

О. П. Елисеев

ПРАКТИКУМ ПО ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ
ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ

4-е издание, переработанное и дополненное

Рекомендовано Учебно-методическим отделом высшего образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным и медицинским направлениям

Рекомендовано УМО по образованию в области социальной работы в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности «Социальная работа»

Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru

Москва ■ Юрайт ■ 2017

УДК 159.923(075.8)

ББК 88.37я73

Е51

Автор:

Елисеев Олег Павлович — доктор философских наук, профессор, академик РАЕН, профессор кафедры психологии личности факультета психологии Института психологии имени Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета.

Елисеев, О. П.

Е51

Практикум по психологии личности : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / О. П. Елисеев. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2017. — 455 с. — (Серия : Бакалавр и магистр. Академический курс).

ISBN 978-5-534-04901-5

В учебном пособии рассмотрена технология профессионально грамотного психологического познания личности. Даны основные понятия современной психологии личности. Представлены базовые положения различных теорий личности о свойствах, структурах и типологических подходах. Практикум содержит не только технологии и методики изучения личности, но и аналитику представлений о социализации, аккультурации и личностном развитии человека.

Представленная авторская технология самопознания личности опирается на конструктивное нововведение универсальной шкалы, объединяющей индивидуальные, индивидуальные, субъектные и личностные свойства на общем профиле социокультурной активности человека, что позволяет получить детальный диагноз и обоснованный прогноз психического и личностного развития.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Учебное пособие предназначено студентам социальных, гуманитарных, педагогических и медицинских университетов, магистрам, аспирантам и преподавателям, а также всем заинтересованным в экспериментальном изучении личности.

УДК 159.923(075.8)

ББК 88.37я73



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

ISBN 978-5-534-04901-5

© Елисеев О. П., 2010

© Елисеев О. П., 2017, с изменениями

© ООО «Издательство Юрайт», 2017

Оглавление

Предисловие	9
-------------------	---

Раздел I ЛИЧНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Глава 1. Философско-антропологические и психологические вопросы гуманитарного образования человека	14
---	-----------

§1.1. Взаимоотношение объектных и субъектных аспектов гуманитарного и психологического образования человека.....	14
§1.2. Гуманистический смысл понятий социализации и аккультурации.....	16
§1.3. О природе кризиса гуманистического образования человека	17
§1.4. Категория общности как первичная абстракция общей теории личности.....	21
§1.5. Субъектная активность человека как условие эволюции его личности.....	23
<i>Основные темы и понятия главы 1.....</i>	<i>26</i>

Глава 2. Системная асимметрия становления макрохарактеристик человека как условие его личностного развития	27
---	-----------

§2.1. Функциональная асимметрия.....	27
§2.2. Гендерная асимметрия.....	36
§2.3. Культуральная асимметрия	39
§2.4. Системная асимметрия личностного развития человека	42
<i>Основные темы и понятия главы 2.....</i>	<i>48</i>

Глава 3. Логика процессов личностного развития человека	49
--	-----------

§3.1. Системно-структурное представление о развивающейся личности.....	49
§3.2. Стадии личностного развития человека.....	53
§3.3. Логические основания личностного развития человека.....	55
<i>Основные темы и понятия главы 3.....</i>	<i>58</i>

Глава 4. Психологическая активность человека как основа эволюции его личности	59
--	-----------

§4.1. Сознание и самосознание человека в структуре его психологической активности.....	59
§4.2. Мотивационные стратегии развития личности в ее эволюции	64
<i>Основные темы и понятия главы 4.....</i>	<i>70</i>

