По отношению к обществу каждый человек является носителем какой-нибудь классовой идеологии. Основой повседневного мировоззрения является повседневный, бытовой опыт и научные (не профессиональные) знания, которыми обладает индивид.

Научное мировоззрение основано на научных знаниях о различных формах реальности. Мировоззрение без сознания невозможно, так как оно существует только в сознании. Поэтому, вводя понятие «мировоззрение», мы разделяем мир на материю и сознание. Под материей понимается все, существующее вне человеческого сознания и независимо от сознания. По-иному материя называется объективной реальностью или миром. Мировоззрение – это существующая в сознании общая картина мира, рассматриваемого как единое целое. Существуют два вида научного мировоззрения: абстрактная картина мира и физическая картина мира. В абстрактной картине мира, в абстрактном мировоззрении рассматриваются только самые общие свойства объектов, присущие всем без исключения объектам, образующим мир. Все отличительные качества и свойства объектов из рассмотрения исключаются. Не претендуя на полноту, приведем для примера несколько всеобщих свойств объектов, составляющих мир. Мир существует вне человеческого сознания и независимо от него. Мир несотворим и неуничтожим. Мир неограничен в пространстве и времени (отвлекаемся от существующих в современной физике представления о замкнутости вселенной и о большом взрыве как начале современной вселенной в пространстве и времени; пространственные размеры и длительность существования вселенной настолько огромны, что такое допущение вполне приемлемо). Все объекты находятся во взаимодействии и взаимосвязи. В результате взаимодействия изменяются состояния объектов, могут изменяться их свойства и качества. Свойства и качества объектов проявляются в их воздействии на органы чувств человека и во взаимодействии между собою. Миру присуще самодвижение. Самодвижение происходит в виде единства и борьбы противоположностей, присущих свойствам объектов. Количественные изменения свойств объектов приводят к качественным изменениям. В результате самодвижения происходит переход от старых свойств и качеств к новым свойствам и качествам. Новое отрицает старое и т.д. Мир познаваем. Знание об объекте есть идеальный аналог объекта, неполно в качественном отношении и приближенно в количественном отношении соответствующий объекту. Идеальный аналог состоит из чувственного образа, абстрактного образа, теоретической схемы и результатов мысленного анализа схемы. Знание является важнейшим средством жизнеобеспечения человека и общества и т.д. Очевидно, что практическое и научное значение элементов абстрактной картины мира и самой картины в целом состоит только в том, что они являются аксиомами теории познания. Теория познания, основанная на абстрактной картине мира – это и есть философия.

Как всякая теория философия имеет в основе теоретическую схему, состоящую в случае философии всего из двух элементов – материи и сознания. Диалектический материализм изучает взаимодействие материи и сознания. Оно состоит в том, что

сознание познает материю. В этом и только в этом смысле материя первична, а сознание вторично. Обратное невозможно. Другими словами, диалектический материализм изучает реальный процесс познания. Различные разновидности идеализма общи в одном: они исключают из рассмотрения материю и рассматривают только сознание. У идеалистов сознание познает само себя. Такого процесса познания в действительности не существует. Поэтому идеалисты выдумывают несуществующие процессы познания. Теории несуществующих процессов познания не могут соответствовать действительности. Идеалистам приходится выдумывать все новые и новые процессы познания и их теории. Этим и объясняется плюрализм идеалистической философии. Все, без исключения, разновидности идеализма исключают из рассмотрения материю, один из двух элементов теоретической схемы. Поэтому ни одна из этих теорий, ни все они вместе не могут привести к научному знанию. Первоначально целью идеалистического мышления было укрепление христианской веры. Впоследствии появилась новая цель – идеологическая борьба с марксизмом. Но главное содержание противостояния идеализма и диалектического материализма состоит в том, что идеалистическое мышление не ведет и не может вести к научному знанию. Это относится как ко всем отдельным идеалистическим теориям, так и к их плюрализму. Исключение из теоретической схемы хотя бы одного из главных её элементов в любой теории недопустимо.

Абстрактная картина мира может быть описана посредством самых общих понятий, не содержащих ничего конкретного. Эти понятия принято называть категориями. Самодвижение мира проявляется в виде единства и борьбы противоположностей (противоречий). Поэтому категории всегда парные и противоречивые. Например, непрерывность и дискретность, свобода и необходимость, закономерность и случайность, причина и следствие и т.д. Логическими рассуждениями из этого рода абстракций можно вывести только новые абстракции и ничего конкретного. Поэтому обосновать что-либо конкретное посредством абстрактных категорий невозможно.

Вернемся к рассмотрению метатеории. «Общенаучная картина мира это, как правило, одна из частнонаучных картин мира, которая является господствующей в науке той или иной эпохи. Она является дополнительным элементом метатеоретического уровня тех конкретных наук, которые не имеют ее в качестве собственной частнонаучной картины мира» [1, 153]. Общенаучной картиной мира может быть только абстрактная картина, относящаяся ко всем без исключения наукам и являющаяся основой философии (теории познания). Подмена абстрактной картины мира конкретными (содержательными) картинами неправомерна.

Вернемся к философским основаниям науки как ко второму составному элементу метатеории. «...*философские основания науки* – это особый промежуточный между философией и наукой род знания, который не является ни чисто философским, ни чисто научным. Философские основания науки суть гетерогенные по структуре высказывания, включающие в свой состав понятия и термины как философские, так и научные... Приведем примеры философских оснований науки: «Пространство и время классической механики субстанциональны»; «Числа – сущность вещей»; «Числа существуют объективно»; «Однозначные законы детерминистичны»; «Вероятностные законы индетермистичны»; «Пространство и время теории относительности атрибутивно и относительно»; «Аксиомы евклидовой геометрии интуитивно очевидны»; «Распределение энергии квантами – свидетельство дискретной структуры мира» и т.д. и т.п.» [1, 158-159]. Рассуждать о философских основах науки, не указав

различия между философией и наукой, между философскими и научными знаниями бессмысленно. Если же считать главным содержанием философии теорию познания (гносеологию), то высказывания «Числа – сущность вещей» и «Числа существуют объективно» относятся к идеалистической теории познания, никакого отношения к научному знанию они не имеют и поэтому быть основаниями научного знания не могут. Высказывания «Пространство и время классической механики субстанциональны» и «Пространство и время теории относительности атрибутивно и относительно» относятся к физике, а не к теории познания и быть основаниями самих себя не могут. Утверждения «Однозначные законы детерминистичны», «Вероятностные законы индетермистичны» относятся к логике и являются логическими, а не философским обоснованиями. По поводу утверждения «Аксиомы евклидовой геометрии интуитивно очевидны» можно сказать только то, что аксиомы всех теорий принимаются без доказательства, то есть без какого-либо обоснования. Неопределенность понятий «научное знание» и «философия» привела авторов [1], мягко говоря, к смешению понятий.

Главное содержание метатеории, утверждается в [1], состоит в четком выявлении всех аксиом конкретной теории, из которых выводятся теоремы и выявлении всех логических средств, посредством которых осуществляются выводы. Далее производится исследование полноты и непротиворечивости системы аксиом, правильности и строгости использования средств мышления. При этом конкретная теория подвергается формализации. Последняя (формализация) состоит (повторяем, см. п. 1.3) в отвлечении от конкретного содержания аксиом и логических действий, замене их условными обозначениями и использовании далее символической логики. Другими словами, посредством формализации строится теоретическая (логическая в данном случае) схема конкретной теории, которая исследуется далее средствами логического мышления. Но это значит, что метатеория находится на третьей введенной нами ступени познания, как и любая конкретная теория. Другими словами, метатеория находится на том же уровне знания, что и все конкретные теории. К метатеории отнесено влияния целей и ценностей на научное познание [1, 155]. Но это влияние не повышает уровень знания метатеории. Повторим еще раз (см. п. 1.3), что логический анализ логической (формализованной) схемы конкретной теории производится в отрыве от соответствия теоретической схемы самой этой теории её объекту, потому что формализованная схема отвлечена от конкретного содержания. Поэтому метатеория не решает и не может решить вопрос о том, что мы знаем об объекте, изучив его теоретическую схему.

Осталось рассмотреть вопрос о том, что такое философия науки и философии прочих конкретных наук. Продолжим цитату [1, 720], начало которой приведено в предисловии: «Основными разделами современной философии науки являются: онтология науки, гносеология науки, методология и логика науки, общая социология науки общие вопросы экономического и правового регулирования научной деятельности, научно-технической политики и управления наукой». Из перечисленных разделов только один раздел «гносеология науки» относится к философии (теории познания). По-иному этот раздел можно назвать теорией познания научного познания. В него можно вложить диалектический смысл: по В.И. Ленину «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике», или, более детально, от чувственного образа к абстрактному образу, далее к теоретической схеме и, наконец, к общественной практике. Но смыслом может быть и идеалистический плюрализм,

отрывающий знание от реальности и от общественной практики. Остальные разделы относятся не к философии, а к конкретной науке о науке, к науковедению. Перечисление разделов – это, по сути дела, выделение элементов теоретической схемы науки о науке. Указав взаимосвязи этих элементов, получим теоретическую схему конкретной науки. Включение теории познания в схему «науки о науке» имеет некоторое оправдание в том, что между обшей теорией познания и теорией научного познания резкой границы нет. Тем не менее, включать теорию познания в схему «науки о науке» необязательно. Название «философия науки» лишено основания.

То же можно сказать и о философиях других наук. Напомним, что философии конкретных наук в [1] называются также метатеориями. Выше показано, что в «метатеоретической» картине мира классического естествознания смешаны аксиомы теории познания и физики. На стр. 614-615 рассматривается философия механистической картины мира. Сила, масса и ускорение отнесены к метафизическим категориям. Причем, ускорение названо характеристикой свойств пространства и времени. Но ускорение – это характеристика изменения движения материальной точки в результате внешнего воздействия, а не свойство пространства и времени. Все эти три понятия являются всего лишь схематизированными элементами механического взаимодействия. Они извлечены из чувственного опыта. Никакая метафизика, никакая философия механики для их введения не требовалась. Воздействие силы чувственно воспринимаем, поднявши груз. Представление о массе и ее связи с ускорением получаем, таща за собой санки по гладкому льду и т.д. Все схематизированные элементы существуют только в сознании, в реальности их нет и быть не может. Они извлекаются разумом из опыта, а не являются продуктами его свободной деятельности. Схематические элементы теоретической схемы относятся только к самой теории и в каких-либо метатеориях необходимости нет. Мы распространяем действие трех законов Ньютона на весь макромир. Но и при этом они не получают некоего метафизического значения, потому что они получены по общей схеме познания: от чувственного образа к абстрактному образу, от него к теоретической схеме и ее мысленному исследованию и, наконец, к общественной практике. То же можно сказать и о законе всемирного тяготения. Он основан на наблюдениях падения макротел на землю и движения планет вокруг солнца. Какая-либо метафизика при этом не использовалась.

Пространство и время тоже отнесено к метафизике. Утверждается, что в законах Ньютона «...речь шла о состоянии покоя или равномерного и прямолинейного движения относительно абсолютного пространства, причем в абсолютном времени...Пространство и время в классической картине мира – абсолютно самодостаточные категории, существующие безотносительно чего- либо и никак не зависящие от присутствия в них материи» [1, 616]. Непонятно, что здесь подразумевается под материей и под абсолютным пространством и временем. Попытаемся дать определения. Под материей в классической механике понимаются отличные друга от друга макрообъекты, существующие вне сознания и независимо от него. Пространство – это зрительно воспринимаемая картина одновременно существующих макрообъектов один рядом с другим. Абсолютное пространство без макрообъектов – бессмыслица. Движение относительно абсолютного пространства невозможно. Макрообъекты движутся не относительно самодостаточного абсолютного пространства, а относительно друг друга. Один из макрообъектов или система макрообъектов принимается за начало отсчета. В механике Ньютона гипотезируется

не абсолютно пустое пространство, а движение макрообъекта, абсолютно изолированного от механического воздействия на него других макрообъектов, но не от макрообъектов вообще.

Временные отношения между макрообъектами возникают в результате их движения относительно друг друга. Отсчет времени мы производим посредством ритмических, повторяющихся движений каких-либо макрообъектов. Например, обороты Земли относительно Солнца и собственной оси, качания маятника, частота капель жидкости, вытекающей из малого отверстия и т.п. Без различимых между собою макрообъектов и их движения относительно друг друга пространство и время не существуют. Пространство и время – это формы проявления сосуществования макрообъектов, макровещества. Эти формы существования присущи всем, без исключения, макрообъектам. В этом смысле диалектическую пару пространство и время можно было бы отнести к философским категориям. Но дело в том, что пространственно-временные отношения между микрочастицами вещества, в микромире существенно отличаются от пространственно-временных отношений макромира. Поэтому к философии можно отнести только некое обобщение «макро-пространства и макро-времени» и «микро-пространства и макро-времени». Но каждое из них в отдельности относится к конкретному разделу физики и поэтому к философии отнесено быть не может.

К философии квантовой теории в [1] отнесены рассуждения о корпускулярно-волновой природе микрочастиц. Микрочастицы вещества, в отличие от макрообъектов, обладают не только корпускулярными, но и волновыми свойствами. Цитируется Борн: «природа не может быть описана с помощью частиц или волн в отдельности, а только с помощью более сложной математической теории. Этой теорией является квантовая механика, которая заменяет собой обе эти модели и только с определенными ограничениями представляет ту или иную из них» [1,617]. Основой квантовой механики является волновое уравнение Шредингера. Квадрат волновой функции, удовлетворяющей этому уравнению, описывает вероятность нахождения микрочастицы в некотором объеме пространства. Исходя из вероятностного характера решений уравнения Шредингера, утверждается, что в мире квантовых явлений закономерности не поддаются детерминистическому анализу. Индетерминизм квантовых явлений объясняется фундаментальным различием между макроскопическими измерительными приборами и микроскопическими изучаемыми объектами. «...если в классике взаимодействием между прибором и объектом можно пренебречь, то в квантовой физике оно составляет неотъемлемую часть самого явления» [там же]. Этим объясняется вероятностный характер результатов эксперимента. «Второй подход к интерпретации квантовой механики называют неоклассическим. Сторонники этого подхода (Д. Бом и др.) полагают, что классический принцип причинности можно сохранить, если ввести в теорию некие скрытые неизвестные пока параметры. Однако этот подход непродуктивен, т.к. никому из его защитников не удалось раскрыть природу этих скрытых параметров» [1, 618]. Значительно более простую и понятную интерпретацию, по мнению авторов «Философии науки», дает торсионная физика. «Из теории физического вакуума Г.И. Шипова следует, что волновая функция определяется через реальное торсионное поле – поле кручения физического пространства. Источником торсионного поля являются элементарные частицы, обладающие ненулевым спином, макроскопические тела – измерительные приборы, а также операторы, проводящие эксперимент с этой

частицей» [1, 620]. От обсуждения фантастики о других вселенных уклоняемся. Все эти интерпретации квантовой теории никакого отношения к философии не имеют. Они относятся не к философии, а к самой квантовой теории.

В то же время картина микромира приводит к серьезным философским вопросам. В [1, раздел VII, глава 1] описание микромира сделано вразброс и многословно. Мы же приведем компактное и краткое описание, кое в чем при этом повторяясь.

Один из постулатов частной теории относительности устанавливает, что во всех инерциальных системах отсчета, движущихся относительно друг друга равномерно и прямолинейно, скорость распространения света одинакова. Движение со скоростью, превышающей скорость света невозможно. Скорости всех макрообъектов Вселенной не превышают нескольких десятков километров в секунду. Микрочастицы, в отличие от макрообъектов, могут двигаться со скоростями, сравнимыми со скоростью света. Чтобы их скорость в любой системе отсчета не превышала скорости света, координаты и время события в системах отсчета, движущихся относительно друг друга равномерно и прямолинейно, связаны преобразованиями (формулами) Лоренца. Из этих преобразований следует нелинейная формула сложения скоростей микрочастицы в двух системах отсчета, из которых одна считается неподвижной, а вторая движется относительно первой с постоянной скоростью. Суммарная скорость, следующая из этой формулы, не превышает скорости света. Из частной теории относительности следует также, что инерционная масса частицы, движущейся относительно неподвижной системы отсчета, возрастает в этой системе с возрастанием скорости частицы. Ход времени в системе отсчета, движущейся вместе с микрочастицей, замедляется с возрастанием скорости микрочастицы сравнительно со временем в неподвижной системе отсчета. Размеры в системе отсчета, движущейся вместе с микрочастицей, сокращаются в неподвижной системе отсчета с возрастанием скорости микрочастицы. Микрочастицы обладают не только корпускулярными, но и волновыми свойствами. Корпускулярные свойства проявляются во взаимодействиях микрочастиц между собою, а волновые – при взаимодействии с макрообъектами, в том числе с измерительными приборами. Например, при прохождении электронами узкой щели или малого отверстия наблюдается картина дифракции, подобная дифракции фотонов. Электрон в составе атома испускает и поглощает электромагнитную энергию дискретными порциями, квантами. Численной характеристикой кванта является константа, названная постоянной Планка. Волновые свойства микрочастиц описываются волновой функцией, являющейся решением дифференциального уравнения Шредингера. Квадрат волновой функции равен вероятности нахождения микрочастицы в некотором объеме. Поэтому движение микрочастиц подчинено вероятностным закономерностям. Вероятностный характер закономерностей проявляется в неопределенности пространственно-временных координат микрочастицы и ее динамического состояния. Эта неопределенность характеризуется соотношениями неопределенности, связывающими неопределенность пространственной координаты и импульса, временной координаты и энергии микрочастицы с постоянной Планка.

Ограничимся этим описанием микромира. Нетрудно видеть, что это описание является описанием абстрактной картины микромира, его абстрактным образом. Микромир чувственно не наблюдаем. Поэтому мы лишены его чувственного образа. Философский смысл этого состоит в том, что у нас нет первой ступени научного познания микромира. Нам приходится начинать научное познание микромира со

второй ступени. Абстрактный образ микромира построен на основе его экспериментального изучения посредством макроприборов. Но это значит, что мы рассматриваем микромир в макро- пространстве и макро-времени. К философии, к теории познания относится вопрос о правомерности такого рассмотрения. Тем обстоятельством, что у нас нет микроприборов, этот вопрос не снимается.

Вероятностные результаты экспериментального исследования микрочастиц объясняются не только применением макроприборов. По меньшей мере, сомнительна принципиальная возможность характеризовать движение микрочастицы определенным местом и определенным мгновением времени. Масса характеризует инерционные свойства вещественных объектов. Другими словами, масса – это характеристика способности объекта занимать определенное место в пространстве. У объектов, имеющие нулевую массу покоя (фотоны, нейтрино) способность занимать определенное место отсутствует полностью. Они непрерывно движутся в пространстве со скоростью света относительно всех других объектов, которые можно принять за начало отсчета. Микрочастицы вещества имеют очень малую массу покоя. Поэтому они не могут изменять положение в пространстве (за исключением равномерного и прямолинейного движения) без механического воздействия, но не могут и занимать вполне определенное место. Мы не имеем зрительного образа микрочастиц и, поэтому не представляем того, в каких пространственных отношениях находятся микрочастицы с другими микрочастицами, тоже не имеющими вполне определенного места в пространстве. Неопределенным с точки зрения макро-пространства и макро-времени является и движение микрочастиц относительно друг друга и, следовательно, их временные отношения. С несомненностью можно утверждать только одно: пространство и время в микромире не такие как в макромире. Закономерности микромира, рассматриваемого в микро-пространстве и микро-времени, окажутся не такими, какими они проявляются в макро-пространстве и макро-времени. Поэтому можно утверждать, что вопрос об индетерминизме микромира возник только в результате того, что микромир рассматривается (будем надеяться, что пока) в макро-пространстве и макро-времени.

К философии общей теории относительности (ОТО) в [1, 620 - 623] отнесены основные идеи, на которых основан математический аппарат ОТО и ее дальнейшего развития. В ОТО пространство-время рассматривается как некая существующая сама по себе субстанция, взаимодействующая с вещественными объектами. Под действием объектов, обладающих большой гравитационной массой пространство-время искривляется. Объекты с малой массой, влиянием которых на искривленное пространство-время можно пренебречь, движутся ускоренно по геодезическим линиям искривленного пространства-времени сами по себе, по инерции без участия ньютоновских сил. Другими словами, ньютоновское силовое гравитационное поле заменено в ОТО эйнштейновским полем ускорений. Из ОТО следуют подтвержденное опытом искривление световых лучей вблизи массивных небесных тел, уточнение параметров незамкнутой орбиты Меркурия и т.д. Дальнейшим развитием ОТО является торсионная теория, теория закручивания пространства-времени. Закручивание происходит под действием макрообъектов и микрочастиц. Взаимодействием с закрученным пространством-временем объясняется инертность вещественных объектов. Тем самым ОТО превратилась в теорию гравитации и инерции.

Исходные идеи ОТО (не только перечисленные) относятся к самой ОТО, а не к

философии. Но в связи с ними возникает очень важный философский (т.е. относящийся к теории познания) вопрос: что понимается в ОТО под пространством-временем? Выше макро-пространство и макро-время определено нами как проявление сосуществования макрообъектов и их движения относительно друг друга. Показано также, что пространство и время микромира должно отличаться от пространства и времени макромира вследствие неопределенности в микромире места и мгновения, что вероятностный характер закономерностей квантовой теории может происходить в результате рассмотрения микроявлений в макро-пространстве и в макро-времени (а не только в результате взаимодействия микрообъектов с макроприборами). А что представляет собою искривленное и закрученное пространство-время, которое станет плоским, если из него убрать вещество? Ответ очевиден и прост: если извлечь вещество, то останется физический вакуум. Но тогда при внесении вещества искривляется и закручивается физический вакуум. Пространство-время физического вакуума не может быть ни таким, как в микромире, ни таким, как в макромире. В ОТО физический вакуум рассматривается в макро пространстве-времени. Физическому вакууму приписаны только геометрические свойства (считая время мнимым расстоянием). Более того, вакуум отождествлен с макро пространством- временем. Конечно, вакуум можно назвать пространством-временем, от названия ничего не изменится. Но как быть с пониманием макро пространства- времени как проявлением сосуществования макрообъектов и их движения относительно друг друга? Какие отличные друг от друга структурные элементы существуют в самом вакууме и как проявляется их сосуществование и взаимодействие? Отождествляя макро пространство-время с вакуумом, ОТО, во-первых, полностью отвлеклась от физических свойств вакуума, оставив ему только геометрические свойства, а во-вторых, объявила макро пространство-время некой субстанцией, существующей само по себе, само в себе и т.п. ОТО рассматривает релятивистское пространство-время. Тем не менее, рассматривая его как существующее само по себе, она абсолютизировала макро пространство-время и распространила его на физический вакуум, отвлекаясь от того, что в вакууме могут существовать свои пространственно-временные отношения, отличные от макро пространства-времени. Таким образом, в ОТО введена теоретическая схема, состоящая из массы-энергии и макро пространства-времени и рассматривается взаимодействие между ними. В этой схеме немало абсурдного. Выше показано, что идеализация элементов теоретической схемы может привести к логическому абсурду. Дело не в логической абсурдности идеальных элементов теоретической схемы, а в достаточно полном качественном и достаточно точном количественном соответствии схемы изучаемому объекту. Опытная проверка ОТО (искривление светового луча вблизи Солнца, параметры разомкнутой орбиты Меркурия) подтверждают научную состоятельность ОТО.