Глава 5. Развитие и эволюция личности	71
§5.1. Приоритетность саморазвития личности по отношению к содержанию ее эволюции.....	71
§5.2. Конструктивный подход в определении содержания развития и эволюции личности	73
§5.3. Философско-исторические основания конструктивного подхода	77
§5.4. Психологический смысл конструктивного подхода	81
§5.5. Интегративная модель структуры личности в системе конструктивной типологии	87
<i>Основные темы и понятия главы 5.....</i>	<i>93</i>
Глава 6. Логическая структура взаимосвязи процессов развития и эволюции личности	94
§6.1. Принципы конструирования структуры развивающейся личности.....	94
§6.2. Логика взаимосвязи процессов эволюции и развития личности ...	99
§6.3. Психология саморазвития личности в ее эволюции	107
<i>Основные темы и понятия главы 6.....</i>	<i>111</i>
Глава 7. Конструктивный подход в системном познании личности	112
§7.1. Конструктивный подход в разрешении проблем целостности личности	112
§7.2. Дифференциация форм системного конструирования.....	115
<i>Основные темы и понятия главы 7.....</i>	<i>120</i>
Глава 8. Личность как предмет конструктивного самопознания.....	121
§8.1. Развивающаяся личность человека как предмет конструктивного самопознания.....	121
§8.2. Психологический смысл активности развивающейся личности человека	123
<i>Основные темы и понятия главы 8.....</i>	<i>125</i>
Глава 9. Мера свободы и необходимости в эволюции и развитии личности.....	126
§9.1. Принцип развития в исследовании и самопознании личности....	126
§9.2. Понятия свободы, необходимости и ответственности в эволюции и развитии личности.....	128
§9.3. Пространственно-временные координаты и законы развития личности в ее эволюции	133
<i>Основные темы и понятия главы 9.....</i>	<i>136</i>
Глава 10. Личность как объект и субъект психологического познания.....	137
§10.1. Типологическое значение макрохарактеристик личностного развития человека	137
§10.2. Личность как объект психологического познания.....	138
§10.3. Определение понятия «личность».....	140

§10.4. Идея соотносительности в психологическом познании личности.....	144
<i>Основные темы и понятия главы 10</i>	150

Раздел II

ТЕМПЕРАМЕНТ КАК МЕРА РАЗВИТИЯ И ЭВОЛЮЦИИ ИНДИВИДНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

Глава 11. Активность и реактивность личности как основа причинных типологий индивидуальных различий.....	152
§11.1. Проблемы конструирования типологий личности.....	152
§11.2. Типология и психодиагностика темперамента	155
§11.3. Общая характеристика развития психодинамических свойств личности	160
Глава 12. Содержание психодиагностических методик исследования индивидных психологических свойств личности по параметру реактивности	165
§12.1. Объективная оценка и самооценка развития индивидных психологических свойств личности	165
Методика Я. Стреляу: Шкала оценок для измерения реактивности.....	166
§12.2. Проблема взаимосвязи темперамента и характера.....	172
§12.3. Методики исследования развития индивидных психологических свойств личности	177
Методика 1: Самооценка структуры темперамента.....	177
Методика 2: Личностный опросник Я. Стреляу	180
Методика 3: Личностный опросник Д. Кейрси	187
Методика 4: Опросник ОСТ В. М. Русалова	194
Методика 5: Оценка умственной работоспособности по Э. Крепелину.....	201
Методика 6: Определение коэффициента функциональной асимметрии и свойств нервной системы по психомоторным показателям.....	202
§12.4. Пример построения профиля индивидных психодинамических свойств человека по параметру реактивности	204

Раздел III

ХАРАКТЕР КАК МЕРА РАЗВИТИЯ И ЭВОЛЮЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

Глава 13. Взаимоотношение типов темперамента и характера по параметрам реактивности и активности	208
§13.1. Развитие представлений о связи темперамента и характера в истории психологии.....	208

§13.2. Графическое представление взаимосвязи типов темперамента и характера	210
§13.3. Интегративная модель взаимоотношения типов темперамента и характера	211
Глава 14. Методики исследования индивидуальных свойств личности по параметру активности	214
§14.1. Субъективная и объективная оценка обобщенных индивидуальных характеристик личности	214
Методика 1: Самооценка человека по его жизненным конструктам	214
Методика 2: Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера — Ю. Л. Ханина	216
Методика 3: Оценка ситуативной тревожности	220
Методика 4: Самооценка тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности	221
Методика 5: Самооценка эмпатических способностей	224
Методика 6: Оценка суггестивности	226
Методика 7: Дифференциальные шкалы эмоций (по К. Изарду)	228
Методика 8: Самооценка депрессии	229
Методика 9: Самооценка психического состояния: самочувствие, общая активность, настроение (САН)	231
§14.2. Типологический подход в исследовании индивидуальных свойств личности	232
Методика 1: Самооценка экстравертности, ригидности и тревожности	232
Методика 2: Личностный опросник Г. Ю. Айзенка для подростков (<i>EPI</i>)	235
Методика 3: Личностный опросник Г. Ю. Айзенка для взрослых (<i>EPQ</i>)	239
§14.3. Дифференциальный подход в исследовании индивидуальных свойств личности	245
Методика 1: Самооценка характера	245
Методика 2: 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (16-ФЛО-105-С)	247
Методика 3: 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (16-FPQ-187-А)	267
Методика 4: Адаптированный характерологический опросник К. Леонгарда — Г. Шмишека	285
§14.4. Интеграция типологического и дифференциального подходов в исследовании индивидуальных свойств личности	292
Методика 1: Системный психодиагностический тест	301
§14.5. Проективные методы исследования индивидуальности человека	312
Методика 1: Тест руки (<i>Hand-test</i>)	312

Методика 2: Экспериментальное изучение фрустрационных реакций («детский» и «взрослый» варианты).....	330
§14.6. Пример построения профиля психологической активности личности по основным характеристикам ее индивидуальности...	338

Раздел IV

СПОСОБНОСТИ КАК МЕРА РАЗВИТИЯ И ЭВОЛЮЦИИ ОБЪЕКТНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

Глава 15. Интеллектуальный потенциал личности	342
Методика 1: Самооценка интеллекта.....	342
Методика 2: Оценка сообразительности	343
Методика 3: Тест структуры интеллекта (<i>TSI</i>) Р. Амтхауэра ...	344
Методика 4: Кубики Кооса.....	373
Методика 5: Творческие способности	375
Методика 6: Куб Линка.....	376
Глава 16. Диагностика интересов и профессиональных склонностей	379
Методика 1: Дифференциально-диагностический опросник (ДДО).....	380
Методика 2: Анкета интересов	382
Методика 3: Опросник Дж. Холланда	388
Методика 4: Структура интересов	391

Раздел V

МОТИВАЦИЯ КАК МЕРА РАЗВИТИЯ И ЭВОЛЮЦИИ СУБЪЕКТНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

Глава 17. Типология и диагностика свойств личности по параметру направленности.....	400
§17.1. Типологическое единство темперамента, характера и мотивации	400
§17.2. Диагностика мотивации психологической активности личности.....	402
Методика 1: Конструктивность мотивации.....	405
Методика 2: Локус контроля	415
Методика 3: Самооценка направленности контакта	420
Методика 4: Направленность личности.....	422
Методика 5: Потребность в достижении	429
Методика 6: Потребность в общении.....	430
Методика 7: Структура мотивации	433
§17.3. Пример построения профиля психологической активности личности по основным характеристикам ее субъектных свойств	436

§17.4. Пример построения личностного профиля психологической активности на основании результатов системного исследования	437
Список литературы.....	444
Новые издания по дисциплине «Психология личности» и смежным дисциплинам.....	452

Предисловие

Уважаемые читатели и коллеги! Вашему вниманию предлагается четвертое, исправленное издание «Практикума по психологии личности», предпринимаемое издательством «Юрайт», — в качестве апробированного учебника для студентов социальных, гуманитарных, педагогических и медицинских университетов, магистров, аспирантов и преподавателей, а также всех заинтересованных в экспериментальном изучении личности.

Практикум поощрен дипломом Московской книжной ярмарки «Лучшему автору» в номинации «Учебные пособия для вузов». Содержание Практикума постоянно модернизируется, особенно в связи с введением *профессиональных стандартов* и преобразованиями квалификационных характеристик выпускников университетов.

Автором предлагается уникальная технология становления и самопознания личности. *Конструктивное введение этой универсальной шкалы с целью объединения индивидуальных, индивидуальных, субъектных и личностных свойств на общем профиле социокультурной активности человека позволяет получить детальный диагноз и обоснованный прогноз психического и личностного развития, — при объективной оценке состояния психологического здоровья и динамики личностного роста.*

Практикум содержит не только технологии и методики изучения личности, но и аналитику представлений о социализации, аккультурации и личностном развитии человека. Важно, что он не является ни компиляцией методик и текстов, ни сугубо авторской разработкой, — в силу реализации принципа преемственного развития достижений отечественной и мировой науки о человеке как **предмете** познания, — по отношению к природе как к **объекту** научных исследований.

В свою очередь, личность как предмет познания выступает не «частью» и не «функцией» психологии человека, а ее активным **качеством** или **стороной**, объективное самодвижение которой раскрывается профессиональными психологами, как и во всей современной науке, с помощью специальных методов, технологий и методик, с применением адекватного математико-статистического аппарата.

Методологически и теоретически выверенные основы личностного самопознания обеспечивают наибольшую *практичность* психологической и медико-социальной помощи, открытой для новых научно-исследовательских проектов, адекватных запросам работодателей и специалистов-практиков.