Необходимо подчеркнуть, что ОТО применима только к точечным объектам. Только объекты очень малых размеров могут двигаться по геодезическим линиям искривленного пространства-времени без участия механического воздействия, по инерции. Гравитационные и инерционные силы уравновешиваются на точечном объекте, исключая тем самым самих себя. Точки макрообъекта, находящиеся на большом расстоянии друг от друга должны двигаться при свободном падении в гравитационном поле с разными ускорениями. Но ускорения всех частей макрообъекта одинаковы. Поэтому части макрообъекта находятся в механическом (силовом) взаимодействии с гравитационным полем и друг с другом, тормозя и ускоряя друг друга. При движении макрообъектов в гравитационном поле исключить

из рассмотрения гравитационные и инерционные силы невозможно. В качестве примера приведем приливно-отливные течения мирового океана в результате вращения Земли вокруг собственной оси в гравитационном поле Солнца и вращения гравитационного поля Луны вокруг Земли. Другим примером могут быть деформации под действием центробежных инерционных сил диска, вращающегося в своей плоскости относительно центра тяжести. Деформации – это результат силового взаимодействия деформируемых твердых тел. Деформация пространственно-протяженных деформируемых тел в силовом гравитационном поле понятна, а их самодеформация, самонапряжение в гравитационном поле ускорений, по меньшей мере, сомнительна.

В механике Ньютона устанавливаются количественные (числовые) отношения между массой, силой и ускорением, между массами двух тел, расстоянием между ними и интенсивностью силового гравитационного поля, создаваемого этими телами. При этом причина возникновения инерционных и гравитационных сил не раскрывается. Утверждается их существование и только. В ОТО устанавливается количественное отношение между гравитационной массой и кривизной пространства-времени без указания причины искривления и, не определяя, что имеется в виду под искривляемым пространством-временем, отождествляя, по сути дела, пространство-время с вакуумом. Следовательно, в смысле выявления природы гравитации, на наш взгляд, теория Эйнштейна несущественно отличается от теории Ньютона. ОТО, в отличие от ньютоновского закона всемирного тяготения, учитывает зависимость пространства времени от скорости движения систем отсчета и использует более сложный математический аппарат.

Все рассуждения об идеальных элементах теоретической схемы ОТО, самой схеме и результатах её математического исследования относятся к ОТО, а не к философии. С точки зрения философии (теории познания) необходимо рассмотреть правомерность существования пространства-времени самого по себе и отождествления пространства-времени с вакуумом. Можно также утверждать то, что ОТО не поднялась еще на четвертую ступень познания, то есть не стала пока элементом жизнеобеспечения и развития общества. ОТО является пока уделом малочисленной физико-математической элиты общества. На этом закончим обзор некоторых (не всех) философий конкретных наук, содержащихся в [1]. К философиям конкретных наук в [1] отнесены обсуждения идеальных элементов теоретических схем и самих схем. Эти рассуждения относятся к самим конкретным наукам, а не к философии. Философии конкретных наук не существуют. К философии могут относиться только общие вопросы познания, содержащиеся в конкретных науках. Например, познание чувственно не воспринимаемых объектов начинается с построения абстрактного образа, минуя чувственный образ. В процессе познания чувственно не воспринимаемых объектов многократно повышается роль гипотезы, догадки. Научные гипотезы и в случае чувственно не воспринимаемых объектов не могут быть продуктом свободной деятельности разума. Они имеют в основе косвенный опыт – наблюдения взаимодействия чувственно не воспринимаемых объектов с наблюдаемыми приборами, регистрирующими эти взаимодействия.

# 2. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

## 2.1. Возникновение научного познания

Повседневное познание осуществляется каждым человеком в течение всей его жизни. Начало повседневного познания общества относится к глубокой древности, к началу самого общества. Научное познание возникло много позднее. Разные отрасли научного познания возникали и продолжают возникать в разных местах, в разное время.

Прежде чем говорить о начале научного познания необходимо достаточно четко определить, что понимается под научным познанием. Как сказано в главе 1, под научным познанием мы понимаем познание неочевидного посредством материальных средств и средств мышления, осуществляемое интеллектуальной элитой общества.

К древнейшим отраслям научного знания можно отнести астрономию и математику. Древние астрономы наблюдали очевидную картину звездного неба. Телескопов у них не было. Они разделили все видимое звездное небо на частные картины, на созвездия. Тем самым они создали идеальную, существующую только в сознании, схему звездного неба. Они связали созвездия с фантастическими образами людей, животных и т.п. Но, тем не менее, это была идеальная схема. Впоследствии астрономы очистили созвездия от фантастических образов и установили границы между ними в виде многоугольников. Этих границ в небе нет. Они существуют только в сознании астрономов и на картах звездного неба. Возможно, что современные границы созвездий отличаются от установленных древними астрономами. Но именно они, древние астрономы положили начало современной «звездографии». Они первыми перешли от чувственного образа к идеальной схеме. Более того, непосредственными наблюдениями они установили периодичность солнечных и лунных затмений, позволяющую предсказывать эти явления. На наш взгляд, очевидно, что и древняя карта звездного неба и периодичность солнечных и лунных затмений относятся к эмпирическому научному знанию.

Математика, точнее арифметика и, вслед за нею, геометрия, начались с понятия числа и десятеричной системы счисления. Арифметические действия (сложение, вычитание, умножение, деление, возведение в степень) относятся к теоретическому мышлению. В этих действиях приходится отвлекаться от чувственно воспринимаемых свойств объектов и оперировать только с числами. В древней геометрии превалировало образное мышление. Численные операции производились с геометрическими характеристиками. В геометрии четко прослеживается переход от чувственно воспринимаемых объектов к абстрактным образам, а от них к теоретическим схемам, построенных из идеальных элементов (точек, линий, поверхностей и т.п.). Заметим вскользь, что в геометрии Евклида теоретические схемы (фигуры, тела) образные и образное мышление превалирует над арифметическим.

Напомним, что под знанием мы понимаем идеальный аналог объекта, состоящий из чувственного образа, абстрактного образа, теоретической схемы и результатов её мысленного исследования, неполно (но всеми главными чертами) приближенно

соответствующий объекту. В [1] под знанием понимаются логически организованные высказывания без указания на то, что они относятся к теоретической схеме объекта. Поэтому возникновение научного познания трактуется иначе.

Определяя научное познание и научность знания с точки зрения развития современных средств познания, [1] вводится понятие преднауки. Материальные средства познания, которыми пользовались древние арабы, не сравнимы с современными. Видимо, поэтому возникновение и развития науки рассматривается в [1] лишь с точки зрения использования формальной логики, доказательности, непротиворечивости и т.п. «Переход от логоса к преднауке ассоциируется нами с формированием рецептурно-эмпирического, утилитарно-технологического знания, функционирующего как система индуктивных генерализаций и технических навыков. В историческом времени этот гносеологический процесс совпадает с функционированием древневосточной культуры... восточная цивилизация располагала знаниями, которые накапливались, хранились, передавались от поколений к поколениям... Однако... факт наличия некоторого знания сам по себе не конституирует науку. Науку определяет целенаправленная деятельность по выработке, производству знания... Знания в самом точном смысле вырабатывались здесь путем популярных индуктивных обобщений непосредственного практического опыта и циркулировали в социуме по принципу наследственного профессионализма» [1, 37]. «Особенностью древневосточной науки является отсутствие фундаментальности... Древневосточная наука в полном смысле слова не была рациональной» [1, 38]. «Решение задач «применительно к случаю», выполнение вычислений, носящих частный нетеоретический характер, лишало древневосточную науку систематичности» [1, 39]. Совершенно верно, нерациональная наука – это не наука. Наука не может быть нерациональной. Но далее следует: «Успехи древневосточной мысли... были значительными. Древние математики Египта, Вавилона умели решать задачи на «уравнения первой и второй степени, на равенство и подобие треугольников, на арифметическую и геометрическую прогрессию, на определение площадей треугольников и четырехугольников, объема параллелепипедов (ссылка на Лурье С. Я. (Л.Я.))», им так же были известны формулы объема цилиндра, конуса, пирамиды, усеченной пирамиды и т.п. У вавилонян имели хождение таблицы умножения, обратных величин, квадратов, кубов, решений уравнений типа $x^3 + x^2 = N$ и т.п.» [там же]. Из этого перечня задач с несомненностью следует, что древние арабы владели геометрией в объеме, сравнимом с объемом «Начал» Евклида. Они владели началами алгебры. Владение такими знаниями без разума, без рационального мышления невозможно. Они перешли от чувственных образов реальных предметов к абстрактным образам – треугольникам, четырехугольникам, цилиндрам, конусам, пирамидам и т.п. Образное мышление с использованием этих идеальных предметов, идеальных схем реальных объектов, несомненно, является научным мышлением. Владело этими началами наук не все население древнего востока, а только интеллектуальная (и притом, конечно, имущественная) элита древневосточного общества. Но «Однако никаких доказательств, обосновывающих применение того или иного приема, необходимости вычислять требуемые величины именно так, а не иначе, в древневавилонских текстах нет... отсутствие доказательного рассмотрения предмета в общем виде лишало возможности вывести необходимую о нем информацию...если исходить из того, что каждый из признаков гносеологического эталона науки необходим, а их совокупность достаточна для спецификации науки как элемента надстройки, особого типа

рациональности можно утверждать, что наука в этом понимании не сложилась на Древнем Востоке» [1, 40]. «... наше итоговое оценочное суждение таково: тот исторический тип познавательной деятельности (и знания), который сложился на Древнем Востоке, соответствует донаучной стадии развития интеллекта и научным еще не является» [1, 41]. С точки зрения эталона науки, основанном на современном уровне её развития, древневосточной науке может быть и можно отказать в научности. Но во все времена научное познание состояло (и, видимо, еще долго будет состоять) в переходе от чувственного образа к абстрактному образу, от него к теоретической схеме и её мысленному исследованию и, наконец, к практике, к становлению элементом жизнеобеспечения и развития общества. Древневосточное познание прошло все эти четыре ступени и несомненно, является научным познанием. Началом научного познания, повторяем, можно считать возникновение понятия числа и десятеричной системы счисления.

## 2.2. Развитие научного познания

Определение научного знания как логически обоснованных, доказательных и т.д. высказываний сводит, по сути дела научное знание к теоретическому знанию. При этом необходимо иметь в виду, что логически обоснованные высказывания могут содержать и заблуждения. Поэтому началом научного познания в [1] считается появление в античной Греции систематических, логически обоснованных изложений теоретического знания. Возникновение теоретической науки в античной Греции и отсутствие её (по мнения авторов [1]) в странах Древнего Востока объясняется демократическим устройством рабовладельческого греческого общества (демократическим только для свободных граждан) и деспотической властью Древнего Востока. Рабовладельческая демократия греков давала возможность всем свободным гражданам публично высказывать свое мнение и отстаивать его логическими обоснованиями. Эти политические условия дали возможность возникновения и развития теоретического мышления именно в античной Греции. Свободные граждане не принимали участие в производстве материальных благ. Труд посредством материальных орудий считался недостойным занятиям для свободных граждан. Достойной считалась свободная деятельность разума. Эта деятельность разума основывалась на непосредственных наблюдениях, созерцательности окружающей реальности без взаимодействия с ней. «Подлинной колыбелью науки была античная Греция, культура которой в период своего расцвета (VI –IV вв. до н. э.) и породила науку» [1, 42] «... непременным условием возникновения науки является использование идеализаций, которые не могут возникнуть в недрах материально-практического отношения к действительности. Обобщение принципов орудийно-трудовой деятельности с объектами определенного рода порождают лишь абстрагирование – эту весьма «стандартную» гносеологическую операцию... оно не способно породить идеализацию, представляющую вычленение признаков, которые не существуют в реальности и которые, следовательно, не могут проявляться в формах орудийно-практического воздействия на действительность. Для возникновения идеализаций требуется отказ от материально практического отношения к действительности, переход на позиции созерцательности, что и было реализовано в Греции» [1, 49 - 50] «... условием формирования идеальных объектов, составляющий необходимый фундамент науки, выступает созерцательность, интенция на абстрактно-теоретическое рассмотрение предметов в «чистом виде», господствовавшая в Греции... мышлению

представителей древневосточной культуры, естественно, невозможно отказывать в абстрагировании, как невозможно ему отказывать в использовании логической аргументации, - без этого не было бы оснований говорить о мышлении. Вместе с тем, очевидно, что и то и другое были на Востоке чрезвычайно неразвитыми, так что... не могли составить базу оформления здесь теоретического познания, науки... только в Греции, а не в традиционных восточных обществах, возникли такие формы познавательной деятельности (систематическое доказательство, рациональное обоснование, логическая дедукция, идеализация), из которых в дальнейшем могла развиться наука» [1, 51] «... первоначально ненаучные, ничем не отличавшиеся от древневосточных, эмпирические математические знания античных греков, будучи рационализированы, подвергшись теоретической переработке, логической систематизации, дедуктивизации, превратились в науку» [1, 53]. Отождествление научного познания с теоретическим познанием, отнесение к ненаучному экспериментального познания, отрыв идеальных теоретических конструкций от реальности (речь о теоретических схемах объектов в этих цитатах не идет), отрыв теоретического познания от взаимодействия с реальностью в цитированных высказываниях очевидны. Объяснение возникновения теоретического мышления именно в античной Греции политическими условиями рабовладельческой демократии приводит далее к предположению возможности иных типов научного сознания. «... поскольку своему оформлению наука обязана возникновению той социальной системы, которая актуализировала эти моменты (возникновение теоретического познания (Л.Я.)), а возникновение данной системы в процессе общественного развития само по себе не фатально... постольку оформление науки в условиях Древней Греции оказывается результатом «стечения обстоятельств», вовсе не обязательных в истории... Тезис о возможности иных типов научного сознания, нежели общеизвестный, уходящий корнями в Античность..., оставаясь до сих пор строго не подкрепленным ни фактически, ни концептуально, представляется спекулятивным)» [1, 62]. Утверждение, что для возникновения идеализаций требуется отказ от материально практического отношения к действительности, переход на позиции созерцательности не верно. Все идеальные элементы теоретических схем имеют материальные прообразы. Путь развития научного мышления определяется не политическим устройством общества, а природой человеческого сознания. В человеческом сознании знанием является идеальный аналог реальности. Способ его построения во все времена, во всех общественно экономических формациях один и тот же – это переход от чувственного образа к абстрактному образу, а от него к теоретической схеме и её мысленному исследованию.

Научное познание осуществляется немногочисленной научной элитой общества. Тем не менее – это общественный и, следовательно, исторический процесс. Экспериментальное наблюдение объекта, выделение его основных, отличительных и менее значимых свойств, построение абстрактного образа, переход к теоретической идеальной схеме и её мысленное исследование может в принципе совершаться одним человеком. Но практически переходы с одной ступени научного познания на другую производятся многими людьми, в разных местах, в разное время. В этом процессе принимают участие поколения ученых. Поэтому наблюдение, выработка эмпирического знания может производиться одним поколением в одном месте, а разработка теории – в другом месте, другим поколением. Теоретики строят свои схему не из ничего, не свободной деятельностью только своего разума, а используя научный опыт и теоретические построения своих предшественников. В результате деятельности

многих исследователей, нескольких поколений процесс научного познания сливается в три ступени научного познания. Состоятельность научного знания только в некоторой степени определяется консенсусом научной элиты. Окончательную оценку дает практика. Только то знание относительно истинно, которое становится элементом жизнеобеспечения и развития всего общества. Устройство общества, общественно-экономическая формация, отношения между членами общества могут замедлять или стимулировать процесс научного познания. Но они не могут отменять ту или другую ступень научного познания или быть причиной возникновения одной из ступеней в ущерб другим. Поэтому неправомерно мнение о том, что в обществе Древнего Востока не возникло теоретическое мышление. Оно было менее развито, не будучи письменно изложено, чем в Античной Греции, но это другой вопрос. Древние арабы выработали идеальные образы: точки, линии, поверхности, геометрических фигур, геометрических тел, их площади, объемы и т.п. Но это все является идеальными элементами теоретической схемы. А геометрические фигуры и тела – это идеальные геометрические схемы реальных объектов. Разработка способов определения равенства, подобия, площадей, объёмов геометрических образов без теоретического мышления, без логического обоснования невозможно. Отсутствие письменных текстов не может быть основанием отсутствия теоретического мышления у древних арабов. Кроме того, мы не знаем, кем были доказаны теоремы, содержащиеся в «Началах» Евклида, сам ли он их все доказал или воспользовался неписьменными источниками, в том числе разработками древневосточных арабов. Мы, ныне живущие, знаем только то, что теорема Пифагора доказана не Евклидом. Не исключено, что Евклид изложил хотя бы часть сделанных до него и устно передаваемых теоретических рассуждений. Но изложение - это не разработка теории, а лишь её завершение. Иначе говоря, процесс познания разными субъектами в разное время, в разных местах слился в единый процесс научного познания. Ступени научного познания неразделимы.

Итак, древние греки оставили нам письменное изложение начал нескольких научных дисциплин, получивших дальнейшее развитие. Но они, как подчеркнуто в [1], были склонны к рассмотрению мира как единого целого. Они пытались моделировать устройство всего мира, исходя из повседневных наблюдений. Из этого рассмотрения не могло получиться ничего кроме фантазий, но зародились и получили дальнейшее развитие два направления мышления. Основанием одного из них было «представление о природе как некоем естественно возникшем... образовании, имеющем основание в самом себе, а не в темосе или номосе (т.е. в божественном или человеческом законе)... укоренение идеи «онтологической нерелятивности бытия... Философско-теоретический вариант этого мировоззрения разработал Гераклит, в качестве центрального понятия своей системы принявший понятие становления)» [1, 55]. Основанием второго направления был взгляд, который «разделял Платон, разграничивавший мир знания, коррелированный с областью инвариантных идей, и мир мнения, коррелированный с чувственностью, фиксирующий «естественный поток» сущего» [1, 56]. Первое направление сформировалось в дальнейшем в философский материализм, а второе – в философский объективный идеализм, Сущность объективного идеализма состоит в том, что субъект познания стихийно, неосознанно переходит от чувственного образа к абстрактному образу, строит идеальную схему объекта, а затем мысленно извлекает эту схему из своего сознания и наделяет ею объект. В процессе стихийного перехода от чувственного образа к теоретической схеме субъект познания является стихийным материалистом. Когда же он далее рассматривает совершаемый им процесс познания как обнаружение в объекте схемы,

идеи, существующей в объекте объективно, самой по себе, он превращается в объективного идеалиста, выдумывающего искаженный, не существующий в действительности процесс познания. При этом возникают два вопроса, Во-первых, кем построена схема объекта и как она попала в объект, а во-вторых, почему в одном объекте могут существовать несколько схем. Второй вопрос объективные идеалисты оставляют, по-видимому, без ответа. Отвечая на первый вопрос, они вольно или невольно приходят к существованию сверхъестественного существа, сверхъестественного разума, который выработал идеи объектов, а объекты стали воплощением этих идей. Короче говоря, объективный идеализм неизбежно ведет к религии, искажая тем самым реальный процесс познания и, по меньшей мере, затрудняя его. Позднее философский объективный идеализм был дополнен философским субъективным идеализмом. Сущность субъективного идеализма состоит в том, что ощущения, чувственный образ, отрываются от реального объекта, рассматриваются сами по себе, без связи с объектом. При этом не только выдумываются несуществующие процессы познания, но еще считается, что каждый субъект существует в некоем идеальном, воображаемом, созданном самим субъектом мире. Возникает вопрос: откуда и как берутся ощущения. Ответ тот же самый. Ощущения в сознании каждого создаются сверхъестественным существом, сверхъестественным разумом. Эти краткие, общеизвестные характеристики идеализма приведены нами для того, чтобы показать, что рассуждения в [1] об идеальных конструктах, построенных творческой деятельностью свободного разума, о мире идеальных конструктов, суть проявления субъективного идеализма.

Арабы Древнего Востока тоже не ограничились разработкой основ алгебры и геометрии. Они оставили нам в наследство три религии, возникшие на Ближнем Востоке: иудаизм, христианство и ислам. Иудаизм был и остается еврейской религией, несмотря на то, что евреи расселились по всей планете. Христианство и ислам стали международными религиями. Общим между этими тремя религиями является то, что они являются единобожиями. Субъекты, исповедующие эти религии, искренне верят в то, что мир создан единственным сверхъестественным существом по его замыслу. Следовательно, познание мира – это познание божественного замысла. Католическое богословие уже много веков изощряется в логическом доказательстве «Бытия Божия» и в том, что, познавая мир, познается божественный замысел. Интересно то, что древние греки шли к мировоззрению, к восприятию мира как целого, исходя из повседневных наблюдений. Они конструировали представление о мире из наблюдаемых частей – воды, земли, воздуха, огня. Использовались и предполагаемые не наблюдаемые элементы – мельчайшие частицы. Христианская же вера ведет к восприятию конкретного, частного, исходя из того, что мир создан высшим существом и поэтому все объекты являются лишь проявлениями его творения, его замысла. Влияние телеологического мировоззрения на научное познание в средневековой Европе характеризуется в [1,] так: «Понять характер средневековой науки можно, лишь раскрывая всю систему средневекового миросозерцания... Специфической чертой средневекового мышления было некое тяготение к всеобъемлющему познанию, стремление «охватить мир в целом, понять его как некоторое законченное всеединство»...обоснованием этой модели выступало представление о единстве космоса и человека, заключавшееся в их генетической (креационистской) общности, из чего вытекало: знать может только тот, кто проник в суть божественного творения... знание могло быть либо универсальным, либо никаким» [1, 65]... Будучи сотворенной, всякая вещь – от пылинки до природы в целом – лишалась статуса онтологической

основательности. Ее существование, определяемое неким верховным планом, не являясь независимым,... воспроизводило, воплощало, олицетворяло скрытую за ним фундаментальную сущность, несовершенным прототипом, дубликатом которой оно являлось... В силу отождествления понятий с их объективными аналогами,... вопрос о химерах, фикциях не возникал: все, выразимое в языке, мышлении, понятии, слове присуще действительности» [1, 66]. «Атрибутом средневекового мышления миросозерцания был телеологизм, заключавшийся в истолковании явлений действительности как существующих по «промыслу божию» для и во имя исполнения каких-то заранее предуготовленных ролей» [1, 67]. «... деятельность человека в эпоху средневековья предпринималось в русле религиозных представлений... Противоречащее религии запрещалось специальными декретами...Воззрения на природу проходили цензуру библейских концепций» [1,68]. «Подобные установки, усиливая элемент созерцательности, настраивали познание на откровенно мистический теологический лад, что не только препятствовало его поступательному развитию, но и определяло регресс или, во всяком случае, стагнацию» ... в средневековой картине мира не могло быть концепции объективных законов, без которых не могло оформиться естествознание. Причина взаимосвязанности, целостности элементов мира усматривалась средневековым умом в Боге» [1, 69]. «... усилия интеллекта сосредоточивались не на анализе вещей..., а на анализе понятий... Поскольку манипулирование понятиями замещало манипулирование объектами действительности, не было необходимости контакта с последними. Отсюда принципиально априорный, внеопытный стиль умозрительной схоластической науки, обреченной на бесплодное теоретизирование... Хотя культура средневековья не знала науки в современном понимании в ее недрах успешно развивались такие специфические области знания – мы не решаемся назвать их наукой, - которые подготовили возможность образования науки в более поздний период. Имеются в виду астрология, алхимия, ятрохимия, натуральная магия... опытом своего функционирования эти области знания исподволь разрушали идеологию созерцательности, осуществляя переход к опытной науке. Опыт функционирования этих дисциплин... уже заключал в себе зародыш будущей экспериментальной науки» [1, 70]. Поиски способов превращения свинца в золото и других фантастических превращений стихийно положили начало химическим опытам, что привело в дальнейшем к превращению алхимии в химию. Астрологические наблюдения движения планет послужили опытным материалом ядра будущей астрономии. Но «...средневековый ученый оперировал не с вещами, а с силами, за ними скрытыми...Акты опытного познания развертывались как ритуальные действа, направленные на контакт с потусторонним миром» [1, 76]. «Подлинная экспериментальная наука возникла в период Нового времени, а исходным пунктом и точкой отсчета является Галилей» [1, 77].