Другими словами, практика квалифицированного психолога вызывает к теории, применимой для конкретной проблемной ситуации личностного саморазвития, но эта теория сама по себе есть практика профессионального научного мышления.

С этих позиций Практикум является не только учебным пособием, но и учебно-методическим средством последовательного развития профессионального самосознания студента в процессе его образовательной подготовки как будущего психолога, — при необходимом разделении аудиторной и самостоятельной работы по различным учебным дисциплинам, где познание личности имеет системообразующее значение.

Структурой учебного пособия задаются необходимые условия для приобретения обучающимися статуса **субъекта** предметно-практической познавательной деятельности и дееспособного участника различных видов практики: ознакомительной, учебной, производственной и, в особенности, научно-исследовательской и преподавательской.

Интегрированное в компетентностной модели личностного самопознания содержание пособия предполагает, что в результате обучения студенты устремляются к идеалу самостоятельного, талантливого и тактичного профессионала, способного к развитию гуманистических традиций отечественной и мировой психологии личности.

Выпускники университетов, приобретая опыт конструктивного сотрудничества с представителями смежных профессий, осваивают профессиональные роли не только психолога, но и социального терапевта. Развиваются качества наблюдательности, творческого воображения, ответственности и толерантности, эмпатии и фасилитации, что соответствует профессиональным стандартам.

Актуализируются вопросы планирования карьеры будущих выпускников, особенно на уровне бакалавриата. Требования системности и преемственности, в относительно краткий период подготовки бакалавров должны найти отражение в сложной, интегративной форме духовно-нравственного и, вместе с тем, практико-ориентированного образа мышления, реализуемого в социально направленной деятельности.

Развитие этих и многих других личностных качеств практического психолога тесно связано с профессиональными компетенциями. Так, изучив материалы Практикума, студенты и магистры будут:

знать

- методологические принципы изучения личности в сущностных аспектах познания культуры, природы и общества;
- основные понятия современной психологии личности на фоне единства и различий понятийного и категориального аппаратов философии культуры и культурной антропологии в системах современного человекознания и образования человека;

- основные подходы к образованию человека в качестве личности как общечеловеческой ценности и социокультурного феномена;
- функции традиционной и инновационной стратегий организации образования человека в интересах становления гармоничной личности;
- взаимоотношение обучения и развития в профилактике кризисов становления личности;
- основные положения различных теорий личности о свойствах, структурах и типологических подходах, определяющих источники персонификации, укорененного в социально-историческом образе жизни;

уметь

- определять предмет и объект психологии личности в контексте истории развития предмета психологии — от понятий «душа», «сознание» и «поведение» к высшим понятиям психологии человека: «субъект» и «личность»;
- обобщать и систематизировать знания, представляющие личность человека в качестве основания исторической эпохи, носителя и творца этнической, национальной, элитарной, массовой и локальной культур;
- охарактеризовать особенности личности в системах восточного и западного типов культур, в мировой и общечеловеческой культурах;
- анализировать тенденции культурной универсализации в мировых процессах активной эволюции человека;
- охарактеризовать развитие личности и культуры в контексте глобальных проблем современности;

владеть

- методами и современными технологиями психологических исследований развития личности в социокультурных ситуациях, представляющих условия и содержание психологической помощи развивающейся личности на основе изучения эмпирических характеристик сознания: пространственно-временных, энерго-информационных и структурно-динамических;
- методами анализа предметности восприятия человеком внешнего и внутреннего миров, а также индивидуально-своеобразных особенностей личностного мышления в ситуациях целенаправленного принуждения и целесообразного восхождения;
- навыками системного анализа половозрастных особенностей становления личности на основе различных подходов к периодизации психического и личностного развития;
- системно-генетическим подходом в преобразовании психологии человека — от стадии индивида к стадиям индивидуальности, субъекта и личности.

Сверхзадача в овладении указанными компетенциями Практикума определяется идеалами душевного и духовного здоровья человека, в перспективе взаимопонимания и сплочения совместных усилий психологов и специалистов смежных профессий, в чем убеждают отклики читателей на содержание Практикума в России и за ее рубежами.

Моя уверенность в развитии *космоса личности* в условиях активной эволюции человека прочно укреплена благодаря постоянному дружескому сопереживанию со стороны моих дорогих жены и дочери: кандидата педагогических наук Л. Я. Елисеевой и кандидата психологических наук О. О. Елисеевой.