Полностью соглашаясь с этой характеристикой средневекового миросозерцания, от себя добавим следующее. Во-первых, фантастическое представление о создании мира по замыслу сверхъестественного разума, о мире, являющимся воплощением этого замысла, неизбежно ведет мышление к объективному идеализму, к познанию не объективной реальности, а божественной идеи, за реальностью спрятанной. С другой стороны, объективный идеализм, ищущий универсальную, всеобщую идею в вещах, нуждается в сверхъестественном разуме, создателе этой идеи. И объективный идеализм, открывающий путь к религии, и теология, ведущая к объективному идеализму, не ведут к научному знанию. Во-вторых, в картине средневекового

мировоззрения, нарисованной в [1], легко просматривается стихийное прокладывание научным познанием его естественного пути, определяемым природой человеческого познания: от чувственного образа к абстрактному образу и далее к теоретической схеме и теоретическому мышлению. В-третьих, восхождение научного познания со ступени на ступень - это неразрывный исторический процесс. Иначе говоря, нельзя считать ступень теоретического познания наукой, а предыдущие ступени преднаукой. В средневековой Европе опытное изучение реальности зародилось стихийно, неосознанно субъектами познания и помимо их воли. Но это – особенность средневекового познания и не более того.

Науку (научное познание в нашей терминологии) в период, следующий за средневековьем, принято называть классической. В этот период возникло и стало быстро развиваться естествознание, основанное на научном эксперименте. В [1] рассмотрены три процесса, «которые сопутствовали формированию научного естествознания в период Нового времени...: крушение архаичной антично-средневековой космософии...; соединение абстрактно-теоретической (умозрительно-натурфилософской) традиции с ремесленно-технической; аксиологическая переориентация интеллектуальной деятельности, вызванная утверждением гипотетико-дедуктивной методологии познания» [1, 78]. Основными чертами «нового стиля мышления, который разрушил архаичную антично-средневековую картину мироздания» считаются в [1] следующие: «отношение к природе как самодостаточному естественному, «автоматическому» объекту..., отказ от принципа конкретности...; становление принципов строгой количественной оценки, жестко детерминистская причинно-следственная типологизация явлений действительности, введение каузализма, инструменталистская трактовка природы...; образ геометризированной гомогенно-унитарной действительности, управляемой едиными количественными законами; признание в динамике универсального метода описания поведения окружающих явлений (...формальные геометрические схемы и уравнения)» [1, 86]. В этих чертах нового стиля мышления просматривается не сопутствие формированию научного естествознания, а необходимое условие, обеспечение этого формирования.

Подобно объяснению возникновения теоретического мышления в древней Греции социальными условиями, возникновение и развитие естествознания, основанного на научном эксперименте, хотя и с оговорками, но крепко связано в [1] с возникновением и развитием товарного производства, с капиталистическими производственными отношениями. «... наука возникает тогда, когда рушится «барьер между двумя частями научного метода... и методы верхнего слоя «ремесленников» (эмпирическая деятельность)...усваиваются «академически воспитанными учеными» (теоретическая деятельность). Подобное и происходит в эпоху Ренессанса в результате обусловленного капитализмом бурного развития промышленности... синтез эмпирической и теоретической деятельности, абстрактного знания и конкретного умения, осуществленный в эпоху Ренессанса, означал возникновение науки в собственном смысле слова... Оформление естествознания как науки стало возможным лишь в условиях капиталистического товарного производства, породившую ценностную переориентацию познания на получение практически полезного знания» [1, 88]. «...направленность на достижение прикладных результатов должна сочетаться с использованием мыслительных навыков работы с идеализированными объектами» [1, 89] «...существенной вненаучной предпосылкой оформления научного

естествознания наряду с развитием капиталистических отношений явился факт освоения в рамках феодализма античных культурных традиций» [1, 90]. Здесь смешаны научный эксперимент и производственная деятельность. Научный эксперимент и производственная деятельность - это не одно и тоже, и роль их в процессе познания различна. Кроме того, сомнительно, что авторы [1] могут назвать хотя бы одно практически бесполезное знание. Утверждается, что средневековая теология, доказывая «Бытие Божие», сохранила и развила дальше сформировавшееся в античной Греции теоретическое мышление.

Гипотетико-дедуктивный метод считается в [1] ядром современного естествознания. Его основу «образует логический вывод утверждений из принятых гипотез и последующая их эмпирическая апробация... Приоритет введения в науку гипотетико-дедуктивного метода по праву принадлежит Галилею» [1, 91]. «Исходный пункт физики Галилея абстрактно-гипотетичен...Если Аристотель ставил вопрос относительно реального пространства событий, то Галилей – относительно идеального, в котором «вместо непосредственного изучения процессов природы» узаконивался анализ математических предельных законов... исследователи его творчества указывают на мысленный эксперимент как на такой познавательный момент, который существенно обогатил арсенал научной деятельности» [1, 96]. Динамика Галилея основана на предположении «ни одно тело не изменяет скорости ни по величине, ни по направлению без действия дополнительной силы... раз получив импульс, по прекращению действия силы тело продолжает движение с постоянной скоростью без учета сопротивления среды и эффектов трения» [1,95]. Отнесение мысленного эксперимента к гипотетико– дедуктивному методу не правомерно. Мысленный эксперимент это мысленное представление о принципиально возможном эксперименте, в котором производятся определенные измерения при искусственно созданных определенных условиях, реальное проведение которого невозможно или, по меньшей мере, затруднено по техническим причинам. Величайшее научное достижение Галилея состоит в том, что он впервые сделал предположение (можно сказать – догадался) о динамическом свойстве физического тела в условиях, которые невозможно осуществить в реальности. Предположение свойства, догадка о свойстве не тождественно предположению об измерении.

Причины возникновения и развития классического научного познания, на наш взгляд, несколько иные. Естествознание, основанное на научном эксперименте, могло возникнуть и возникло лишь тогда, когда средства производства достигли уровня, позволяющего создавать необходимые средства измерения и наблюдения. Капиталистические производственные отношения были в то время в зачаточном состоянии и не могли существенно влиять на возникновение и развитие естествознания. Для опытного изучения падения тел и качения их по наклонной плоскости Галилею были необходимы часы, способные отсчитывать минуты и секунды. Для изготовления простейшей зрительной трубы необходимы были стекло, инструмент для обработки стекла и умение (технология) изготовлять линзы со сферическими поверхностями. У него не было каких-либо социальных побуждений к проведению опытов, а католическая церковь препятствовала им. Единственным побуждением была врожденная потребность человека познавать.

Кругосветные плавания, доказавшие, что Земля имеет форму шара, гелиоцентрическая картина солнечной системы, законы Кеплера, описывающие движение планет вошли в неразрешимое противоречие с библейскими мифами,

поколебав тем самым католическую христианскую веру. Величайшим открытием классического естествознания было сохранения веса веществ в химических реакциях, закона сохранения энергии и превращения энергии из одного вида в другой. Эти законы являются прямым следствием несотворимости и самодвижения природы. Таким образом, классическое естествознание вело к разрушению, к отрицанию представления о сотворенном мире, к отрицанию церковных догм и канонов, к возникновению атеистического мировоззрения. В свою очередь это мировоззрение способствовало развитию естествознания. Но, во-первых в этом взаимодействии естествознания и мировоззрения первичным было естествознание, а во-вторых, влияние мировоззрения было слабым и не могло быть условием формирования естествознания как науки. Кроме того, полного крушения религиозного мировоззрения не произошло и до наших дней. Сотни миллионов (а может быть и миллиарды) современного населения планеты верующие. Религиозный фанатизм, противостояние приверженцев разных конфессий достигли небывалой остроты. Это противостояние привело к историческим и притом трагическим событиям. Только часть, видимо меньшая, современной научной элиты придерживается материалистических взглядов. Только часть из этой меньшей части использует диалектический и исторический материализм в качестве теории познания. Большая часть современной научной элиты исповедует одну (а может быть и несколько) из многочисленных разновидностей современного идеализма. Современный идеализм не может ни способствовать развитию естествознания, ни серьезно препятствовать этому развитию. Дело в том, что любой естествоиспытатель является, по меньшей мере, стихийным материалистом. Он изучает реальность такую, какая она есть, не зависимо от того, сотворена она или существует и развивается сама собой.

Характернейшей чертой классического естествознания является то, что она распалась на множество естественнонаучных дисциплин. Это разделение обусловлено тем, что классическое естествознание рассматривает несколько различных взаимодействий макрообъектов: механическое, тепловое, электромагнитное, химическое, биологическое и т.д. Описать все эти взаимодействия единым абстрактным образом и, тем более, единой теоретической схемой невозможно. Изучение любого взаимодействия начинается с введения величин, количественно характеризующих взаимодействие и его следствия, проявляющиеся в изменении свойств взаимодействующих объектов. Например, в механике абсолютно твердого тела – это сила, скорость, ускорение, масса. В статической механике деформируемого твердого тела – сила, перемещение, напряжение, деформация. В термодинамике газов – давление, объем, температура и т.п. Система этих величин и познавательный процесс их выработки и введения в науку относится к конкретной естественной науке, а не к некой метанауке. Связь между взаимодействием и его следствием (изменением состояния взаимодействующих объектов) в некоторых случаях может быть установлена экспериментально, непосредственным измерением. Например, непосредственным измерением обнаруживается связь между силой, растягивающей образец материала и его удлинением. Но даже в таких простейших случаях экспериментальные количественные зависимости приходится идеализировать, описывать достаточно простым математическим выражением. В результате этого связь между взаимодействием и изменением состояния приобретает гипотетический характер. Кроме того, взаимодействие становится причиной, а изменение свойств – следствием. В общем случае экспериментальное изучение связи между причиной и следствием невозможно. В таких случаях эта связь устанавливается предположением, догадкой.

Например, догадкой Ньютона является его закон всемирного тяготения, устанавливающий величину гравитационной силы, пропорциональную, произведению гравитирующих масс и обратно пропорциональную квадрату расстояния между ними. Совершенно верно в [1] утверждается возникновение и развитие в классической науке гипотетико-дедуктивного метода, основоположником, которого считается Галилей. От себя добавим, что этот метод не изобретение, которое можно было делать или не делать, применять или не применять. Этот метод познания определяется природой человеческого сознания, и он был стихийно найден Галилеем и его последователями и осознан лишь впоследствии. Осознание этого метода, несомненно, на наш взгляд, можно отнести к философии, к теории познания.

Отметим отличие гипотетико-дедуктивного метода от аксиоматико-дедуктивного, освоенного еще античными греками. Внешне они не отличаются. Отличие состоит в том, что в качестве аксиом в мышлении древних греков использовались утверждения, казавшиеся очевидными: через две точки можно провести прямую и притом только одну, параллельные прямые не пересекаются при их неограниченном продолжении, часть меньше целого и т.п. В гипотетико-дедуктивном методе в качестве аксиом используются неочевидные утверждения, извлеченные индуктивным способом из эксперимента, а при невозможности эксперимента приходится прибегать к гипотезам и догадкам.

Открытие классическими науками превращения тепловой энергии в механическую, механической в электрическую, электрической в механическую и тепловую и т.д. сделали возможным изобретение и строительство тепловых и электрических двигателей. В результате этого человечество получило возможность заменить мускульную энергию животных и человека энергией, извлекаемой из природных источников. Тепловые и электрические машины и приводимые ими в действие механизмы стали широко использоваться в капиталистическом производстве. Их использование многократно повысило производительность труда, что способствовало главной цели капиталистического производства, состоящей в получении прибыли. Источником капиталистической прибыли является то, что непосредственные производители потребляют в денежном выражении меньше, чем производят. Прибыль получается тем больше, чем выше производительность труда. Если бы капитализм не использовал знания, вырабатываемые классическими науками, то он остался бы на мануфактурном уровне. Возникновение и бурное развитие промышленного производства сделало естественнонаучные знания неотъемлемым элементом жизнеобеспечения и развития общества. Тем самым даётся решительная и окончательная оценка состоятельности естественнонаучного знания. В этом и только в этом состоит гносеологическая роль соединения научного знания с промышленным производством. Безусловно, производственный опыт используется в качестве исходного опытного материала, но главным и непременным в опытном основании естественных наук является научный эксперимент.

Классические науки – это науки о макромире. Следующие этапы развития научного познания названы в [1] неклассическим и постнеклассическим (неонеклассическим) этапами. Но классически науки не исчезли, не заменились другими науками. Изучение макромира продолжается и будет продолжаться. Классические науки существуют и будут существовать. В процессе развития научного познания произошли очень большие изменения в уровне развития классических наук. Эти изменения сказалось в образовательном уровне исследователей, в обеспечении исследований

материальными средствами измерения и наблюдения, в массовом применении персональных компьютеров. Использование персональных компьютеров сделало математизированные естественные науки вычислительными. Отпала необходимость решать в общем виде сложные системы дифференциальных, интегральных и т.п. уравнений для заданных начальных и краевых условий. Главными в исследованиях стали методы вычислений и их программное обеспечение.

Классическая наука кратко определена в [1] как «специфическое состояние научного интеллекта, развивавшееся как главенствующее умонастроение... Эвристическое начало типических особенностей теоретизирования... на классической фазе развития науки составляли фундаментализм, финализм, имперсональность, абсолютизм, динамизм, суммативизм, эссенциализм, аналитизм, механицизм, кумулятизм» [1, 130]. Несомненно, что у Галилея и его ближайших последователей это главенствующее умонастроение еще не сложилось. Что касается современных ученых, то в [1] оставлен без рассмотрения вопрос о том, у всех ли или не у всех современных представителях естественных наук сложилось это главенствующее умонастроение, все ли или не все они осознали это умонастроение и как это умонастроение влияет на развитие современных классических наук. Мы же классические науки определяем так: классические науки – это науки о макромире.

Неклассическая наука, неклассическое знание тоже рассматриваются в [1] с мировоззренческой точки зрения, но акцент переносится с представления о мире вообще на представление о том, каким должно быть знание. При этом не дается определение знания. Знание рассматривается как нечто само собой разумеющееся. «Гносеологическая утопия внутренне самоочевидного, принудительно необходимого, во всех частях доопределенного, неопровержимого знания... потерпело фиаско... банкротство классического понятия знания обусловили объективные всеохватные изменения и в самой науке – упрочение неевклидовых геометрий, небулевых алгебр, квантоворелятивистской стратегии, аксиоматической программы конструкции оснований фундаментальных теорий, и в метанаучном сознании – капитально ограничительные результаты Геделя,..., Сколема в логике и математике, а также Эйнштейна, Бриджмена, Бора, Гейзенберга в естествознании. В результате указанных ...радикальных мировоззренческих трансформаций... оформляется противополагаемая классической неклассическая науки...» [1,103]. Отметим, что в [1] неевклидовы геометрии и небулевы алгебры рассматриваются как творения свободного разума без связи с реальностью. Кроме того неевклидовы геометрии противопоставляются евклидовой геометрии как противоречащие ей и логически не связанные с нею. В естествознании же обнаружилась неприменимость классической механики к явлениям микромира. Другими словами, в приведенной цитате смешаны идеалистическое, оторванное от реальности понимание возникновения и развития современных разделов математики и реально существующее, опытным путем обнаруженное несоответствие классической механики микромиру.

Исходя из этой смеси рассматриваются мировоззренческие различия между классикой и неклассикой. «Неклассику от классики отделяет пропасть, мировоззренческий, общекультурный барьер, несовместимость качества мысли» [1, 104 - 105]. Далее рассматриваются «исходные стилеобразующие слагаемые неклассики», к которым отнесены следующие. «*Психоанализ* – мотив непрозрачного субъектного... мотив синкретичности психического...мотив общих психических механизмов символизации и кодификации... *Психологизм.* Питает неклассику: а)

представлением психологически очевидного...; б) понятием непосредственно наблюдаемого...; идеей объективности (интерсубъективности) субъективных познавательных образов... *Феноменология*. Созвучна неклассике подчеркиванием возможности конструирования и конституирования действительности из субъективной спонтанности...*Персонализм*. Важен доктриной личности как самотворящей стихии...*Модернизм*. Для перспектив неклассики значим подчеркнутостью отхода от наглядности, духом эпатажа, борьбой с устоявшимся, склонностью к допущению новых видов реальности, опорой на условность, экспериментаторство. Идейные силовые линии модерна и неклассики совпадают буквально: интенцию на ревизию вечных истин, релятивизацию стандартов, экзистенциализацию ситуаций, увязывание истины с субъективным взглядом на мир, признание уникальности личностного видения, самоценности избранных систем отсчета (неопределенность, локальность, моментализм), отрицание зеркальности, прямолинейности вектора от реальности к ее изображению и пониманию; идея самовыражения – ... установка не на внешний, а на внутренний мир (роль субъекта в познании, акцент объективно-идеальных ракурсов знания); сюрреализация действительности – сращивание реального и нереального в ее (действительности) изобразительных реконструкциях. *Анархизм и вольюнтаризм*. Поставляют клише человека-бунтаря, восстающего против косной массы, - релятивизация норм, индивидуализация ценностей... *Прагматизм*. Привносит стереотипы инструментальности, эффективности, свободы поиска, волеизъявления (неклассичнсть истины, активность познавателя)» [1, 105 - 107].

По поводу этих высказываний необходимо заметить следующее. Мотивы психоанализа введены без рассмотрения того, как они возникли. Под мотивами понимаются идеи, направляющие научное мышление. Неясно, выработаны ли они субъектами познания в процессе познания реальности и взаимодействия с нею, или они возникли сами собой в результате свободной, спонтанной деятельности разума. Познание – процесс общественный. Общественное знание, средства и способы его получения, безусловно, влияют на мышление субъектов-индивидов познания. В этом смысле можно говорить о неких направляющих идеях, но нужно четко указать, как они возникли и чем классические идеи отличаются от неклассических. Приписываемые психологизму интуиционизм, конструктивизм, операционализм, идея объективности субъективных познавательных образов (видимо, идеальных элементов «конструктов»), имеют место и в классике и в неклассике. Приписываемое феноменологии конструирование действительности из субъективной спонтанности означает замену реальности теоретической схемой, что происходит в реальном процессе познания. Но в реальном процессе познания теоретическая схема вырабатывается путем взаимодействия субъекта познания с реальностью, а субъективная спонтанность является идеалистическим искажением реального процесса познания. В персонализме

« ...индивид как сгусток воли, цели, интереса самостийно творит законы, привносит стандарты в природу...». В реальном процессе познания индивид не творит самостийно и не привносит в природу, а добивается наиболее полного и точного соответствия идеального аналога реальному объекту. В изложении идей модернизма, отождествленного с неклассикой, смешаны идеи, отражающие различие между макро- и микромиром, с идеями субъективного идеализма. Отход от наглядности, борьба с устоявшимся, допущение новых типов реальности, ревизия вечных истин, релятивизация стандартов, экзистенциализация ситуаций и т.д. возникли в связи с началом познания микромира. Так совершался переход от картины макромира к

картине микромира. Увязывание истины с субъективным взглядом на мир, уникальность личностного видения – это идеалистические выдумки, уводящие от познания реального познавательного процесса. То же можно сказать и о человеке-бунтаре, восставшем против косной массы. При переходе к новой форме реальности нужно её изучать, а не бунтовать против того, что относится к уже изученной форме. Идеалистично прагматическое понимание истины (истинно то, что полезно). И для макромира и для микромира справедливо одно и то же понимание истины: относительная объективная истина – это неполное, приближенное соответствие идеального аналога объекту.

Короче говоря, под «стилеобразующими слагаемыми неклассики» в [1] понимается весь комплекс разновидностей современного идеализма. По сути дела, идеалистическая философия разделяется в [1] на классическую и неклассическую, но не указано, какая философия считается неклассической. Исходя из цитированных высказываний можно предположить, что под классикой понимается субективный идеализм Беркли и Юма и объективный идеализм Гегеля, а все последующие разновидности идеализма отнесены к неклассике. На каком основании это разделение распространяется на науку? Идеалистическая философия – это не наука. Распространять на науку понятие неклассики, содержащееся в цитированных выше высказываниях неправомерно. Это распространение неправомерно и с точки зрения «философского обоснования» научного знания. Обоснованием научного знания является её приближенное, неполное соответствие изучаемой ею реальности. В этом смысле наука «самодостаточна» Она обосновывает сама себя и ни в каких иных обоснованиях не нуждается.

Из «стилеобразующих слагаемых» извлекаются далее общие представления о мире, которые можно отнести к теории познания. «*Полифундаментальность*.... По сути дела речь идет о нетрадиционном антифундаменталистском мировидении..., от идеи полиморфной... предметности, которая не опосредуется какими-то базовыми комплексами трактуемые как... первофундамент... *Интегратизм*. Ипостасная картина мира, вытесняющая классический фундаментализм... В противовес этому принимается... схема многомерной, поливариантной действительности... Целое и часть (система и подсистема) неразделимы и неслиянны,... обладают самостояньем, ...они единосущны, но проникают друг в друга... *Синергизм.* Классическая наука имела дело с миром, который... мог моделироваться как совокупность движущихся материальных точек,... ассоциируемых в телесные многообразия. С ...необходимостью понимать внутреннее устройство систем... обнажился предел классических подходов... Потребовалась... иная эвристика... Ею стал синергизм, трактующий образование макроскопических упорядоченных структур с позиций формирования прядка из хаоса вследствие коллективных эффектов согласования множества подсистем на основе нелинейных, неравновесных упорядочивающих процессов... *Холизм*. Антифундаменталистский, антиредукционный интеллектуальный блок, предопределяющий интерпретацию действительности как иерархию целостностей... *Антисозерцательность* (оперативно деятельностное начало)... Черта классики... антидеятельностная антисубъективность... На стадии же неклассики субъект, поисково-изыскательское оснащение оказываются имманентно вплетенными в самую ткань науки – постановку, решение обсуждаемых ею вопросов... благодаря тому, что при изучении (наблюдении) имеется взаимодействие объекта с измерительным прибором, обессмысливается понятие исконного естественного процесса в чистом

виде. По этой причине неклассика отвергает... представление о реальности как чего-то не зависящего от средств ее познания, субъективного фактора. *Релятивизм*. Внедряет, закрепляет в знании идею естественного предела значений как величин, так и способов их фиксации...связан с зависимостью объективных характеристик предметности от фактических условий протекания реальных процессов...во временеподобных интервалах стандартного макромира причинно-следственные связи общезначимы. В микромире же при сильных полях и градиентах полей причинно-следственная схематика событий нарушается... отстаивается линия зависимости аппарата науки (описание, понятия, величины) от конкретных систем отсчета... Знание не безотносительно, оно интенционально сцеплено с приемами мыслительной и экспериментальной обработки действительности... релятивизм... не может быть, однако отождествлен с субъективизмом. Релятивизм не есть гносеологический анархизм, отрицание обязательности познавательных норм, объективных критериев правильности, состоятельности познания, он не исключает признания абсолютов. *Дополнительность*. Являясь неизбежным следствием «противоречия между квантовым постулатом и разграничением объекта и средств наблюдения (ссылка на Н. Бора, Л.Я.) характеризует сознательное использование в исследованиях групп взаимоисключающих понятий... Фиксированные системы отсчета, пригодные для описания совершенно конкретных параметров (скажем, энергетических), не пригодны для описания (скажем, пространственно-временных).

*Когерентность.* Означает синхронизированность различных и зачастую кажущихся несвязанными событий, которые налагаются друг на друга... Это не классическая схема пересечения необходимостей..., а модель самоформирования макроскопических масштабов событий из внутренней потенциальности (эффекты системных связей, способных на коллективную самоиндукцию, резонансное самодействие).

*Нелинейность.* Согласно классике... Случайность, неопределенность, вероятность исключались из рассмотрения... В связи с неклассической идеей конструктивной роли случая становление новых форм происходит в неустойчивых к флуктуациям точках бифуркации, дающим начало очередным эволюционным рядам...адаптационные механизмы порождения этих рядов носят нелинейный характер.

*Топосы*. Классическая наука трактовала мир как совокупность материальных точек, что на теоретико-множественном языке выражается моделью элементарных множеств (...математическим аналогом которых выступает... функция, отображение...) ...классический подход фундируется идеей плоских морфизмов, соответственно организующих следующие друг за другом динамические состояния материальных объектов. Порядок подобной организации задается...возможностью строгого выделения в процессе частей и целого и недеформируемостью при отображениях их исходного статуса (часть остается частью, целое – целым, внешнее не переходит во внутреннее). Откуда вытекает принципиально линейный характер зависимостей... Коль скоро неклассика подвергает анализу явления, не распадающиеся на точечные обозримо-предсказуемые состояния (процессы в черных дырах, синергетические эффекты каталитических явлений, турбулентность и др.), оно принимает отличную от плоской модель движения материальных систем. Такова схема топосов – объектов с вариабельной топологией, где допускается «перемешивание» частей с целым, переход внешнего во внутренне.

*Симметрия*. Обогащает арсенал... исследователя принципами теоретико-группового подхода... На стадии неклассической науки мыслительная обработка явлений зачастую производится в обход эмпирических исследований (которые...в физике элементарных частиц, общей теории относительности, космологии не всегда возможны). Теоретический поиск опирается в таких случаях на сверхэмпирические регулятивы (простота, красота, сохранение, соответствие), к которым принадлежат и принципы симметрии...на стадии неклассики... отправной точкой теории оказываются...не операции абстрагирования и непосредственной генерализации...эмпирического материала..., а построение «безотносительно» к опыту концептуальных схем, организующих и направляющих понимание опытных данных...Симметрия ...позволяет отвлечься от исходного и связать в одном законе объекты и понятия, кажущиеся разобщенными...Отказ от определенности в доскональном смысле. Науке имманентны понятия точности и строгости... в классический период стремление к точности и строгости... некритически гиперболировалось: научным считалось лишь всесторонне обоснованное знание...присутствие вероятности расценивалось как недостаточная обоснованность... С течением времени...выяснилось, что абсолютная точность и строгость знания недостижимы... с... развенчанием, крушением мифа доскональности знания в неклассике удовлетворяются признаками прагматичности, инструментальности, эффективности... Проблематика обоснования ...толкуется в неклассике не как проблематика абсолютного доказательства, а как...поиск...метода организации, систематизации, упорядочения результатов.

*Поворот от «бытия» к «становлению»*. Классическое знание «становление» исключает...Осмысление мира как процесса изменяющейся историчной стихии... было вынесено за рамки науки – в метафизику... Постепенное проникновение и ускорение в познавательном дискурсе эволюционистских, историцистских, организмических, телеономических категорий означало незаурядный поворот науки к «становлнию»...возникли зачатки новой версии науки – глобального эволюционизма, универсальной теории развития. Непосредственными слагаемыми её... являются: 1. Теория структур. Развитие есть череда стабильных фаз, устойчивых в некоторых интервалах к внешним и внутренним воздействиям-возмущениям... 2. Модель вектора. Развитие есть последовательность переходов от одних устойчивых состояний к другим с изменением качества, уровня организации.

*Появление вычислительной науки (Computer Science).* Моделирование поведения больших сложных систем в нетривиальных ситуациях...компьютерными методами... Возникает нетрадиционный тип разработческой деятельности, именуемый машинной имитацией... *Интертеория.* Неведомый классике тип строения знания,... проводящий исходно плюралистичную, пролиферационную установку: теория развертывается как пучок, сериал относительно самостоятельных моделей описания предметной области. Ставка делается не на конфронтацию, а координацию подходов, обеспечивающих объемное объективное видение, в частности, за счет перебора логически и фактически допустимых альтернатив...» [1, 107 - 128].

В этих цитатах представления о мире перемешаны со средствами научного познания. Симметрия и вычислительные науки относятся к средствам познания, а не к представлениям о мире. Методология симметрии используется главным образом в атомной и ядерной физике. Дело в том, что уравнения Шредингера и Дирака применимы как к микрочастицам, так и к античастицам. Вычислительная математика

возникла задолго до появления персональных компьютеров. Использование вычислительной техники создало возможность для возникновения «машинных» вычислительных методов, в том числе математического аппарата системного анализа. Но методы вычислений не относятся к мировоззрению.

Неклассические представления неправомерно распространены на всё научное познание, на всё научное знание. Начнём с полифундаментальности. Всё вещество Вселенной состоит из небольшого, скажем мягче, ограниченного количества химических элементов. Химические элементы – это атомы, состоящие из трех видов стабильных микрочастиц – протонов, нейтронов и электронов. Предполагается, что все известные элементарные частицы состоят из трех видов еще более элементарных частиц – кварков. Но это объективный фундаментализм, не зависящий от человеческого сознания. Никакая «неклассика» обрушить этот объективный фундаментализм не может. Природа человеческого сознания такова, что оно не может познать весь мир как единое целое. Человек вынужден познавать мир по частям. Поэтому возникло много наук, и продолжают возникать новые науки. В этом смысле можно говорить о полифундаментальности. Но в основе любой теории лежит комплекс немногочисленных аксиом, являющихся базой, фундаментом теории. Аксиоматико-дедуктивный метод мышления является проявлением фундаментализма. Полифундаментальность безоговорочно относится только к теориям философов-идеалистов. Они строят свои теории, исключая из рассмотрения главные черты предмета исследования. В результате получается множество научно несостоятельных теорий, получается и полифундаментальность и плюрализм.

Интегратизм проявляется в исследованиях систем, в системном анализе. Видеть в каждом предмете систему, состоящую из большого количества подсистем далеко не всегда практически необходимо. Для применения имеющихся средств исследования системы объектов приходится упрощать, исключать из рассмотрения менее значимые свойства частей системы. От таких упрощений не свободен и системный анализ. Теория систем не отменяет классические науки. Роль интегратизма как характеристики современной науки на наш взгляд преувеличена.

«Понимать внутреннее устройство систем» не всегда необходимо и, тем более, не всегда возможно. Например, изучая аэродинамику самолета нет необходимости учитывать его конструкцию, устройство. Аэродинамика рассматривает форму, размеры самолета и распределение массы по его объему. При решении задач прочности рассматривается взаимодействие частей его конструкции. Свойства материала частей задаются несколькими константами. Свойства материалов изучаются различными разделами материаловедения и физикой металлов, непосредственного отношения к самолетостроению не имеющими. Хаоса в природе и обществе, конечно, много, но много и порядка. При этом необходимо подчеркнуть, что хаос и порядок не абсолютны. Переход от хаоса к порядку и наоборот происходит не только в результате хаотического взаимодействия элементов системы друг с другом, но и со средой, в которой существует система. Синергетика посредством системного анализа изучает взаимодействие элементов системы и между собою, и со средой. Надо иметь в виду, что применять синергетику и системный анализ к системам с малым числом элементов нет необходимости. Поэтому синергизм не отменяет классические науки и не проявляется в них. Кроме того, воздействие среды на систему может быть настолько сильным, что именно это воздействие, а не хаотическое взаимодействие элементов между собою будет главной причиной перехода от хаоса к порядку и

наоборот. Системы, подвергающиеся сильному воздействию среды, не могут быть самоорганизующимися или, мягче говоря, вполне самоорганизующимися. Это ограничивает применение синергетики. На наш взгляд, по меньшей мере, ограниченно применение синергетики к человеческому обществу. Общество существует под жесточайшей, непреодолимой необходимостью производить средства своего существования. Общественное производство и распределение делает человеческую массу обществом. Общественное производство средств существования и их распределение, а не стихийное взаимодействие членов общества между собою, является главной причиной самоорганизации общества. Короче говоря, синергизм проявляется не во всех разновидностях научного познания и поэтому не может быть одной из общих характеристик научного познания и знания.

По поводу холизма можно сказать то же, что сказано по поводу интегратизма. Рассматривать состав, структуру элементов изучаемой системы во многих случаях объективной необходимости нет. Например, изучая атом нет необходимости (по меньшей мере, пока) представлять себе электрон как замкнутую вселенную.

Антисозерцательнльность, «представление о реальности, как чего-то, не зависящего от средств ее познания» возникло в связи с экспериментальными исследованиями микромира. В этих исследованиях изучаются свойства микрочастиц, проявляющиеся в их взаимодействии с приборами. Эти свойства объективны. Они присущи микрообъектам и не зависят ни от приборов, ни от субъекта-исследователя. Они лишь проявляются во взаимодействии с приборами. Кроме того, наблюдаются посредством приборов и взаимодействия микрочастиц между собою. Эти взаимодействия проявляются в виде ядерных реакций, в которых микрочастицы распадаются на другие микрочастицы, превращаются в другие микрочастицы и т.п. И во взаимодействиях с приборами, и во взаимодействиях между собой микрочастицы существуют независимо от приборов и познающих субъектов. «Представление о реальности, как чего-то, не зависящего от средств ее познания» – это идеалистическое искажение, не имеющее отношения к научному познанию.

Релятивизм присущ и объективной реальности и научному знанию о ней. Все объекты и все процессы между объектами имеют начало и конец. Количественные изменения приводят к качественным изменениям. Несотворим и неуничтожим только мир в целом. Но и он переходит из одной формы существования в другую. Нарушение причинно-следственных связей наблюдается только в микромире в особых условиях (сильные поля и т.д.). На наш взгляд, не исключено, что в этих условиях наблюдаются не все взаимодействия. Отнесение релятивизма только к неклассике не имеет основания.

То же можно сказать и о дополнительности. Дополнительность приписывается только микромиру. В микромире дополнительность проявляется в том, что микрочастицу можно рассматривать либо как корпускулу, либо как волну. Но и в макромире дополнительность имеет место. Например, уравнения механики деформируемого твердого тела записываются либо в напряжениях, либо в перемещениях. В термодинамике рассматривается взаимосвязь либо между давлением, объемом и температурой газа, либо между объемом, давлением и кинетической энергией его молекул. Дополнительность не может быть отличием классики от неклассики.

Понимающаяся под когерентностью «модель самоформирования макроскопических масштабов событий из внутренней потенциальности (эффекты системных связей, способных на коллективную самоиндукцию, резонансное самодействие)» относится,

видимо, к взаимодействию между собою элементов больших систем, рассматриваемых изолированно от взаимодействия с другими системами. От каких-либо иных трактовок «самоформирования из внутренней потенциальности» уклоняемся. Непонятно, в каком отношении к классике или неклассике находятся «самоформирования» и могут ли они быть отличием классики от неклассики.

Нелинейность как условие случайных скачкообразных переходов объектов из одного возможного состояния к другому имеет место в природе и технике. Нелинейные (в математическом смысле) задачи важны в практическом отношении. Но они очень сложны в смысле решения их в общем виде и очень трудоемки в смысле вычислений. Современная вычислительная техника дает огромные возможности численного, а не аналитического (в общем виде) решения нелинейных задач. Применение вычислительной техники и методов вычислительной математики позволяет численно решать очень сложные нелинейные задачи, решение которых аналитическими методами невозможно или слишком трудоёмко. Но методы вычислений не изменяют принципиальных основ конкретных наук. В этом смысле классические науки остаются классическими. Поэтому нелинейность не может разделять научное познание на классическое и неклассическое. Возможность рассмотрения человеческого общества как нелинейной системы со случайными переходами от хаоса к порядку, по меньшей мере, ограничена. Переходы от предыдущей общественно-экономической формации к последующей не случайны, а подготавливаются длительным историческим развитием предыдущей формации. Случайные зигзаги, отступления, топтание на месте имеют место в истории любой страны. Несмотря на все это закономерный переход к следующей общественно-экономической формации раньше или позднее реализуется.

Топос – это многозначный термин. В математике – это пучок множеств, в логике – общезначимое утверждение, в риторике – общее место и т.д. Под топосами в [1] понимаются объекты, части которых могут превращаться в части с другими свойствами, в иные части. Одни части могут распадаться, другие – объединяются в единое целое, части среды могут переходить в топос, части топоса могут переходить в среду и т.д. При этом изменяется и сам топос. Объекты и представление о мире – это разные вещи. Эту нелогичность легко устранить, включив в мировидение представление о топосах. Но рассмотрение топосов самих по себе как особого вида объектов ведет к суждениям, не содержащихся в [1]. Топосы и нетопосы сосуществуют вместе. Они не исключают друг друга, но средства их научноного познания различны. Эти средства тоже сосуществуют и не исключают друг друга. Следовательно, классика и неклассика сосуществуют и не исключают друг друга. Иными словами неклассическое мировоззрение не отменяет и не разрушает мировоззрение классическое, а мирно сосуществует с ним.

Попытаемся рассмотреть, чем отличаются друг от друга процессы познания топосов и нетопосов. Представим себе не слишком сложный топос, состоящий из нескольких частей. Для начального состояния строим теоретическую схему и изучаем её. Эта схема топоса неполно и приближенно соответствует топосу, пока все части топоса изменяются количественно, оставаясь качественно самими собой. Как только хотя бы одна часть изменилась качественно, т.е. стала некой иной частью, теоретическая схема перестает соответствовать топосу и должна быть заменена другой схемой. То же происходит и при качественных изменениях других частей. Короче говоря, Процесс познания топоса сводится к последовательному построению нескольких теоретических

схем. В более сложном случае могут происходить случайные переходы части топоса в одно из возможных качеств. В этом случае процесс ветвится и для каждой ветви необходимо разрабатывать соответствующую теоретическую схему. В промежутках между скачкообразными изменениями качества частей, а вместе с ними и изменениями самого топоса, топос изменяется как нетопос. Гносеологическое различие между топосами и нетопосами, на наш взгляд, преувеличено.

По поводу «поворота от бытия к становлению» следует сказать, что это не всеобщий поворот. Рассмотрение бытия или становления зависит от объекта, а не от мировоззрения. Если объект развивается очень медленно, то рассматривается его бытие безотносительно ко времени. Процессы, быстро развивающиеся и наблюдаемые от начала до конца, рассматриваются как становление. Рассмотрение как бытие или как становление определяется не «поворотом от бытия к становлению», а объективной возможностью и необходимостью познания объекта. Например, развитие конкретного человека современная медицина рассматривает как его становление от зачатия до смерти. Вселенная же развивается так медленно, что мы можем изучать её такой, какая она есть и будет еще очень долго. Теоретически средствами ОТО найдено начало Вселенной, названное Большим Взрывом, но конец её пока не просматривается. Думается, что в теоретических рассуждениях содержится немало фантастики, потому что уравнения ОТО решались с упрощающими допущениями.

Интертеория как «неведомый классике тип строения знания» на самом деле ведом и классике и неклассике. Для примера приведем «пучок» теорий упругости, применимый не только к твердому деформируемому телу вообще, но и к одному и тому же материалу: линейная и нелинейная теории упругости, теория упругости анизотропного тела. К этому же пучку можно отнести теорию пластичности и теорию ползучести. Пучком являются и разновидности химии, хотя в их предметных областях имеются некоторые различия. Еще раз остановимся на том, что в философском и стихийном идеализме действительно сосуществуют независимые модели одной и той же предметной области. Но эти модели построены без учета всех главных, отличительных черт объекта и, тем более, не всех второстепенных черт. Только этой неполнотой объясняется «плюрализм» моделей, а так же то, что они, ни каждая в отдельности, ни все они вместе, не образуют аналога объекта.

Итак, классика и неклассика не исключают друг друга, а мирно сосуществуют.

В [1,] рассматривается еще постнеклассика или неонеклассика как характеристика современного этапа развития научного познания. Неонеклассика представлена не как научное мировоззрение, а как «знание-инструмент, ориентированное на утверждение человека в мире. Раньше целью познания считалось познание бытия, с настоящего момента в качестве такой цели все более утверждается знание перспектив творения бытия, отвечающего нашим запросам. «Таким образом, в неонеклассике очевиден сдвиг с субстанциолизма на креативизм, с онтологии на телеологию, который оправдывается встройкой в знание новых преобладающих тенденций. В их числе: синкретизм – увязывание интенции фундаментальной науки на получение достоверного знания с интенциями прикладной науки на получение социально работоспособного утилизуемого знания; телеономия – вскрытие антропоморфной определенности мира, целесообразно-смыслового начала, пронизывающего и пропитывающего мир; новая рациональность – бытие-сгусток ценностно-целевых

воплощений, воспринимаемый через призму оптимальных путей выживания» [1,131]. Неонеклассику можно отнести к мировоззрению. Но это не научное мировоззрение, а мировоззрения буржуя-предпринимателя, главной целью и смыслом жизни которого является получение прибыли. С этой и только с этой точки зрения он воспринимает мир. Что касается «целесообразно-смыслового начала, пронизывающего и пропитывающего мир», то это проявление объективного идеализма. В реальном мире нет ни целесообразности, ни смысла, ни начал. Всё это существует только в сознании познающего субъекта. В мире существуют только взаимодействия и взаимосвязи.

Субъект-идеалист, построивший идеальную модель объекта, отождествляет её с объектом, и только. Поиск определенности, целесообразно-смыслового начала может привести только к вере в сверхъестественную субстанцию. В «знании перспектив творения бытия» просматривается идеалистическая попытка поставить сознание впереди истории. Безусловно, научное знание играет все большую и большую роль в жизни общества. Оно влияет и на ход исторического процесса. Но ход исторического процесса определяется и, главное, осуществляется борьбой между классами и народами. Не требуются глубокие и обширные знания для осознания новых общечеловеческих факторов, влияющих на жизнь и существование современного общества – разрушительного влияния производства на среду обитания, ограниченности и быстрого убывания природных ресурсов земли, стремительного роста народонаселения, перенаселенности некоторых регионов планеты и т.д. Не нужно быть интеллектуальным гением, чтобы видеть возникшую и быстро обостряющуюся объективную историческую необходимость глобального перехода человечества к плановому управлению производством, потреблением, рождаемостью, расселением по планете в интересах всего общества, а не в интересах привилегированных классов и народов. Современная история показывает, что одного знания для такого перехода недостаточно. Этот переход может быть только результатом борьбы между классами и народами. Научное знание может лишь облегчить и ускорить этот переход. Неонеклассика, не являющаяся научным мировоззрением, не может быть характеристикой этапа научного познания.

Можно утверждать, что научное мировоззрение в принципе не может быть характеристикой развития научного знания. Научные знания ограничены. Мы знаем не всё и не обо всём мире, а только кое-что о его частях. Мировоззрение – это распространение неполного приближенного знания о частях мира на весь мир. Мировоззрение основано на научном знании, а не знание на мировоззрении. Мировоззрение оказывает некоторое влияние на научный поиск, давая, например, ориентировку поиску. Но развитие знания ведет к развитию мировоззрения, а не наоборот.

Рассуждения о классике и неклассике блуждают вокруг понятия знания как идеального, неполного, приближенного аналога реальности. Но они не могут прийти к этому понятию. Перейти от знания как множества логически организованных высказываний, от идеального конструкта - продукта свободной деятельности разума к идеальному аналогу, неполно, приближенно соответствующему реальности невозможно.

## 2.3 Этапы развития научного познания

Определить этапы развития научного познания посредством классики, неклассики, постклассики невозможно, потому что они существуют совместно и пресекаются между собой. Легко просматриваются этапы развития науки с точки зрения ступеней научного познания. На начальном этапе научное познание основывалось на повседневных наблюдениях. Оно проходило все три ступени: от чувственного образа – к абстрактному образу, от него к теоретической схеме и, далее, к практике. Но научный эксперимент был исключен по причине отсутствия средств научного наблюдения. Началом первого этапа было возникновение десятеричной системы счисления и появление письменности. Концом его были первые научные опыты Галилея. Начало первого этапа скрыто в древности, а конец его не только датирован, но и персонализирован. Конец первого этапа является началом второго. Второй этап характеризуется прохождением всех трех ступеней научного познания и использованием научных знаний в производстве. Главным содержанием первой ступени является научный эксперимент. Полное прохождение всех трех ступеней познания, основанных на научном эксперименте, и использование знаний в производственной практике дает основание назвать второй этап классическим. Первый этап можно назвать доклассическим. Впрочем, дело не в названии. Можно обойтись и нумерацией. На Руси давно сказано: горшком назови, но в печь не ставь.

Конец второго этапа и начало третьего ознаменовались случайным открытием радиоактивности, что тоже датировано и персонализировано. Далее были открыты элементарные частицы вещества, возникли атомная и ядерная физики и квантовая механика. Другими словами, возникли науки о чувственно не воспринимаемых материальных объектах. Невозможность чувственного восприятия сильно затруднило и усложнило процесс познания микромира. Отсутствие чувственного опыта приходится компенсировать гипотезами, догадками. Постулаты Планка, Бора, гипотеза де Бройля о волне-частице – это догадки. Уравнения квантовой механики оказалось возможным применять не только к известным в то время частицам вещества, но и к античастицам, которые потом были открыты опытным путем. Короче говоря, процессы познания макро- и микромира сильно отличаются друг от друга. Открытие микромира не исключило макромир. Макромир продолжает существовать. Развиваются уже существующие и возникают новые науки о макромире. В то же время процессы познания макро- и микромира не изолированы друг от друга. Все разделы современной химии, физика металлов, технические науки, связанные с электронным приборостроением и др. основаны на атомной физике и квантовой механике. На ядерной физике основаны технические науки, относящиеся к ядерной энергетике. В тоже время существование и развитие наук о микромире невозможно без макроприборов – ускорителей микрочастиц, ядерных реакторов и т.д. Следовательно, третий этап (придумать подходящее название предоставляем читателям) – это неразделимое соединение наук о макро- и микромире. На третьем этапе сосуществуют классические науки о макромире, проходящие все три ступени познания и науки о микромире, начинающиеся со второй ступени, с построения абстрактного образа, минуя первую ступень

И макрообъекты вещества и микрочастицы существую не в пустоте, а в физическом вакууме. Они взаимодействуют с вакуумом, а не между собой непосредственно. Вакуум – это не вещество. Данная нам реальность существует в двух структурных составляющих: вещество и невещество, физический вакуум. Невещество может

генерировать элементарные частицы вещества. Элементарные частицы вещества могут аннигилировать, превращаться в невещество, в вакуум. И тут возникает новая особенность познавательного процесса. Наблюдаемыми являются только результаты воздействия вакуума на элементарные частицы вещества. Воздействие вакуума на макротела складывается из его воздействия на каждую микрочастицу, входящую в состав макротела. Воздействие вакуума на макротела легче и проще поддаются наблюдению, в том числе – непосредственному. Держа в руке груз, мы ощущаем силу притяжения его к Земле. Но это не Земля притягивает к себе груз, это вакуум взаимодействует с двумя объектами, с Землей и с грузом. Приближая друг к другу одноименные полюсы двух магнитов, мы ощущаем работу вакуума как сжимаемой пружины. Гравитационное взаимодействие микрочастиц между собою и с макротелами в атомной и ядерной физике не рассматривается. Наблюдение результатов электромагнитного воздействия вакуума на заряженные микрочастицы осложнено необходимостью применять приборы, искажающие взаимодействие их с вакуумом. Но, тем не менее, наблюдение возможно. Наблюдаются результаты слабого и сильного (ядерного) воздействия вакуума на элементарные частицы. Сам же вакуум не поддается наблюдению.

Мы ничего не знаем о структурных составляющих вакуума, об их свойствах, об изменении их свойств в процессе взаимодействия с веществом. Ни структурные составляющие вакуума, ни их свойства, ни изменения этих свойств не проявляются во взаимодействиях его с веществом и, видимо, не могут быть обнаружены какими-либо приборами. При изучении слабого и сильного взаимодействия, результатами которых являются распад и возникновение элементарных частиц и превращение их друг в друга, используются несколько законов сохранения (сохранение массы-энергии, импульса, момента импульса, спина, нескольких видов зарядов и т.д.). При этом сами слабое и сильное взаимодействия не рассматриваются и остаются неизвестными. Нечто аналогичное происходит в простой задаче классической механики о столкновении упругих шаров. Зная направления движения и скорости шаров до столкновения, посредством законов сохранения количества движения и кинетической энергии шаров определяются их направления движения и скорости после столкновения. Само же упругое столкновение не рассматривается. Тем не менее, начало изучению вакуума положено. Этим началом являются упоминавшиеся выше общая теория относительности, торсионная теория и применение уравнения Дирака к виртуальным частицам. К началу изучения вакуума, видимо, можно отнести и специальную теорию относительности, утверждающую неизменность скорости распространения электромагнитных волн при переходе от одной инерциальной системе отсчета к другой.

Эти теории построены без опытных данных о вакууме, которых нет, и, возможно, быть не может. Поэтому познание вакуума возможно лишь на основе наблюдений результатов воздействия вакуума на вещественные макро- и микрообъекты. О строении и свойствах вакуума на основе этих наблюдений можно лишь догадываться. В этом состоит главное отличие познания вакуума от познания других форм реальности. Выше уже говорилось о том, что в ОТО некое абсолютное пространство-время отождествлено с вакуумом. Природа гравитации объясняется искривлением пространства-времени под воздействием гравитирующего вещества. В ОТО и в торсионной теории использовано тензорное исчисление, безотносительное к конкретной системе координат, отнесенное к любой координатной системе. Возникает

вопрос, по отношении к чему рассматривается искривление, закручивание и т.п. пространства-времени. Очевидно, что искажение пространства-времени рассматривается относительно начального его состояния, которое было бы при мысленном удалении из вакуума всего вещества. Но при абсолютном отсутствии вещества (т.е. при отсутствии наблюдаемых объектов) пространственно-временные представления невозможны.

Из этого простенького рассуждения следует, что отождествление вакуума с пространством-временем и приписывание вакууму только геометрических свойств неправомерно. Деформирование в гравитационном поле протяженных твердых тел, силовое взаимодействие с вакуумом электрически заряженных и намагниченных тел дает основание предполагать, что вакуум обладает не только геометрическими, но и физическими свойствами и задача современной науки познать их. Начато экспериментальное обнаружение существования физических свойств вакуума. Обнаружено существование критического уровня возбуждения вакуума, при достижении которого вакуум порождает элементарные частицы. При этом вакуум генерирует электроэнергию посредством порождения электрических зарядов – электронов и позитронов. Переход вакуума в возбужденное состояние происходит при достижении определенной плотности энергии. На этих свойствах вакуума основан принцип действия генераторов вакуумной энергии, на выходе которых получается энергии больше, чем затрачено источником питания генератора [4].

Но это не представления о конкретных свойствах вакуума, а лишь представления о том, что они существуют. Начало исследований физических свойств вакуума (вернее обнаружение их существования без раскрытия физического содержания) и построений теоретических схем воздействия вакуума на вещество одновременно является началом четвертого этапа развития научного познания. Четвертый этап характерен тем, что познание вакуума начинается с третьей ступени, с построения теоретической схемы вакуума и её мысленного изучения. Примерами этого служат специальная теория относительности, общая теория относительности и торсионная теория. Начало познания с третьей ступени не является свободной, творческой деятельностью разума, творящего теории из себя самого без связи с реальностью.

Используются результаты воздействия вакуума на объекты, поддающиеся наблюдению и методы познания, выработанные классическими науками. Например, при создании ОТО использовано основанное на непосредственном опыте взаимодействие между гравитирующими телами (взаимодействие тел с вакуумом ненаблюдаемо), выработанное ранее представление о множестве систем отсчета, в которых проявление объективных процессов одинаково, и вытекающее из ньютонова закона всемирного тяготения эквивалентность силы и ускорения для точечной пробной массы.

Итак, четвертый этап развития научного познания характеризуется сосуществованием и взаимосвязью классических наук, проходящих все три ступени познания, наук о микрообъектах, наблюдаемых только посредством приборов и не имеющих чувственного образа и науки о физическом вакууме, ненаблюдаемого ни непосредственно, ни посредством приборов, существование которого проявляется только посредством результатов его воздействия на микро- и макрообъекты. Сточки зрения ступеней научного познания отчетливо видны этапы развития науки.

## 3.1. Развитие средств измерения и наблюдения

Первоначально в научных измерениях использовались те же средства, что и в бытовых и в производственных измерениях. Первыми появились, видимо, масштабная линейка, (а также лента), весы, часы. С освоением тепловых и электромагнитных взаимодействий появились тепловые и электрические приборы (термометры, амперметры, вольтметры и пр.). С началом изучения микромира появились приборы для наблюдения микрочастиц, вернее, результатов их взаимодействия со средой (камера Вильсона, специальные фотопластинки и др.). С возникновением ядерной физики понадобились ускорители заряженных частиц и ядерные реакторы и т.д. Оптические приборы наблюдения дают возможность зрительно воспринимать невидимые или плохо видимые объекты из-за их малости или отдаленности. Радиолокаторы, радиотелескопы позволяют вести наблюдения в области зрительно не воспринимаемых диапазонах электромагнитных колебаний. Появились способы косвенных измерений, например электрические измерения неэлектрических величин. Другими словами, рассмотренные в п. 2.3 этапы развития научного познания характеризуются также и специфическими для них приборами. В результате этого легко просматривается обратная связь научного познания с производственной практикой.

Материальные средства, сами по себе, недостаточны. Для использования материальных средств как средств измерения необходимы единицы измерения. Единицы измерения длины и веса выбирались совершенно произвольно, и их было множество. В разных странах использовались разные единицы. И только единица времени была, по-видимому, международной. Это были сутки – один оборот Земли относительно собственной оси. Вопрос о том, почему сутки были разделены на двадцать четыре часа, час – на шестьдесят минут, а минута - на шестьдесят секунд, оставим историкам. Отметим только одно: деление суток на часы, минуты, секунды было совершено произвольно. Международное согласие на это (консенсус) произвола не убавляет. С появлением тепловых, электромагнитных и т.д. приборов появились и соответствующие единицы измерения. Далее оказалось, что не все единицы измерения можно выбирать произвольно, а только часть из них. Некоторые величины непосредственному измерению не поддаются и определяются путем вычислений. Соответственно и единицы измерения этих величин назначались не произвольно, а определялись посредством арифметических действий над произвольными величинами. В результате этого появились системы единиц измерения. Первоначально их было несколько. В разных странах и группах стран были свои системы единиц. Они отличались выбором основных, произвольно выбираемых величин. Затем международным согласием (консенсусом) были введены международные системы единиц. Наиболее употребимой, но не единственной системой единиц измерения в настоящее время является система СИ.

Результаты измерений всегда имеют некоторую погрешность. Для повышения их достоверности разработаны методики измерений и математические способы

обработки результатов. Появилась метрология, наука о методах измерений и способах их обработки. Метрология рассматривает общие теоретические проблемы (разработка теории и проблем измерений физических величин, их единиц, методов измерений), изучает вопросы практического применения разработок теоретической метрологии, устанавливает обязательные технические и юридические требования по применению единиц физической величины, методов и средств измерений. В [1, 163 - 181] общие теоретические проблемы метрологии отнесены к философии науки. Но эти проблемы и их решения не извлечены свободной деятельностью разума из абстрактных понятий, а выработаны в длительном процессе практических измерений. Ни в каких философских обоснованиях они не нуждаются. Они поддаются осознанию с точки зрения теории познания, но осознание – это не обоснование.

## 3.2. Развитие средств научного мышления

Научное мышление начинается с абстрагирования. Результатом абстрагирования являются абстракции – понятия описывающие, определяющие отдельные свойства объектов, детали их взаимодействия и т.д. Абстракции существуют только в сознании и рассматриваются субъектом познания сами по себе, в отрыве от объекта. Но они в той или иной степени соответствуют объекту. В противном случае они не могли бы быть средством познания реальности. В [1] абстрагирование рассматривается как способ научного мышления, как особая форма познавательной деятельности разума: «Абстракция (следовало бы использовать термин «абстрагирование» Л.Я.) есть способ мысленного членения реальности, механизм которого тесно связан с самой нашей возможностью постижения наблюдаемого мира» [1,197]. Далее следует рассмотрение различных (идеалистических, материалистических и смешанных) толкований сущности абстрагирования, от обсуждения которых уклоняемся.

Утверждение, что абстрагирование тесно связано с самой возможностью познания реальности равносильно утверждению, что оно порождается природой человеческого сознания, а не только волей, произволом познающего субъекта. Повседневное абстрагирование начинается с восприятия внешнего воздействия нашими органами чувств. Органы чувств сами собой разделяют внешние воздействия на зрительные, звуковые, осязаемые, вкусовые, обонятельные. Далее воспринятые внешние воздействия превращаются центральной нервной системой в ощущения. Ощущения (свет, цвет, звуки, вкусы, запахи, теплое, холодное, твердое, мягкое и т.д.) – это чувственные абстракции, существующие только в сознании, но соответствующие реальности и возникающие только в результате её воздействия на органы чувств. Затем эти чувственные абстракции помимо воли субъекта превращаются его сознанием в нечто единое, цельное, в чувственный образ. Далее происходит не всегда осознанное мысленное абстрагирование – описание свойств чувственного образа мысленными понятиями, вводимыми посредством языка. Следовательно, повседневное абстрагирование присуще человеческому сознанию и методом, способом не является.

Научное абстрагирование отличается от повседневного прежде всего тем, что оно основано не только на непосредственных чувственных восприятиях, но на измерениях и наблюдении чувственно не воспринимаемых объектов посредством приборов. Кроме того научные абстракции не возникают в сознании сами собой в результате неконтролируемой субъектом деятельности центральной нервной системы, но

вырабатываются субъектом в процесс его взаимодействия с познаваемым объектом. Другими словами, научное абстрагирование производится субъектом осознано, преднамеренно. Только в этом узком смысле научное абстрагирование можно понимать как метод, как применяемый субъектом способ. В тоже время субъект не может уклониться от абстрагирования, так как оно порождено природой человеческого сознания.

Результатом научного абстрагирования являются научные абстракции. Гносеологическая роль научного абстрагирования состоит в том, что научные абстракции используются для построения абстрактного образа объекта и далее следующей его (образа) теоретической схематизации. Абстрактные образы строятся и в повседневном мышлении. Воздух, вода, дерево, гора и т.д. и т.п. - это абстрактные образы. Но они не используются для построения теоретической схемы.

Абстракции, описывающие свойства объекта, вырабатываются для некоторого его состояния. Поэтому они в общем случае не могут соответствовать любому состоянию объекта, а только ограниченному диапазону состояний. Абстракции, как правило, не могут быть отнесены к любому состоянию объекта. Другими словами, соответствие абстракций свойствам объекта имеет количественные ограничения. Количественный диапазон применимости абстракции назван в [1] интервалом абстракции. Абстракция может выходить из соответствия объекту либо скачком, либо постепенно. В последнем случае границы применимости абстракции устанавливаются субъектом познания, исходя из практических соображений.

Мышление – это мысленное оперирование абстракциями. Различаются две разновидности мышления - индуктивное и дедуктивное. «Наряду с абстрагированием, важнейшим методом научного познания на эмпирическом уровне познания является индукция. Индукция – это движение мысли от менее общего знания к более общему. В качестве посылок индуктивных выводов обычно выступают или множество высказываний, фиксирующих единичные наблюдения...или множество фактов (в форме универсальных или статистических высказываний)» [1, 207-208]. Множество высказываний, фиксирующих единичные наблюдения и множество фактов в форме высказываний – это одно и тоже. Суть индуктивного мышления состоит в том, что исходными посылками этого вида мышления является опыт. Точнее, посылками индуктивного мышления являются понятия, абстракции, извлеченные из опыта посредством абстрагирования. Конечно, абстракции выражаются высказываниями, но нельзя упускать из внимания то, что они извлечены из опыта.

Простейшим видом индукции является распространение свойств малого числа наблюдаемых объектов некоторого класса на весь класс. При этом необходимо различать главные, отличительны свойства класса, присущие всему классу и второстепенные, которые могут быть различными у объектов данного класса. В [1] это различие не рассматривается, результатом чего являются рассуждения о логической незаконности «неполной индукции». Приведен пример [1, 209] несправедливости утверждения, что все лебеди белые. Но цвет не является отличием лебедей от нелебедей, он является отличием только между лебедями. В рассуждениях о недоказуемости, о гипотетичности индуктивных выводов в [1] проявляется преувеличение роли формальной логики в научном познании. Рассуждениям о недоказуемости, гипотетичности индукции можно противопоставить следующее рассуждение: если обнаружено отсутствие некоторого свойства у объекта

рассматриваемого класса или присутствие иного свойства, то это свойство следует исключить из числа главных, отличительных свойств этого класса.

Абстракции и построенный из них абстрактный образ являются исходным материалом для выработки схематических (идеализированных в терминологии [1]) элементов теоретической схемы и для построения самой схемы. Рассуждения об абстракциях, оторванные от построения теоретической схемы объекта, не ведущие к теоретической схеме, беспредметны и, более того, бесполезны.

Индуктивное мышление проявляется не только при переходе от опыта к абстракциям, но и при переходе от одной теоретической схемы к другой, более общей или более сложной, то есть от абстракции менее общей, менее сложной к абстракции более общей, более сложной. При этом опытной основой более сложных, более общих абстракций является опытная основа исходной абстракции. В качестве примеров можно привести переходы от системы аксиом евклидовой геометрии к системам аксиом неевклидовых геометрий; переход от классической динамики материальной точки с неизменной массой к релятивистской динамике с массой, зависящей от скорости; переход от уравнения Шредингера в классическом пространстве-времени, не зависящем от скорости к уравнению Дирака, учитывающую релятивистскую зависимость пространства-времени.

В [1] используется термин уровень абстракции. «Прогресс знания во многих областях науки характеризуется переходом к построению теоретических систем все более высокого уровня абстракции с использованием абстракций первого, второго, третьего и т.д. порядков» [1, 197]. При этом не рассматривается связь абстракций последующего уровня с абстракциями предыдущего уровня. Более того «Выход научного познания за рамки макромира и земных условий...породил процесс элиминации наглядности из содержания научных теорий. С этого момента знание становится все более «абстрактным», все более удаленным по своему содержанию от мира непосредственно воспринимаемых вещей и явлений» [там же]. Здесь смешано чувственное восприятие, чувственный опыт с научным опытом посредством приборов. Отсутствие чувственного образа (что рассмотрено выше) не означает отсутствие опыта вообще. На основе научного опыта посредством приборов строится абстрактный образ чувственно не воспринимаемого объекта, минуя чувственный образ. Абстракции любого уровня имеют в основе опыт, а не извлекаются из чистого разума.

Как возникло индуктивное мышление? Ответить на этот вопрос, по всей видимости, затруднительно. Можно предположить, что индуктивное мышление, так же как абстрагирование, порождено природой человеческого сознания и возникло стихийно, само по себе. С полной уверенностью можно утверждать, что развитие индуктивного мышления состоит в переходе от абстракций менее общих, менее сложных к абстракциям более общим, более сложным, и что в основе абстракции любого уровня лежит опыт, на котором основана исходная абстракция.

Наблюдаемы, как правило, результаты взаимодействий объектов. Сами же взаимодействия во многих, а может быть и в большинстве случаев, не наблюдаемы, или наблюдение очень затруднено. В приведенном выше примере столкновения упругих шаров почти мгновенный процесс столкновения не наблюдается, наблюдается только результат столкновения. В принципе (будем надеяться, что пока) не наблюдаемо воздействие вещества на вакуум. Наблюдаемы только результаты воздействия вакуума на вещество. Обратное же воздействие не наблюдаемо. Процесс

выработки представлений о ненаблюдаемых взаимодействиях, на наш взгляд, нельзя отнести к абстрагированию и, следовательно, к индукции. Это другого рода познавательный процесс. В [1, 210- 215] рассматривается индукция через элиминацию и индукция как обратная индукция. Индукция через элиминацию, предложенная Ф. Беконом, состоит в выдвижении нескольких гипотез о причинах рассматриваемого явления, исходя из наблюдений явления и предшествующих ему явлений. Эти гипотезы опровергаются опытом. Не опровергнутая опытом гипотеза считается истинной. Обратная дедукция, предложена Ст. Джевонсом и В. Уэвеллом.

Суть её состоит в том, что индуктивный переход от наблюдений и фактов к объясняющим их гипотезам включает в себя индуктивный скачок, основанный на вне-логической, интуитивной компоненте исследования. Интуиция должна проверяться логикой, которая может быть только дедуктивной. Отличие индукции через элиминацию от индукции как обратной дедукции, очевидно, состоит лишь в том, что в первой истинность гипотезы устанавливается опытом, а во второй – логикой. Термин же «индукция» и в том, и в другом случае использован, на наш взгляд, неправомерно. Необходимо различать две познавательные ситуации. В одной из них в эксперименте можно создать частные случаи взаимодействия объектов и измерить величины, характеризующие взаимодействие и результат, которым является изменение свойств объектов.

Далее экспериментально найденное количественное отношение между взаимодействием и результатом индуктивно распространяется на весь вид рассматриваемого взаимодействия. В этом случае говорить о гипотетичности связи между взаимодействием и результатом можно лишь в смысле логической недоказуемости индуктивного обобщения. В другой познавательной ситуации наблюдение взаимодействия невозможно. Гипотеза о связи ненаблюдаемого взаимодействия с наблюдаемым результатом не может быть индуктивным обобщением результата. Наблюдая результат, следствие взаимодействия можно лишь догадываться о сути взаимодействия и о связи взаимодействия с результатом. Догадка – это не индукция, это не обобщение опыта, а приспособление к опыту. Верность догадки проверяется только опытом. И верная и неверная догадка используется как посылка, как система аксиом.

Далее следуют мысленные, логические, дедуктивные, теоретические построения. Если частные случаи этих построений достаточно хорошо совпадают с результатами эксперимента, то догадка является более или менее верной. При этом речь идет не о подтверждении теории опытом, а о соответствии идеального аналога реальному объекту, о соответствии теории опыту. Индукция через элиминацию вернее отражает процесс познания причины, чем индукция как обратная дедукция, так как истинность гипотезы проверяется опытом. Но гипотезу следует рассматривать как догадку. Вне-логический индуктивный скачок обратной индукции, видимо, близок к догадке. Но он не может быть проверен средствами формальной логики, так как он вне-логический. Индукцией через элиминацию и индукцией как обратной дедукцией названа, по сути дела, дедукция, исходя из догадки. Смешивать этот вид дедукции с индукцией не следует.

Философы-идеалисты, понимающие знание как множество логически организованных высказываний (упуская из виду логически не организованные, принимаемые без доказательства посылки), преувеличивают роль формальной логики в процессе

познания, считают ее единственным признаком научности знания. Поэтому они озабочены логическим обоснованием истинности индукции. В [1] изложены логические схемы элиминативной индукции Дж. Ст. Миля, вероятностно-статистическое понимание эмпирических гипотез Ст. Джевонсом, познавательная роль индукции как вероятностное подтверждение научных законов и теорий, истинностно-частотная интерпретация подтверждения Г. Рейхенбаха, индуктивное подтверждение как степень логической выводимости Р. Карнапа, фальсификация (опровержение ложных гипотез) К. Поппера. С точки зрения знания как идеального (воображаемого), неполного, приближенного аналога объекта роль логичности и доказательности существенно иная.

Во-первых, в переходах от чувственного образа к абстрактному образу и теоретической схеме существенную роль играет образное мышление, исключить которое и заменить формальной логикой невозможно. Главным в этих переходах является не логичность, а соответствие объекту. Во-вторых, следствия, дедуктивно выводимые из неполной и приближенной системы аксиом (теоретической схемы) будут тоже неполными и приближенными при любой логической строгости рассуждений. При логически правильных и строгих рассуждениях следствия будут более полными и точными, чем при неправильных и нестрогих, и только. В случае сложных теоретических схем и методов рассуждений приходится использовать упрощающие допущения, снижающие точность выводов результатов, но позволяющие получить практически приемлемые результаты. Приходится еще раз повторить, что окончательную оценку научной состоятельности знания дает общественная практика.

Построением теоретической схемы начинается теоретическое познание. Изучение теоретической схемы осуществляется логическим мышлением. Логическое мышление, по всей видимости, возникло стихийно. Можно предположить, что оно возникло и развивалось вместе с возникновением и развитием языка. Развитие логического мышления – это результат интеллектуальной деятельности общности людей, говорящих на одном, общем для них языке. Можно предположить также, что логическое мышление является не только результатом деятельности разума, но присуще природе человеческого сознания. В противном случае оно не могло бы стихийно возникнуть. Научное логическое мышление началось с осознания законов мышления с возникновения науки логики. Современное развитие логического мышления – это возникновение и развитие разновидностей логики.

Познавательные возможности логического мышления состоят в том, что, исходя из посылок, основанных на опыте (из теоретической схемы объекта), можно получать знание о множестве ситуаций, минуя непосредственный опыт об этих ситуациях, в том числе – о ситуациях, для которых непосредственный опыт практически невозможен. Правила и законы логики дают возможность получать строго доказуемые следствия из посылок (системы аксиом). Тем не менее, нельзя сводить научность знания к строгости и доказанности. Строгость и доказательность логических рассуждений, как показано выше, мягко говоря, относительна.

### 3.3. Пути развития научного познания

Рассмотрение развития науки сведено в «Философии науки» к трем вопросам. «Первый. Что составляет сущность динамики науки? Это просто эволюционное

изменение (расширение объема и содержания научных истин) или развитие (изменение со скачками, революциями, качественными изменениями во взглядах на один и тот же предмет)? Второй вопрос. Является ли динамика науки процессом в целом кумулятивным (накопительным) или антикумулятивным (включающим постоянный отказ от прежних взглядов...)? Третий вопрос. Можно ли объяснить динамику научного знания только его самоизменением или также существенным влиянием вненаучных (социокультурных) факторов?» [1, 274]. Несомненно, что «Говоря о природе научных изменений, необходимо подчеркнуть, что хотя все они совершаются в научном сознании и с его помощью (т.е. отвечают его внутренним разрешающим возможностям и регулируются его структурой), их содержание зависит не только и не столько от сознания, сколько от результатов взаимодействия научного сознания с определенной внешней реальностью, которое оно стремится постигнуть (в конечном счете – отгадать)» [1, 275]. Это с некоторой неточностью соответствует пониманию процесса научного познания с точки зрения диалектического материализма. Следовало бы только на место взаимодействия научного сознания с реальностью поставить взаимодействие субъекта познания, так как субъект познания взаимодействует с объектом не только мысленно, но и, в первую очередь, материально.

Цитированные выше три вопроса легко решаются, если под научным знанием понимать идеальный аналог, неполно, приближенно соответствующий объекту.

В теоретическом познании (именно оно, на наш взгляд, имеется в виду в этих вопросах) строится и мысленно исследуется теоретическая схема объекта. В результате исследования теоретической схемы расширяется объем и содержание неполного, приближенного знания об объекте. При этом знание можно рассматривать как относительную (неполную, приближенную) истину. Другими словами, в процессе мысленного исследования теоретической схемы происходит эволюционное развитие научного знания, происходит накопление знания. Теоретическая схема неполно и приближенно соответствует объекту только в ограниченном «интервале абстракции». Выход за границы этого интервала требует замены теоретической схемы другой схемой. Новая теоретическая схема может быть получена исключением хотя бы одного идеального элемента предыдущей схемы или добавлением нового элемента. Она может быть получена заменой хотя бы одного идеального элемента новым элементом. Таких, казалось бы, незначительных изменений достаточно для того, чтобы теоретическая схема стала существенно иной и стала бы основой новой теории. Иными словами, переход от одной теоретической схемы к другой совершается скачком. Следовательно, развитие теоретического знания идет и эволюционным путем, и скачкообразными переходами.

Процесс развития научного знания идет преимущественно (по меньшей мере) кумулятивно, накопительно. Новые теории отрицают старые только в том случае, если старые теории являются заблуждениями. В общем случае новые и старые теории мирно сосуществуют. Например, релятивистская механика не отрицает классическую механику. Классическая механика продолжает существовать и успешно применяться на практике, но каждая из них применяется в своей предметной области и в своем «интервале абстракции». Сосуществуют и применяются для решения соответствующего круга задач евклидова и неевклидовы геометрии, трехмерное и формальные многомерные пространства и т.д.

Решение третьего вопроса сводится к общественному практическому использованию научного знания. Общественная практика дает окончательную оценку неполному, приближенному знанию и является объективным побуждением процесса познания. Но познавательную активность субъекта невозможно объяснить только объективным побуждением. Никому заранее не известно, к каким практическим последствиям приведет новое знание. Познавательная активность субъекта во многом определяется врожденной потребностью человека познавать. У разных людей эта потребность различна.

«Социокультурный» фактор существенно влияет на содержание процесса научного познания. Приведем пример. Современный империализм высокоразвитых стран, входящих в так называемый «золотой миллиард» не может существовать, не борясь за мировое господство. Оно необходимо для использования природных ресурсов и дешёвой рабочей силы других, менее развитых стран в целях обеспечения высокого жизненного уровня населения в своих странах. Тем самым снимается острота классовых противоречий в странах «золотого миллиарда», снимается угроза возникновения революционной ситуации, создаются условия сохранения империализма как общественно-экономической формации. Мировое господство требует многократного военного превосходства стран «золотого миллиарда» и, в первую очередь, США над другими странами. Необходимость военного превосходства оказалось сильнейшим побудительным стимулом для научных разработок в развитых империалистических странах (особенно в США) вооружений, чудовищных по дальности действия, точности, разрушающей способности. Многие менее развитые страны вынуждены разрабатывать и производить (или закупать) современное вооружение для защиты от возможной империалистической агрессии.

Другой пример. Идеологи империализма, не приемлющие социалистические идеи, убежденные в том, что социализм бесповоротно отвергнут контрреволюциями, не понимают или не хотят видеть тенденций развития современного общества. Поэтому они выдумывают различные посткапитализмы, в том числе – информационное общество.

Понимание научного знания как множества логически организованных высказываний ведет к рассмотрению развития научного познания с точки зрения формальной логики. При этом абсолютизируется различие между теориями. Если теоретические схемы (системы исходных аксиом) двух теорий отличаются хотя бы одним идеальным элементом, то эти теории не только различны, но могут противоречить друг другу, не смотря на то, что остальные элементы совпадают. В [1, 276 – 283] обсуждается индуктивизм – взгляд на развитие научного познания, как переход от менее общих теорий к более общим. Менее общая теория содержится в более общей и является частным случаем боле общей теории. На примерах показывается, что переход к новой теории путем обобщения предыдущей, менее общей теории не имеет места. Доказывается, что неевклидовы геометрии не могут быть обобщением евклидовой геометрии, так как они противоречат друг другу. Противоречие заключается в пятом постулате евклидовой геометрии, утверждающем, что через любую точку можно провести только одну прямую, параллельную данной кривой. Неевклидовы геометрии основаны на том, что через одну точку можно провести более одной прямой, параллельной данной прямой. Исходя из того, что постулаты о параллельных противоречат евклидову постулату, делается вывод, что и евклидова и неевклидовы геометрии противоречат друг другу и между ним нет ничего общего. Евклидова

геометрия не является и не может быть частным случаем неевклидовых геометрий.

Отношение между геометриями Евклида и Римана становится очевидным с точки зрения аналитической геометрии. В аналитической евклидовой геометрии используется декартова система координат в простейшем случае ортогональная. Координатными поверхностями декартовой системы являются плоскости (ортогональные друг к другу в случае ортогональных координат). Координатные плоскости пересекаются друг с другом по прямым линиям. В геометрии Римана используются криволинейные координаты. Например, в сферической геометрии используется система сферических координат, координатными поверхностями которой являются концентрические сферы, конические поверхности с вершиной в начале отсчета и меридиональные полуплоскости. Линиями пересечения сфер с конусами и меридиональными полуплоскостями являются окружности. В каждой точке пространства вводится местная система декартовых координат, двумя осями которой являются касательные к этим окружностям. Третьей осью является нормаль к сфере. В малой окрестности начала отсчета каждой локальной системы декартовых координат расстояния, направления, углы, площади, объемы определяются по правилам евклидовой геометрии. Кривизна координатных поверхностей при этом не учитывается. Она проявляется лишь при рассмотрении больших участков координатных поверхностей, больших объемов, ограниченных координатными поверхностями. Из этого рассуждения следует, что евклидова геометрия содержится в римановой геометрии, и что последняя, более того, без геометрии Евклида невозможна. То же можно сказать и о геометрии Лобачевского.

Точно так же рассматривается в [1] отношение между динамикой классической и динамикой релятивистской. Релятивистская динамика содержит зависимость массы тела от скорости движения, а классическая динамика этой зависимости не содержит. Следовательно, классическая динамика отрицает зависимость массы тела от скорости и поэтому она противоречит динамике релятивистской. Поэтому релятивистская динамика не может быть обобщением классической динамике, а последняя не может быть частным случаем первой. При этом в [1] игнорируется тот факт, что «интервал абстракции» релятивистской динамики содержит в себе «интервал абстракции» классической динамики. В этом смысле релятивистская динамика, несомненно, является обобщением классической динамики, а последняя является частным случаем первой. Игнорируется и то, что скорость тела в различных инерциальных системах отсчета различна. А это значит, что масса тела зависит не только и не столько от скорости, сколько от выбора системы отсчета.

Необходимо подчеркнуть не рассматриваемое в [1] гносеологическое различие между классической и релятивистской механикой. Второй закон Ньютона, устанавливающий пропорциональную зависимость между силой и ускорением, является догадкой, основанной на наблюдениях реально происходящих механических взаимодействий. Догадка о релятивистском различии пространства-времени в системах отсчета, движущихся равномерно и прямолинейно относительно друг друга – это догадка совсем другого рода: это различие не наблюдаемо. Преобразования Лоренца, полученные чисто математически, не меняют структуру, форму записи уравнений Максвелла, и только. Первоначально эти преобразования имели чисто математический смысл. А. Эйнштейн догадался об их физическом смысле. Тем самым Эйнштейн, минуя чувственный и абстрактный образ, построил теоретическую схему специальной (частной) теории относительности. Таким образом, и СТО, и ОТО

начинаются сразу с третьей ступени познания, минуя первую и вторую ступень. Следовательно, релятивистская механика рассматривает не только взаимодействие частиц вещества между собою, но и их взаимодействие с вакуумом. Последнее рассматривается молчаливо и неосознанно.

Рассмотрение процесса научного познания с точки зрения формальной логики и сведение научного знания к логически организованным высказываниям приводит авторов [1] к выводу: «Итак, развитие научного знания представляет собой непрерывно-прерывный процесс, характеризующийся качественными скачками в видении одной и той же предметной области. Поэтому в целом развитие науки является некумулятивным. Несмотря на то, что по мере развития науки постоянно растет объем эмпирической и теоретической информации, было бы весьма опрометчиво делать отсюда выводы о том, что имеет место прогресс в истинном содержании науки. Твердо можно сказать лишь то, что старые и сменяющие их фундаментальные теории видят мир не только существенно по-разному, но зачастую и противоположным образом. Прогрессистский же взгляд на развитие теоретического знания возможен только при принятии философских доктрин преформизма и телеологизма применительно к эволюции науки» [1, 283 - 284].

Попытаемся обойтись без доктрин преформизма и телеологизма. Понимание под знанием идеального неполного, приближенного аналога реального объекта делает очевидным то, что развитие научного знания возможно лишь путем построения более полного и точного аналога объекта. Обратный путь абсурден. Нет смысла заменять более полный и более точный аналог менее полным и менее точным. Поэтому несомненно, что имеет место «прогресс в истинном содержании науки». Для рассмотрения развития научного познания одной формальной логики недостаточно. Научное познание осуществляется не только логическим, но и образным мышлением. Система исходных аксиом теории имеет (по меньшей мере, во многих случаях может иметь) образную интерпретацию. В образной интерпретации очевиден переход от предыдущей к новой теоретической схеме добавлением нового идеального элемента или заменой одного (или более) элемента новым элементом. Очевидна связь между предшествующим и последующим образом. Связь между теориями скрыта за сложностью логических рассуждений (особенно – математических). Связь между образными интерпретациями более или менее очевидна. С появлением письменности начался процесс накопления знаний. С течением времени может меняться общественный статус знания. В технических науках, например, знания того, что и как производится сейчас, превращаются в знания о том, что и как делалось в прошлом. Но знания остаются знаниями. Утратив практическое значение, они приобретают значение историческое.

По поводу воздействия социального фактора на процесс научного познания необходимо сказать следующее. Социальный фактор – это отношения между людьми. Главную, определяющую часть отношений между членами общества составляют отношения, возникающие в процессе производства и распределения средств существования общества, называемые в марксизме производственными отношениями. Главную, определяющую роль в отношениях между людьми играют отношения между классами и народами. Это значит, что рассматривать процесс развития научного познания следует не в абстрактном «социуме», а в конкретной общественно-экономической формации. Например, с точки зрения «социума вообще» невозможно объяснить современный процесс научных разработок чудовищных вооружений и, в

том числе, средств массового поражения. А с точки зрения отношений между высокоразвитыми империалистическими странами и остальным миром этот процесс легко объясняется.

В [1] обсуждаются интернализм и экстернализм как подходы к вопросу о движущих силах науки. В интернализме «главную движущую силу развития науки составляют имманентно присущие ей внутренние цели, средства и закономерности; Научное знание должно рассматриваться как саморазвивающаяся система, содержание которой не зависит от социокультурных условий ее бытия, от степени развитости социума и характера различных его подсистем...» [1, 284]. Содержание научного знания – это идеальный аналог реальности. Главным в содержании знания является соответствие аналога реальности. Но нельзя игнорировать, исключать из рассмотрения то, что научное знание является неотъемлемым элементом жизнеобеспечения и развития общества. Актуальность содержания знания определяется практической деятельностью общества. Экстернализм «исходит из убеждения, что основным источником инноваций в науке, определяющем не только направление, темы ее развития, но и содержание научного знания, являются социальные потребности и культурные ресурсы общества, его материальный и духовный потенциал, а не сами по себе новые эмпирические данные или имманентная логика развития научного знания...в научном познании познавательный интерес не имеет самодовлеющего значения... Он в конечном счете всегда замкнут на определенный практический интерес...» [1,86].

Приходится повторять, что содержанием знания является соответствие идеального аналога реальности. Поэтому содержание знания не может определяться общественными потребностями. Заранее не известно, каково будет практическое значение знания. Начало познавательного процесса в значительной степени определяется познавательным интересом. Верно то, что только, в конечном счете, познавательный интерес замкнут на интерес практический. Видимо, можно утверждать, что экстернализм вернее, чем интернализм, характеризует влияние социальных условий на процесс научного познания. Сами авторы [1] считают, что «наиболее приемлемым является «третий путь», исходящий из взаимосвязи внутренних факторов (включая когнитивные мутации (видимо, имеется в виду свободное творчество разума. Л.Я.) и социокультурных факторов. Именно эта взаимосвязь и образует подлинную основу развития системы научного знания» [1, 290].

Все три пути исходят из представления социума вообще, не различая главных, определяющих и второстепенных социальных факторов, влияющих на процесс научного познания. Поэтому рассуждения о влиянии этих факторов имеют чисто декларативный характер. Вместе с тем в [1] убедительно рассмотрено влияние на процесс научного познания рабовладельческой демократии в античной Греции и идеологического господства католической церкви в средневековой Европе. Это примеры того, что нужно рассматривать не социум вообще, а конкретное устройство общества и, прежде всего, общественно-экономическую форму его существования. С точки зрения социума вообще можно утверждать только то, что он влияет на процесс научного познания, и ничего более.

## 4.1. Социология знания и познания

В [1] обсуждаются вопросы влияния социума на содержание знания и на процесс познания, а также отношение общества к научному знанию и науке вообще. Под социумом имеется в виду капиталистическое общество, но это не подчеркивается. Изредка упоминается советский социализм как безвозвратное прошлое.

Родоначальником современной социологии в [1] назван Эмиль Дюркгейм. Он «...не обсуждает идеал научного знания как таковой», его внимание направлено на «анализ целого ряда положений, характеризующих массовое восприятие тех или иных систем знания и превращения их в символ веры...» [1,308]. «Индивид с рождения вынужден усваивать общественное познание...он существует в обществе как человек...» [1, 309]. Представитель немецкой социологии знания М. Шелер развивает эти мысли далее: «...знания, необходимые человеку для осмысленного восприятия окружающего его мира, соотносятся с тем положением, которое человек занимает в обществе. Таким образом, имеются разнообразные картины мира, например философская, культурная и юридическая» [1, 311]. Другой представитель немецкой социологии К. Маннгейм «одним из первых выявил и сформулировал классическую дихотомию, которая будет сопровождать социологию знания на всем периоде ее развития. Если получаемое наукой знание объективно и истинно, то каким образом можно говорить о его социальной обусловленности, а, соответственно, в чем предмет социологии знания. Если же...любое знание...относительно и подвержено влиянию социального бытия субъекта, то чего тогда стоит декларируемая объективность самой социологии знания?

К. Маннгейм делает решительный поворот в пользу социологии, оставляя за пределами анализа всю проблематику, связанную с объективностью научного знания, идеалом истинности и т.п. Соответственно и объектом социологии знания у К. Маннгейма...выступает не научное знание, а некоторая более сильная абстракция. Отражением мира идеальных сущностей становится понятие *идеологии*, гораздо более широкая и менее структурированная совокупность верований, идеалов, религиозных и культурных знаний» [1, 313].

Итак, философы-идеалисты не включают научное знание как таковое в предмет социологии знания. Они рассматривают восприятие индивидуумом и группами индивидуумов общественного знания посредством общения. В настоящее время средства общения весьма разнообразны, начиная от непосредственного контакта с использованием языка и кончая интернетом. Эта смесь знаний содержит и элементы научного знания. К этим знаниям можно отнести и знания, получаемые в процессе обучения. Все знания, полученные путем общения, воспринимаются под влиянием социального фактора (социального положения индивидуума, общественного мнения, авторитета преподавателя и т. д.). Они могут быть и являются предметом социологии. Особенностью этих знаний является то, что они во многих случаях принимаются на веру

Содержание научного знания о природных объектах определяются свойствами и

состоянием объектов. Научное знание – это идеальный аналог, соответствующий объекту познания, а свойства природных объектов от социальных факторов не зависят. Но, тем не менее, влияние социальных факторов просматриваются. Они проявляются в зависимости идеального аналога объекта от материальных и интеллектуальных средств познания. Чувственный образ, абстрактный образ, теоретическая схема одного и того же объекта могут изменяться в зависимости от развития средств познания. Могут ли быть эти изменения предметом социологии – это другой вопрос.

Что касается прикладных и, особенно, технических наук, то в их содержание проникают и становятся все более важными социальные вопросы, такие как надежность и долговечность продукции, безопасность продукта и его производства. В последнее время стал очень важным вопрос о вредном влиянии производства на среду обитания. Содержание социальных вопросов в технических и прикладных науках и, тем более, отношение к ним различных слоев общества – это, несомненно, предмет социологии.

Особого рассмотрения требуют общественные науки. Содержание научных знаний об обществе определяется устройством и состоянием общества. Влияние социальных факторов на знания о самих себе комментариев не требует. Сущность всяких научных теорий, в том числе общественных, состоит в построении теоретической схемы и ее логического исследования. И тут обнаруживается зависимость методов построения общественных теорий от социального положения субъекта познания. В марксизме эта зависимость была названа классовостью или партийностью общественных наук. Человек как биологический вид является природным объектом. Но он отличается от объектов неживой природы тем, что обладает потребностями, сознанием, волей. Он способен действовать, руководствуясь своим сознанием, отражающим внешнюю среду. Поэтому марксистская теория познания разделилась на две части: теорию познания природы – диалектический материализм и теорию познания человеческого общества – исторический материализм. Исторический материализм утверждает следующее. Причины развития общества содержатся в самом обществе, а не вне его.

Сильнейшим фактором, влияющим на состояние общества и его развитие, является объективная, неустранимая необходимость производить средства своего существования. Человеческая масса превращается в общество в процессе производства материальных и интеллектуальных средств существования и их распределения. В этом процессе объективно, независимо от воли и желания людей между ними возникают отношения, называемые производственными отношениями. Эти отношения являются главными, определяющими. Они накладывают отпечаток на все прочие отношения – служебные, семейные, соседские и т.д. Под действием производственных отношений происходит расслоение общества, разделение его на большие общности, названные в марксизме классами. Классы – это самые большие части общества. Больше класса может быть только само общество. Классы взаимодействуют друг с другом. Части общества, с классами не взаимодействующие не являются классами. Развитие общества, исторический процесс является результатом взаимодействия классов.

Отсюда следует марксистская методология построения теоретической схемы общества. Необходимо выявить классовую структуру общества и взаимодействие между классами, найти классы, наиболее активно взаимодействующие и далее изучать результаты взаимодействия. Таким способом строится простейшая схема

общества. При необходимости в неё могут быть включены и другие, не классовые части общества и отношения между ними. В некоторые моменты исторического процесса могут стать важными национальные, религиозные и другие отношения. Их необходимо включать в теоретическую схему. Но нельзя упускать из виду то, что все другие отношения находятся под сильным влиянием производственных отношений. Методология исторического материализма позволяет построить как угодно подробную теоретическую схему общества. Но она не должна быть излишне подробной, так как менее важные факторы могут затруднить изучение схемы, не делая существенных добавлений к результатам исследования. Утверждения философов-идеалистов, что марксизм обедняет, упрощает картину общества, не имеют основания.

Марксистская теория развития общества состоит в основном в следующем. Выход общества из первобытного состояния был обусловлен повышением производительности труда, в результате чего индивид стал производить больше продукта, чем необходимо для обеспечения его биологического существования. Возникла возможность эксплуатации человека человеком, которая реализовалась, стала исторической действительностью. Возникли эксплуатируемые и эксплуатирующие классы. Возникли производственные отношения, главным содержанием которых стали отношения между эксплуатируемыми и эксплуататорами. Эти отношения приняли форму классовой борьбы. Способ эксплуатации человека человеком стал главным фактором, определяющим устройство, общества, форму его существования. Форма существования общества в марксизме названа общественно-экономической формацией или общественно-экономическим строем.

Общество может существовать только в одной из возможных общественно-экономических формаций, как, например, вещество существует в форме твердого тела, жидкости, газа, плазмы (но только в одной из этих форм). Развитие общества стало процессом перехода от одной формы существования к другой, т.е. от одной общественно-экономической формации к следующей. Никакая общественно-экономическая формация не может быть вечной. За все время существования классового общества, вплоть до нашего времени, исторически реализовались пять общественно-экономических формации: первобытно-общинная, рабовладельческая, феодальная, капиталистическая и социалистическая. Контрреволюции в СССР и странах Восточной Европы – это временное отступление, исторический зигзаг. Историческое развитие общества не остановится. Смена общественно-экономических формаций продолжится. Капитализм на Земле не вечен. Но надо иметь в виду, что капитализм может смениться какой-нибудь другой формой эксплуатации человека человеком.

Идеологи современного капитализма, защищая капитализм, способствуя продлению его существования, разрабатывают другие теории развития общества. При этом они исключают из рассмотрения важнейшие факторы, определяющие исторический процесс. Это, прежде всего, эксплуатация человека человеком, классы и взаимодействие классов в марксистском понимании, общественно-эконмические формации и их смена, главная цель капиталистического производства – получение прибыли классом капиталистов, а не производство средств существования для всего общества и др. Результатом стали разновидности цивилизационных теорий развития общества. Сущность «цивилизационного подхода» состоит в том, что подробно рассматриваются все внешние проявления жизнедеятельности общества и все результаты жизнедеятельности, включая устройство общество (в том числе –

государственное), культуру, религию и т.д. Подробно описывается, что происходило в прошлом и что происходит в настоящее время. В этой подробности авторы цивилизационных теорий видят их превосходство над марксизмом. Внутренние взаимодействия, эксплуатация человека человеком, способы и формы эксплуатации, взаимодействие классов, в этих теориях не рассматриваются. Развитие общества представляется как смена цивилизаций. Уклонение от рассмотрения внутренних взаимодействий приводит к невозможности полностью объяснить возникновение цивилизаций, смену цивилизаций и, тем более, предсказать холя бы вероятность того, что последует за последней, ныне существующей цивилизацией. Развития средств производства, географических и других природных факторов, религиозных и национальных различий и т.д., используемых в цивилизационных теориях в качестве определяющих факторов, для этого недостаточно. Этим объясняется множество цивилизационных теорий.

В настоящее время широкое распространение в среде западных теоретиков получили (и восприняты российскими теоретиками) разновидности теорий информационного общества, разработанные Д. Беллом и его последователями [5; 6]. В основу их положены цивилизационные стадии: аграрная, индустриальная, постиндустриальная стадии. По Д. Беллу эти стадии различаются доминирующими видами труда. В аграрном обществе – это сельскохозяйственный труд, в индустриальном – промышленный, в постиндустриальном – труд в сфере услуг. Д. Белл исходил из того, что, например, В США в 1970 г. 65% рабочей силы было занято в сфере услуг, 30% - в промышленности и в строительстве и 5% - в сельском хозяйстве. Отток рабочей силы в сферу услуг Д. Белл объяснил ростом производительности труда в промышленности и сельском хозяйстве. По Беллу образ жизни людей в доиндустриальном обществе характеризуется взаимодействием человека с природой посредством мускульной силы. В индустриальном обществе – это взаимодействие с преобразованной природой.

Жизнь в постиндустриальном обществе основана на услугах и является взаимодействием между людьми. С возникновением общества услуг предметом труда становится информация. Белл усматривает три вида труда: добывающий, мануфактурный и информационный. В постиндустриальном обществе доминирует информационный труд. Доминирующую роль в жизни общества играет группа информационных работников. Причиной перехода общества из индустриальной в постиндустриальную стадию считается развитие компьютерной техники, информационных технологий, электронных средств коммуникации.

Постиндустриальная стадия (оно же информационное общество) считается Д. Беллом и его последователями новым видом общества. Теории информационного общества подробно описывают внешние проявления современного общества наиболее развитых империалистических стран, США, Великобритании и др. Информатизация используется транснациональными корпорациями (ТНК) для управления индустриальным производством, разбросанным по всему миру. Локальные рынки объединяются посредством информатизации в единый мировой рынок. ТНК отказались от массового производства товаров и перешли к мелкосерийному производству на основе изучения посредством информатизации спроса на мировом рынке. Доминирующим видом труда стал информационный труд, и т.д. Причиной, движущей силой исторического прогресса считается информатизация.

Не все западные теоретики согласны с тем, что информационное общество является неким новым видом общества. Они утверждают, что, несмотря на информатизацию, капитализм остался капитализмом. Г. Шиллер, кроме того, считает, что не информатизация производит изменения в обществе, а капитализм использует информатизацию для своего распространения и укрепления. Капитализм создал информатизацию в процессе своего развития, а не информатизация является причиной прогресса.

В отличие от этих теорий в [7] рассмотрены этапы развития капитализма в наиболее развитых капиталистических странах с точки зрения исторического материализма. «Легко усматриваются следующие периоды (фазы, используя термин В.И. Ленина) его развития. Первый период – начальный капитализм со стихийной, неуправляемой конкуренцией, результатом которой стали экономические кризисы. Второй период – монополизированный капитализм, названный империализмом. В экономическом отношении империализм отличается от первоначального капитализма, в том числе тем, что вместо цен, стихийно складывающихся в процессе свободной конкуренции, сбыт продукции производится по монопольным ценам, которые могут быть выше стихийно складывающихся цен.

Результатом является усиление эксплуатации наёмных работников, обострение противоречий между ними и капиталистами, изменение отношений между капиталистами, борьба за рынки сбыта и т.д. Крупные монополии получили возможность легче преодолевать кризисы, используя мировой рынок. Но началась борьба за передел мирового рынка, за установление сфер влияния монополий, приведшая к двум мировым войнам. Короче говоря, произошли крупные изменения международных отношений.

В результате Первой мировой войны произошла Великая октябрьская социалистическая революция 1917 г. в России. Военный разгром германского фашизма во Второй мировой войне и распространение в связи с этим социализма в страны Восточной Европы создали возможность возникновения революционной ситуации в высокоразвитых империалистических странах. Угроза дальнейшего распространения социализма побудила империализм высокоразвитых стран перейти к третьему периоду, названному западными теоретиками фордизмом». В [7] третий период назван национал-социализмом. Сущность его состоит в том, что капиталисты высокоразвитых стран повысили уровень жизни наемных работников в своих странах, обеспечив свои прибыли эксплуатацией народов менее развитых стран. Этим они, с одной стороны, обеспечили сбыт продукции в своих странах, предотвратив на некоторое время экономический кризис. А с другой стороны они снизили остроту классовых противоречий, предотвратив тем самым возникновение революционной ситуации в своих странах.

Трудящиеся классы национал-социалистических стран стали соучастниками эксплуатации других народов. «Фордизм (национал-социализм) возник не во всех капиталистических странах, а только в высокоразвитых. Человечество разделилось на «золотой миллиард» и остальной мир. Фордизм (национал-социализм) обеспечил на некоторое время устойчивое экономическое развитие стран «золотого миллиарда» и закончился экономическим кризисом. Империализм «золотого миллиарда» (национал-социализм) для дальнейшего сохранения своего существования перешел к четвертому периоду, к глобализации, к глобальной экспансии, к выносу

индустриального производства во многие другие страны с дешевой рабочей силой, с дешевыми и близко расположенными природными ресурсами. Четвертый период назван западными теоретиками постфордизмом. Мы же можем назвать четвертый период экспансивным национал-социализмом. Глобальная экспансия потребовала создания электронных автоматизированных средств связи, сбора и обработки информации для управления разбросанным по всему миру производством и сбытом. Грандиозное распространение и развитие информатизации воспринято теоретиками информационного общества как переход к новой эпохе, к новому обществу. Но они не увидели в этом (или не хотели увидеть) борьбу империализма за самосохранение, за продление своего существования.

Постфордизм уже исчерпал свои возможности. В 2008 г. начался мировой экономический кризис капитализма и продолжается до сих пор. Начался переход империализма к пятому периоду. Отличительной чертой начала пятого периода являются «цветные революции», посредством которых правительства ведущих империалистических стран свергают правительства других стран и устанавливают там угодные им марионеточные правительства. «Технология» проведения этих «революций» довольно проста и однообразна. Вдруг возникают неизвестно откуда некие «оппозиции», организованные секретными службами и поддерживаемые правительствами заинтересованных империалистических стран, и не имеющие никакой иной цели, кроме свержения действующего правительства. В результате этого в стране возникает политический хаос, разрушается экономика, начинаются военные столкновения между враждующими группировками, гибнут сотни тысяч людей и т.п.

По сути дела, такие действия империалистических стран являются тайно проводимой агрессией. Но были случаи открытого военного вмешательства, открытой агрессии США и других членов НАТО. Часто эта агрессия прикрывается демагогическими декларациями об установлении демократии, о борьбе за права человека и т.п. Но, столкнувшись с серьезным сопротивлением народа Юго-Востока Украины, правительство США и ведомые им правительства европейских империалистических стран пошли на поддержку открытой попытки установления фашистского режима на Украине.

Очевидной целью «цветных революций» в странах Северной Африки и Ближнего Востока является установление контроля над природными ресурсами (прежде всего нефтяными) правительствами США и наиболее мощных стран Европы. События на Украине объясняются стремлением изолировать Украину от России, ослабить таким способом Россию и облегчить установление контроля ее ресурсами (а может быть и разделения России на части). Более дальние цели возможно не известны пока и самим господам империалистам.

Поэтому позволим себе подсказать им, что военноадминистративное подавление народов других стран содержит в себе ограничение рыночных отношений. Результатом развития военноадминистративного (фашистского, откровенно говоря) правления может быть конец рыночных отношений и, следовательно, конец капитализма. В этой связи, возможно, что капиталистическая форма эксплуатации наемного труда сменится какой-нибудь иной формой эксплуатации, какой-нибудь разновидностью рабства или крепостничества.

Предвидеть сейчас такую замену невозможно пока она достаточно ясно не проявится. Но с полной уверенностью можно сказать, что любая форма эксплуатации непрерывно

обостряет противоречия внутри стран и между народами, обостряет общечеловеческие проблемы... Можно с полной уверенностью утверждать, что человечество идет тем или иным путем к плановому управлению производством и распределением, к социалистическому управлению. Подчеркнем, что установить социалистическое управление и эффективно его использовать может только народ, ставший в результате своего исторического развития способным осуществить социалистическую демократию. Для ускорения этого процесса необходимо развивать теорию социалистического планового управления, не дожидаясь возникновения революционной ситуации, используя при этом исторический опыт советского социализма».

Классовое различие знания общественных наук в этих примерах очевидно.

Содержание знания прикладных, технических и, особенно, общественных наук может быть (в разной степени) предметом социологии.

## 4.2. Социология научной элиты

Не найдя предмета социологии в научном знании, западные теоретики переключились на изучение науки как социального института. Основоположником социологии института науки в [1] назван Р. Мертон. Под социальным институтом понимается общность людей, которых связывает система отношений, ценностей и норм поведения. Под социальным институтом науки Р. Мертон понимает «...тип институциональной организации науки – «сообщество» - выделяющий институт науки из государственной бюрократии. Важнейшими организационными характеристиками ... «сообщества» является опора на представление об общности цели, устойчивость традиции, авторитет и самоорганизацию...в ее арсенале отсутствуют...механизмы власти, прямого принуждения и фиксированного членства. Нужно показать, ...каким образом научное сообщество может гарантировать целостность науки как сферы деятельности и ее эффективное функционирование, несмотря на то, что ученые рассредоточены в пространстве и работают в различном общественном культурном и организационном окружении» [1, 322].

Далее описывается каркас мертоновской социологии, в котором целостность сообщества обеспечивается общей целью. Интенсивная деятельность каждого участника стимулируется системой поощрений. Честность конкуренции гарантируется нормами и правилами. Интенсивность научной деятельности стимулируется остротой конкуренции, и т.д. «Постоянный рост массива удостоверенного научного знания» является по Р. Мертону целью науки [1, 323]. Далее социология науки рассматривается как разновидность социологии профессий. «...нужно было найти эмпирический объект, на котором можно было исследовать всю совокупность основных характеристик научной профессии... Наука в целом...не могла выступать в качестве такого объекта». Объектом социологии науки «могло быть сообщество исследователей, связанных между собою содержательно. Эти культурно объединенные исследовательские системы, традиционно называемые *дисциплинарными сообществами*, и были избраны в качестве основного объекта, или,..., *основной единицы анализа*» [1,332]. Итак, научное дисциплинарное сообщество принято в качестве предмета социологии науки.

Чтобы профессии стали предметом социологии их надо различать. Профессионал отличается от непрофессионала тем, что он обладает «совокупностью специальных знаний (не лишне было бы добавить «и умений» Л.Я.), за хранение, передачу и расширение которых отвечают институты профессий.

Именно обладание такими знаниями отличает профессионалов от «непосвященных». Специфика научной профессии проявляется в первую очередь в том, что ... совокупность специальных знаний ... является главным содержанием научной профессии. Продукт науки, который ... предстает как «научное знание» - это не данные какого-либо отдельного исследователя, а результат работы целой фабрики переработки первичной исследовательской информации ... В работе по «удостоверению» того или иного результата, ... претендующего на статус вклада в знание, принимают участие практически все члены научного сообщества. Поэтому сами результаты представляются сообществу в ... форме научной публикации (устной или письменной), в которой закрепляется и содержание результата, и имена авторов» [1,332-333]. Исходя из этого, массив публикаций рассматривается в [1] как способ объединения дисциплинарного сообщества и его существования. Посредством публикации автор становится членом дисциплинарного сообщества. Его вклад в дисциплинарное знание оценивается цитированием публикации в других публикациях и эшелоном массива публикаций (статья, обзор, монография, учебник). Научный престиж исследователя определяется его участием в формировании эшелонов массива публикаций. В общем, утверждается в [1], роль массива публикаций проявляется, с одной стороны в «трансляции полученных дисциплиной обобщенных форм человеческого опыта ... в систему культуры», а с другой – в «процессе рационального использования выделенных обществом (видимо, дисциплинарным Л.Я.) лиц для профессиональной деятельности в дисциплине». Поэтому «корпус культуры научной профессии, ее совокупность специальных знаний, играет особую, несравнимую ни с какой иной профессией роль в существовании и развитии социальной системы науки» [1 ,338].

Итак, массив дисциплинарных публикаций объединяет исследователей в глобальное дисциплинарное сообщество. Оно в силу своей глобальности автономно. Целью дисциплинарного сообщества является пополнение и расширение объема дисциплинарного знания и, следовательно, пополнение дисциплинарного массива публикаций. Авторитеты сообщества «удостоверяют» научность результатов деятельности членов сообщества и т.д. При этом игнорируются реально существующие, исторически сложившиеся организационные структуры науки, тот самый институт науки, который является предметом социологии Р. Мертона и его последователей. При рассмотрении реально существующих организационных структур институт науки выглядит несколько иначе.

Все современные профессии обладают массивом публикаций. Они, как минимум, имеют комплекс учебной литературы. Издаются профессиональные журналы, пишутся книги. В этом смысле массив научных публикаций не представляет собою нечто исключительное и не может быть главным отличием науки от не науки. Главным отличием профессионала от непрофессионала является не обладание необходимым объемом профессиональных знаний, а тем, что профессиональная деятельность является его главным занятием и способом получения средств существования. Субъект, обладающий профессиональными знаниями, но не занимающийся профессиональной деятельностью, профессионалом быть не может. В это связи

«совокупность специальных знаний» не может быть главным содержанием научной профессии. Главным содержанием любой профессии является содержание профессионального труда и его результат, его продукт. С этой точки зрения рассмотрим особенности научной профессии. Труд лиц, изготовляющих и обслуживающих экспериментальное оборудование, является разновидностью труда, производящего материальный продукт. Продуктом наблюдений и измерений посредством экспериментального оборудования является нематериальный продукт – результаты наблюдений и измерений.

Материальными являются протоколы измерений и наблюдений. Лица, производящие измерения и наблюдения, материально (т.е. реально, не в воображении) взаимодействуют с материальным оборудованием. Результат же материального взаимодействия не материальный. В этом состоит главное отличие труда исследователя-экспериментатора от производственного труда. Труд исследователя-теоретика – это чисто интеллектуальный труд, состоящий в построении абстрактного образа объекта на основе протоколов наблюдений и измерений, построении теоретической схемы объекта и ее мысленном исследовании. В содержании труда состоит главное отличие научной профессии от ненаучных профессий.

Знания, содержащиеся в сознании ученого – это его личные знания. Они становятся общественно значимым продуктом только в результате изложения их на естественном и специальном языке, посредством графики и т.п. и нанесения изложения на материальный носитель. Разработка принципиальной схемы эксперимента, построение абстрактного образа и теоретической схемы объекта, изучение теоретической схемы – это элитарный труд, выполняемый научной элитой. Далее рассматриваем эту часть работающих в науке, называя их учеными, исследователями, субъектами познания и т.п.

Ученые, как правило, работают в одной из организационных структур науки. Малое число одиночек, работающих сами по себе, не рассматриваем. Рассмотрение и развитие организационной системы науки оставляем историкам. Современная организация науки состоит из высших учебных заведений, научно-исследовательских учреждений и общественных организаций ученых. Высшими научными учреждениями Российской Федерации являются государственные академии наук. Кроме того существует множество общественных академий наук. Исходя из этого, предметом социологии науки (что, по сути дела, является социологией научной элиты) становятся отношения между учеными внутри кафедр и лабораторий, отношения между кафедрами и лабораториями внутри ВУЗа или НИИ, отношения между родственными по специальности кафедрами и лабораториями разных ВУЗов и НИИ, отношения между ВУЗами и НИИ, в том числе – международные отношения.

Особо важными являются отношения ученых и научных организаций (как учебных, так и чисто исследовательских), государственных и общественных академий наук с обществом, в котором они существуют, а само общество существует в форме общественно-экономической формации. Нельзя пренебрегать влиянием общественно-экономической формации на все виды отношений, существующих в научной среде. Отвлечься абсолютно от этого влияния невозможно. В той или иной мере оно проявится как бы само собой. «...он (ученый, Л.Я.) уже на основании собственного опыта делает выбор карьеры: остается в исследованиях, возглавляя микроколлектив,...концентрируется на преподавании, уходит в научный менеджмент

или становится консультантом бизнес-корпорации» [1, 341]. В этой цитате речь идет о капиталистическом обществе и об условиях жизни в нем научной элиты. Эти условия определяются главным образом тем, что научная элита служит господствующему классу. Тем самым определяется главная цель научной деятельности – получение прибыли классом капиталистов. Цель пополнения массива удостоверенного дисциплинарного знания уходит на задний план, если эта цель вообще существует. Кроме того, в цитате молчаливо утверждается незыблемость капитализма. Кроме работы по найму научная элита включается в капиталистические производственные отношения через интеллектуальную собственность [1, 515-578]. Интеллектуальная частная собственность превращает интеллектуальный продукт в товар, а отношения ученых между собою и обществом в рыночные отношения.

### 4.3. Этика и мораль научной элиты

В «Философии науки» обсуждается вопрос, может ли наука быть объектом моральной оценки и если да, то какие именно ее стороны подлежат такой оценке. Этот вопрос вызван тем, что стало очевидным, что прогресс науки и техники дает людям отнюдь не одни только блага, что многие порождения научного гения несут с собой угрозы для существования и человечества, и всей жизни на Земле. В этой связи рассматривается мораль и этика науки. «Этика – это философская дисциплина, изучающая явления морали и нравственности... Мораль понимается как совокупность...норм..., принятая и разделяемая в данном обществе» [1, 387]. Применительно к научному сообществу в [1] различается внутренняя и внешняя этика. К внутренней этике относится рассмотрение моральных норм регулирующих отношения между членами научного сообщества.

К ним относятся следующие нормы. Равенство всех исследователей перед лицом истины. Требование научной честности при изложении результатов исследования. Ученый не имеет права заниматься плагиатом, необходима чёткое разделение уже известного в науке и новых результатов, уважение труда предшественников и т.д. В [1] этические нормы рассматриваются как ответственность ученого. «Каждый член научного сообщества несет ответственность – перед своими коллегами, перед своей областью научного знания,...перед наукой в целом...за достоверность, за качество тех результатов, которые он предлагает на суд научного сообщества. Эту ответственность принято называть *профессиональной ответственностью*...ученого, изучением ее занимается *внутренняя этика науки*» [1, 409].

Через ответственность определяется и «*внешняя этика науки*. Областью ее интересов являются взаимоотношения между наукой и обществом, а ключевой проблемой – *проблема социальной ответственности* как отдельного ученого, так и науки в целом» [там же]. Вопрос об ответственности ученых за результаты своей работы, за открытие новых научных знаний, за основанный на них технический прогресс возник в социологии науки в связи с разрушительными последствиями двух мировых войн, с массовым уничтожением мирного населения при атомной бомбардировке Хиросимы и Нагасаки, с бесчеловечными биологическими экспериментами на людях в гитлеровских концлагерях, с негативным влиянием бурно развивающегося производства на среду обитания, с быстрым истощением природных ресурсов Земли. Ответственность ученых возникает вследствие неразрывности разработанными учеными средств и их использования, неразрывности практических целей и средств

для их достижения. Развитие научного знания и технического прогресса несут с собою не только благо, но и зло [1, 432 - 437]. В связи с этим и возникают этические проблемы науки.

По поводу этики науки и этической ответственности ученых и всего научного сообщества представляется необходимым заметить следующее. Комплекс моральных норм, существующий в сознании общества и не имеющий юридической силы – это разновидность общественного мнения. Общественное мнение возникает по любому вопросу, интересующему общество, и содержит отношение общества к этому вопросу, оценку его. Общественное мнение может содержать и этическую оценку научного знания и деятельности ученых. В этой связи вопрос о том, подлежит ли научное знание и научная деятельность этической оценке, не имеет смысла. Смысл имеет другой вопрос: содержится ли (или не содержится) этическая оценка науки в общественном мнении. Этот вопрос решается социологическим опросом населения, а не рассуждениями философов-идеалистов. Поскольку в общественном мнении возник вопрос о благе и зле, приносимом наукой, то этическая оценка научного знания и научной деятельности реально существует и рассуждения о необходимости этической оценки научного знания и научной деятельности излишни.

Общественное мнение, и, следовательно, этическая оценка науки, неоднородно. У разных слоев населения оно разное. Например, противоположно различные оценки даются разработке, производству и применению контрацептических средств в религиозной среде и среде атеистической. Этическая оценка зависит от образовательного уровня того или иного слоя населения, от религиозных (или антирелигиозных) убеждений и, более всего, от классовой принадлежности. Одни и те же явления в жизни общества воспринимаются и оцениваются эксплуататорами и эксплуатируемыми по-разному. Поэтому становится важным вопрос об этической оценке научной деятельности различными слоями населения. Этот вопрос опять-таки решается социологическим опросом, который должен проводиться в конкретной общественной среде по конкретному научному знанию.

Общественное мнение, в том числе – этическая оценка научной деятельности и ее результатов, возникает стихийно. Но оно подвержено влиянию средств массовой информации, так как практически масса населения получает сведения по тому или иному вопросу не непосредственно, а из сообщений СМИ. Поэтому общественное мнение возникает не по самому вопросу, а по сообщению о нем, которое неполно и, как правило, содержит дезинформацию.

Комплекс этических норм, по которым оценивается научная деятельность и ее результаты, может быть разработана только интеллектуальной элитой общества. В конечном счете, разработчиками этических норм являются сами ученые. Но тогда они ответственны за свою деятельность перед самими собой. В этом случае вопрос об ответственности утрачивает смысл. Этическая ответственность перед другими слоями общества, мягко говоря, относительна. Ответственность предполагает подотчетность и подконтрольность, а этика науки, как и другие виды общественного мнения, располагает только общественным одобрением или порицанием. В Великобритании и в США действуют этические комитеты, дающие этическую оценку биомедицинским исследованиям, одобрительные решения которых обязательны для финансирования этих исследований [1, 456]. Но это уже не общественное мнение, а подконтрольность властным структурам.

Оценки общественного мнения, в том числе – этические, не всегда верны. С этой точки зрения рассмотрим благо и зло научного знания, содержащееся в общественном мнении некоторых слоев населения. Выше знание, в том числе научное, определено нами как неотъемлемый элемент жизнеобеспечения индивида и общества. Может ли знание нести зло? Благо или зло создает не знание само по себе, а его применение. Но целенаправленное человеческое действие всегда имеет результатом не только достигаемую цель, но и нечто побочное, не желаемое, зачастую негативное, вредное. Не редки случаи предумышленного использования знания для причинения вреда. Поэтому знание, в том числе научное, разделяется на два вида: знание о том, что и как надо делать и знание о том, что делать нельзя, что приносит вред. Оба вида знания – благо. Оба эти вида знания служат жизнеобеспечению индивида и общества. Но дело в том, что эти виды знания вырабатываются учеными разных профессий. Физики, например, разрабатывают теорию управляемого и неуправляемого процесса распада и синтеза атомных ядер, а биологи изучают последствия облучения всего живого нейтронами и гамма лучами.

Физики не могут предусмотреть биологических последствий облучения, а биологи не могут их изучать, пока эти последствия не проявятся в реальном процессе. Поэтому вопрос об ответственности ученых за последствия применения открытого ими знания рассмотрен в [1], на наш взгляд, упрощенно. Знания о том, что и как надо делать и что нельзя делать, в общем случае не могут, быть получены одновременно. Но любое знание – это благо. Не все слои населения это понимают. Поэтому мнение о добре и зле знания у разных слоев населения различно. Содержание знания о том, чего нельзя делать в значительной мере определяется общественной необходимостью в смысле определения объектов и целей познания. Возможны социологические исследования того, как откликаются на общественную необходимость ученые разных профессий, разного социального положения и т.п.

Рассмотрим еще взаимосвязь цели и знания. Выбор предпринимателями цели действия поставлен в [1] в связь с научным знанием как средством достижения цели. Если нет средства, то нет и цели. При этом исключено из рассмотрения то, что главной целью капиталистического предпринимателя является получение прибыли и что предприниматель для достижения этой цели готов использовать любые средства, не считаясь с тем, приносит ли применение этих средств благо или вред обществу. Короче говоря, благо или зло от применения научного знания определяется не содержанием знания а, в первую очередь, производственными отношениями, существующими в обществе.

В [1] изложены рассуждения философов-идеалистов о морали вообще, об этике науки вообще, об этической ответственности ученых вообще. Результат этих многословных рассуждений невелик – это всего лишь необходимость этической оценки и этической ответственности. Но общественное мнение разных слоев населения дает разную этическую оценку одним и тем же научным знаниям. Поэтому необходимы не рассуждения вообще, а социологические исследования этических оценок конкретных слоев населения по конкретным вопросам, в конкретных исторических условиях (т.е. в конкретной общественно-экономической формации).

## 4.4. Научное знание и технический прогресс

Современный научно технический процесс представлен в [1] как результат интеграции науки и производства: «...интеграция науки и производства не только привела производительные силы к их качественному изменению, но и явилось важнейшим фактором экономического и социального прогресса развитых стран... под интеграцией понимается «объединение, слияние двух или более компонентов в единое целое, которое приобретает в результате некоторые новые признаки...новое, более высокое качество» [1, 467]. Объединяющиеся компоненты могут изменять свои качества, но могут и не изменять их. В результате слияния науки и производства наука остается наукой, а производство производством. «Интеграция же проявляется в том, что они становятся необходимыми, взаимосвязанными и соподчиненными звеньями более широкой структуры, объединенными единой, общей целевой функцией» [1,469]. Но «Возникают принципиально новые структуры: прикладная наука как разновидность науки в целом и наукоемкое производство...

Процесс интеграции науки и производства и обеспечивается непосредственным взаимодействием этих новых компонентов» [1,71]. С возникновения промышленного производства началось его взаимодействие с наукой. Тепловые и электрические двигатели и другие машины невозможно изобрести, проектировать и построить, не используя научное знание. В свою очередь, производство ставит перед наукой технические задачи. Поэтому в [1] под интеграцией понимается появление «объединяющих науку и производство новых социальных структур (т.е организационное объединение (Л.Я.))» что позволяет «проследить и хронологические рамки процесса интеграции и его стадии, или этапы.

**Первый этап – от возникновения первых промышленных лабораторий** до становления **промышленного сектора ИР** (аббревиатура **ИР** в [1] не расшифрована (Л.Я.))» [1,470]. Причиной, объективным побуждением интеграции считается то, что «общества передовых стран начинают реально ощущать ограниченность и малую эффективность прямых экстенсивных факторов обеспечения расширенного воспроизводства..., ощущать противоречие между их возможностями и быстро растущими общественными потребностями...Наука, теоретическое знание... включаются в систему производительных сил, становятся основным источником крупных нововведений, роста производительности труда и объемом материальных благ и услуг со всеми вытекающими отсюда социально-экономическими последствиями» [1, 471]. Первый этап длился до окончания Первой мировой войны.

«**Второй этап – интенсивный рост промышленного сектора ИР** и превращение его в **одну из основных составляющих национального научно-технического потенциала.** С появлением промышленных лабораторий в процесс интеграции науки с производством включаются рыночные механизмы. Наличие собственной исследовательской базы становится залогом успеха в конкурентной борьбе, а капиталовложения в ее развитие – чрезвычайно выгодным, хотя порою и рискованным делом» [1, 472]. «Хронологически становление промышленного сектора ИР...приходится на время между двумя мировыми войнами

**Третий этап начинается после второй мировой войны и продолжается в настоящее время.** Именно на этом этапе наиболее полно проявляются и осваиваются философской мыслью (разные концепции «постиндустриального»...и т.д. общества) основные экономические и социальные последствия научно-технического прогресса

предшествующих периодов» [1, 476]. Особенностью третьего этапа является то, что «Темп нововведений, разработка новых видов продукции и их освоение многократно возросли» [1, 477]. «В итоге научно-технический потенциал становится фактором, определяющим уровень и темп развития страны, ее экономическое и социальное благосостояние..., военную мощь... В этом – фундаментальная особенность современного периода интеграции науки с производством» [1, 478]. Рассматриваются и другие особенности, в частности «Масштабы хозяйственной деятельности, мощь накопленного военного разрушительного потенциала, появление возможностей влияния на генофонд растений, животных и самого человека – все это ведет к появлению крупных экологических проблем, к конфликту между человечеством и средой его обитания» [1,479].

Особенностью является также экспоненциальный рост количественных показателей развития науки. Темп роста финансирования научных исследований значительно превышает темп роста ВНП. В связи с этим возникают кооперативные структуры, в которых фирмы, корпорации и государства объединяют ресурсы и получают равные права на использование результатов исследований [1, 480 - 486]. Рассмотрены формы и интеграции науки и производства [1, 486 - 493]. Описаны тенденции во взаимодействии науки и капиталистического государства. Государство выступает как законодатель, как массовый потребитель, как крупный субъект научно-технической деятельности, как координатор по развитию национального научно-технического потенциала в целом, как политическая сила, способная определить отношение общества к проблемам развития науки и техники и подчинить науку своим интересам [1, 502-503].

Все выше сказанное представляет собою краткие изъятия из подробного и многословного описания в [1] внешних проявлений процесса интеграции науки и производства и влияния интеграции на научно-технический прогресс в развитых капиталистических странах. Из внешних проявлений сделан вывод «Таким образом, анализ сущности, основных этапов эволюции и закономерностей функционирования научно-технического потенциала развитых стран показывает, что именно наука является базовой структурой инновационных экономик этих стран, обеспечивая не только гарантированное массовое производство инноваций фундаментального и прикладного характера, но также высокое качество жизни, конкурентоспособность в глобализирующемся мире и, самое главное – повышение адаптационных возможностей человечества к вызовам не только планетарного, но и космического масштабов» [1, 508].

Рассмотрение внутренних взаимодействий приводит к иным выводам о роли интеграции науки и производства и научно-технического прогресса в развитых капиталистических странах. Начнем с того, что третий этап интеграции науки и производства можно разделить на два этапа. Тогда этап между Второй мировой войной и началом широкого применения информационных технологий, компьютерных коммуникационных сетей и т.п. будет третьим, а следующий этап, продолжающийся в настоящее время, станет четвертым. Легко видеть, что этапы развития интеграции науки и производства и научно-технического процесса сопоставимы с этапами развития капиталистической общественно-экономической формации, описанными в параграфе 4.1. Первый этап интеграции совпадает с концом начального периода капитализма и началом империализма. Второй период совпадает с периодом сформировавшегося империализма между двумя мировыми войнами. Третий период

совпадает с фордизмом (национал-социализмом в нашей терминологии), а четвертый с постфордизмом (он же информационное общество, а в нашей терминологии – экспансивный национал-социализм) и продолжается до настоящего времени. Но постфордизм уже закончился мировым экономическим кризисом, начавшимся в 2008 г. и еще продолжающимся.

Начался переход к пятому этапу. Из этого сопоставления следует, что процесс развития капиталистической общественно-экономической формации в развитых странах опережает процесс развития интеграции науки и производства и развитие научно-технического процесса. Отсюда далее следует, что процесс развития капиталистического строя ведет за собой развитие науки и ее взаимодействия с производством, а не наоборот. Научно-технический прогресс не может быть фактором, определяющим развитие общества. Следует также, что общественную роль научной деятельности, научного познания, научного знания необходимо рассматривать только в связи с развитием общественно-экономической формации, с причинами, определяющими это развитие.

Каковы причины развития капитализма, состоящие в его переходе от одного этапа к другому, от одной фазы (в ленинской терминологии) к другой? Главной целью капиталистического производства является получение прибыли. Без получения прибыли капиталистическое производство и сама капиталистическая общественно-экономическая формация не могут существовать. По Марксу источником прибыли является прибавочный продукт, создаваемый наемными работниками. Очень упрощенно прибавочный продукт можно определить как разность между всем произведенным продуктом и продуктом, который может купить наемный работник на полученную им зарплату.

В действительности все происходит гораздо сложнее. Наемный работник производит один продукт, а покупает другие продукты, произведенные другими производителями. Предприниматель, производя свой продукт (товар), использует сырье, материалы, другую продукцию, произведенные другими предпринимателями, и тоже содержащие прибавочный продукт и т.д. Тем не менее, очевидно, что совокупная зарплата всегда меньше совокупной цены товара, продаваемого с прибылью. Это значит, что продать с прибылью весь произведенный обществом товар невозможно. Возникает неразрешимая проблема сбыта. Сбыт – это ахиллесова пята капитализма. Продается с прибылью не весь продукт не всеми предпринимателями. Часть продукта предприниматели вынуждены продавать без прибыли. Оставшаяся часть продается с убытком или уничтожается. Производство капиталистического товара без прибыли бессмысленно.

Производство убыточного товара ведет к разорению, к банкротству. Поэтому в процессе сбыта возникает конкуренция – борьба каждого капиталиста, фирмы, корпорации за сбыт своего товара, препятствуя тем самым сбыту товаров других капиталистов, фирм, корпораций. В процессе конкурентной борьбы и происходит переход капитализма от одной формы существования (фазы) к другой, от одного этапа развития к другому. Существовать в одной неизменной форме, повторяем, капитализм не может. Форма существования капитализма оказывается, в конечном счете, формой эксплуатации наемного труда. В процессе своего развития капитализм перешел от мануфактурной формы эксплуатации к промышленной, затем к империалистической (эксплуатации на объединенных промышленных предприятиях). В наиболее развитых

капиталистических странах произошел далее переход к фордизму и, наконец, к постфордизму. Все эти переходы происходят не ради некоего прогресса, а ради самосохранения, ради дальнейшего существования капиталистической общественно-экономической формации.

Борьба капитализма за самосохранение порождена тем, что главной целью капиталистического производства является не производство средств существования всего общества, а прибыль класса капиталистов. В этой борьбе капитализм применяет все средства, включая мировые войны. В том числе применяется и научное знание. В результате этого научное знание стало важнейшим элементом самосохранения, продления существования класса капиталистов и самого капиталистического устройства общества. Не интеграция науки с капиталистическим производством, повторяем еще раз, не научно-технический прогресс тянут за собою развитие капиталистического общества, а капитализм в борьбе за свое дальнейшее существование использует научное знание, способствуя тем самым развитию научного знания и научно-техническому прогрессу. Научная элита, способствуя самосохранению капитализма, служит господствующему классу.

Рассмотрим постфордизм с точки зрения сбыта. Постфордизм принял от фордизма широкое применение в производстве научно-технического знания и высокий уровень жизни населения высокоразвитых капиталистических стран. Главным отличием постфордизма от фордизма является вынос индустриального производства из высокоразвитых стран в менее развитые страны. Целью этого было и остается размещение производства в странах с низким уровнем жизни населения и, следовательно, с дешевой рабочей силой. Кроме того, индустриальное производство приближалось к источникам природных ресурсов. Таким способом повышалась возможность получения прибыли. Образовались транснациональные корпорации (ТНК), состоящие из головных корпораций, выносящих индустриальное производство из развитых стран, и корпораций, расположенных в принимающих странах. Для повышения производительности труда ТНК используют информационные технологии.

Для управления дочерними корпорациями и для изучения спроса на мировом рынке используются коммуникационные сети. Не информатизация создала постфордизм, а постфордизм создал и использует информатизацию для обеспечения своего существования. Изучая спрос на мировом рынке, постфордизм перешёл от массового производства к мелкосерийному, ориентированному на спрос. Не производя не имеющий спроса товар, постфордизм пытался решить проблему сбыта. Покупательная способность нищего населения слабо развитых стран невысока. Поэтому ТНК вынуждены продавать большую часть произведенного продукта в развитых странах. Империализм этих стран, как уже говорилось, создал в своих странах высокий жизненный уровень практически всего населения.

Тем самым он создал в своих странах социальную базу своего дальнейшего существования и облегчил сбыт. Безусловно, обеспечить высокий жизненный уровень населения развитых стран стало возможно на основе высокой производительности труда в этих странах, основанной, в свою очередь, на высоком научно-техническом потенциале. Но производительности труда недостаточно и для получения большой прибыли, и для выплаты высокой зарплаты. Разрешение этого противоречия состоит в том, что зарплата наемных работников слабо развитых стран соответствует жизненному уровню этих стран, а произведенный ими товар продается по мировым

ценам, соответствующим уровню жизни в развитых странах. Тем самым империализм ослабляет эксплуатацию наемных работников в своих странах, усиливая ее в странах, принимающих вынос индустриального производства. Общеизвестно, что население США потребляет больше, чем производит, что подтверждается более чем триллионным государственным долгом и массовым ожирением населения США. Тем не менее, проблема сбыта остается и в развитых странах. Для её решения в этих странах создается культ потребления, культ шопинга, образ жизни, смыслом которой становится чрезмерное потребление продуктов питания и непрерывная смена недоношенной одежды и обуви, не устаревшей и не потерявшей работоспособность техники и т.п. Этот культ создается рекламой, модой, воздействием на сознание людей средствами массовой информации.

Для решения проблемы сбыта используется инновационное производство. Непрерывно обновляются наукоемкие технологии для повышения производительности труда. Производятся новые виды товаров и, посредством рекламы, инициируется спрос на них. Внешне все это может выглядеть как рост потребностей благоденствующего населения, как забота о людях. Но потребление в развитых странах превзошло разумные границы. Империализм заботится не о людях, а о самосохранении, о продлении своего существования. Только о том, чтобы продолжался цикл «товар-деньги-товар», «деньги-товар-деньги».

Ни создание ТНК и иных объединений, ни информатизация, ни инновационное производство не устранили неразрешимое противоречие между капиталистической прибылью и сбытом. Постфордизм закончился кризисом. Империализм высокоразвитых стран, возглавляемый США ищет новую форму мало-мальски стабильного существования на пути мирового господства, на пути военно-административного управления народами менее развитых стран. Внешняя политика США кажется безрассудной. «Цветные революции», экономические санкции, массовая миграция населения из разоренных «революциями» стран, гражданские войны как следствие «цветных революций» снижают покупательную способность населения разоряемых стран, усиливают и продляют тем самым кризис. К чему приведет экспансивная политика США и возглавляемых ими стран пока не ясно. Если кризис продлится далее, если новая форма существования империализма не будет найдена достаточно быстро, то уже в ближайшие годы может начаться глобальный развал капиталистической экономики. Для самосохранения, для спасения своего существования империализм развитых стран может использовать все возможные средства вплоть до ядерной мировой войны. Приближается (может быть, уже начался) опаснейший период в истории человечества.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основным вопросом теории познания (философии) является вопрос об отношении реальности и сознания. Диалектический материализм постулирует познаваемость реальности сознанием. Сознание познает реальность, а не творит её. Окружающая среда изменяется не сознанием самим по себе, а материальной деятельностью людей, не всегда полностью осознанной. Решением основного вопроса диалектическим материализмом является утверждение: материя первична, а сознание вторично. Если бы реальность была непознаваема, то не было бы сознания, в нём не было бы необходимости. В идеализме сознание рассматривается само по себе, вне связи с реальностью. Каждый индивид творит в своём сознании идеальный мир и живет в нем. Вопрос о том, зачем нужен индивиду идеальный мир, идеализм не ставит и не решает.

Существует несколько разновидностей познания. Из них важнейшим, самым актуальным является научное познание. Для рассмотрения процесса научного познания его необходимо отделить от других видов познания, в первую очередь – от повседневного познания. Различить виды познания невозможно, не определив, что такое знание и для чего оно нужно человеку и человечеству. Можно утверждать, что вопрос о том, что такое знание, – это второй основной вопрос философии. Как показано выше, в [1] используется идеалистическое понятие научного знания: знание – это множество логически организованных, логически обоснованных высказываний. Но научные знания выражаются логически организованными и логически не организованными высказываниями.

В результате это определение знания накрепко прикрепило авторов [1] к формальной логике как единственному признаку научности и критерию истинности научного знания. Основоположники диалектического материализма не много оставили нам о сущности человеческого знания. Они были заняты вопросом о принципиальной познаваемости мира и его отражением в человеческом сознании. В.И. Ленин в «Материализме и эмпириокритицизме» определил истину (следовательно, и знание) как такое содержание человеческого сознания, которое не зависит ни от человека, ни от человечества.

В «Философских тетрадях» он цитирует Гегеля о том, что истина состоит в соответствии объективности понятию, и Канта о согласии познания с его предметом. Выше предложено понимать под знанием идеальный аналог, неполно и приближенно соответствующий реальности. Это определение знания снимает вопрос об истине. Нет смысла говорить об истинности идеального аналога, можно говорить только о его соответствии реальности. Тем самым смягчается требование логической строгости и доказательности как признака научности знания, чем озабочены авторы [1].

Как угодно логически строгие рассуждения, основанные на приближенных посылках, приведут к приближенным следствиям. Определение знания как идеального аналога реальности утверждает образное мышление как неотъемлемый элемент научного познания. Это значит, что нельзя рассматривать процесс развития научного познания только с точки зрения формальной логики, исключая образное мышление.

Процесс научного познания состоит в переходе от чувственного образа к абстрактному образу и затем к теоретической схеме и её мысленному исследованию. В общем случае научное познание проходит все эти три ступени познания. Напомним, что В.И. Ленин определил диалектический путь познания как переход от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. Определение знания как идеального аналога реальности дает возможность детализировать процесс перехода познания от живого созерцания к абстрактному мышлению, разделив его на три ступени. Усиливается роль общественной практики как решительного и окончательного критерия научной состоятельности знания, лишив этой роли формальную логику. В результате общественной практики научное знание как идеальный аналог реальности становится не только критерием истинности, но и неотъемлемым элементом жизнеобеспечения человека и человечества.

С точки зрения трех ступеней познания отчетливо различаются этапы развития научного познания. Первый этап – это научное познание, основанное на непосредственных чувственных наблюдениях, научный эксперимент еще не имеет места. Он невозможен из-за отсутствия средств научного наблюдения. Второй этап начался с появлением простейших средств измерения и наблюдения, создавших возможность проведения научных экспериментов. На этих этапах познание проходит все три ступени, но на первом этапе научный эксперимент пока не применяется.

Третий этап начался с открытием элементарных частиц вещества, не поддающихся чувственному наблюдению. Третий этап характеризуется стремительным развитием познания макромира, проходящем все три ступени познания, и не менее стремительным развитием познания микромира, начинающегося со второй ступени, с построения абстрактного образа, минуя первую ступень. С появлением СТО, ОТО, и торсионной теории пространства-времени начался четвертый этап развития научного познания.

Объектом познания стал физический вакуум. А. Эйнштейн и его последователи начали теоретическое изучение воздействия вещества на пространство-время, отождествив его, по сути дела, с вакуумом. Сам вакуум и результаты воздействия вещества на него не наблюдаемы. Поддаются наблюдению только результаты воздействия вакуума на вещество. Познание вакуума характерно тем, что оно начинается с третьей ступени, с построения теоретической схемы и её изучения. На четвертом этапе происходит познание макромира, микромира и вакуума. Исходя из того, что каждая элементарная частица вещества взаимодействует с вакуумом, можно предположить, что с развитием познания вакуума поятся новые и будут пересматриваться все ныне существующие естественные науки.

Социальные вопросы науковедения необходимо рассматривать в связи с конкретной общественно-экономической формацией. Рассмотрения их с точки зрения социума вообще ведет лишь к многословным рассуждениям о том, что социум влияет на развитие науки и научного знания.

Отметим еще следующее. В [1] рассматривается структуризация эмпирического знания, теоретического знания, научного эксперимента и т.д. Выделение структурных элементов – это подготовка построения теоретической схемы и её последующего изучения. Но авторы [1] к построению теоретических схем не приступили и дальше структуризации не пошли.

# ЛИТЕРАТУРА

1. Философия науки / Под ред. С.А. Лебедева. М.: Академический проект, 2006.

2. В.Д. Могилевский. Методология систем. М: «Экономика», 1999.

3. Якунин Л.С. Вопросы познания методами сопротивления материалов // Известия Орловского государственного технического университета, гуманитарные науки. № 1-2, 2004, с. 29-36.

4. Косинов Н.В., Гарбарук В.И. Энергетический феномен вакуума//Энергетика и промышленность России. – № 8 (36), 2003. – Режим доступа: http://www.eprussia.ru/epr/36/2426.htm?sphrase_id=310147. (Дата обращения: 7.06.2016)

5. Уэбстер Ф., Теория информационного общества.– [Электронный ресурс] /М: Аспект Пресс, 2004, 400с. – Режим доступа: http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000690/index.shtml (Дата обращения: 7.06.2016)

6. Ершова Т., Информационное общество – это мы! – М.: Институт развития информационного общества. – 512 с.

7. Якунин Л.С. Прогнозы и фантазии об информационном обществе //Наука 2020.– 2014.– № 1(4). – Режим доступа: http://akadem-mabiv.ru/Yakunin%2011102014.pdf (Дата обращения: 7.06.2016)