*Академик РАН,
доктор философских наук,
профессор О. П. Елисеев
Москва, 23.04.2017*

Раздел I

Личность как предмет психологического познания

Философско-антропологические и психологические вопросы гуманитарного образования человека

§ 1.1. Взаимоотношение объектных и субъектных аспектов гуманитарного и психологического образования человека

Совершенствование гуманитарного образования предполагает продвижение по наиболее перспективным направлениям подготовки высококвалифицированных специалистов, способных участвовать в разрешении глобальных проблем человечества. Двадцать первый век будет веком культуры, или его не будет — эта драматическая формула академика Д. С. Лихачева не имеет альтернативы в смысле необходимости социально-культурной ориентации отечественной и мировой систем образования. Реализуя личностно-центрированные идеи развития этих систем по горизонтали и «вглубь», вплоть до технологий построения индивидуальных образовательных маршрутов, недостаточно только констатировать социальную опосредованность этих маршрутов.

Многие психологи и педагоги, считающие движение «вверх» и «вглубь» по вертикали образования социально определенным, политики и воспитатели, объясняющие социализацию человека влиянием многих микро-, макро-, мезо- и мегафакторов, — все эти специалисты практически разрешают многие вопросы развития системы образования. Для специалистов-практиков реальный процесс образования человека объективно, т. е. совершенно независимо от их воли, становится процессом социальным. Они безусловно правы в том, что основное, социально-творческое, содержание образования человека как личности принадлежит культуре. В этом смысле гуманитарное образование человека, конечно, объективно.

Но *объективно* существующий процесс невозможен без реальных источников его «самодвижения», а значит, социализация всегда пред-

полагает наличие дополнительных по отношению к ней процессов индивидуализации и субъективации. Вместе с тем как в теории, так и в практике социально-психологической помощи человеку зачастую присутствует позиция относительного дистанцирования от какой бы то ни было *включенности* специалистов в процесс социализации.

Признание объективности процессов гуманитарного образования человека отнюдь не означает, что можно согласиться с принципиальным неприятием таких ситуаций, где специалисты были бы вынуждены отвечать на критический вопрос о мере воспитанности воспитателей, обнаруживая тем самым индивидуально-определенную и своеобразно развитую меру их собственной инициативности, меру их свободы и ответственности. Эта мера включенности специалистов в объективный процесс социализации и есть в конечном счете мера их собственного качества *субъектности* — на фоне *субъективного* понимания и осуществления ими профессиональной деятельности.

В сущности процесс социализации является не только *объективным*, т. е. воплощающим закономерности социально-культурного образования человека как личности, но и *субъектным*, т. е. «самодвижущимся» процессом. Его движение и развитие происходит благодаря *субъективным*, небеспристрастным отношениям, а также действиям по их изменению и удовлетворению потребностей общественного человека. В каждый новый момент своей истории человек осуществляет процесс собственной социализации, воплощающий самовоспроизводство этого человека, воспроизводство мировых цивилизационных и культурных сфер, совмещенных с ее природной сферой.

Как деятельность специалиста, так и деятельность его подопечных никогда в принципе не должны терять своей специфики, поскольку они не совпадают полностью ни по смыслу, ни по целям, ни по содержанию и формам. Взаимодействие клиентов и специалистов можно представить как более или менее взаимное объединение субъектов процесса социализации в единый ансамбль. Идеальными «дирижерами» этого ансамбля субъектов, каждый из которых исполняет свою партию, осуществляет свою собственную, социально значимую деятельность, являются одни, и только они одни, объективные закономерности процесса социализации.

Иначе говоря, только логика этого процесса, преломляемая (более или менее адекватно) социально-психологическими свойствами субъектов, в конце концов позволяет упорядочить содержание практики социально-психологической помощи. И только в этом случае названная прак-

тика может стать действительным критерием истинности и эффективности процесса социализации.

§ 1.2. Гуманистический смысл понятий социализации и аккультурации

В субъективных взаимоотношениях и взаимодействии клиентов и специалистов конкретизируется диалектика взаимного положительного отрицания субъектов процесса социализации, которая состоит в их совместном личностном со-развитии, в отрицании антигуманного и сохранении культурно-значимого содержания этого со-развития. Одновременно происходит и взаимное положительное отрицание субъективной и объективной сторон процесса социализации — при условии, что компетентные специалисты, учитывая собственную субъектность, действуют в согласии с объективными закономерностями социализации. Опираясь на знание этих закономерностей, специалисты способствуют развитию личностей клиентов и своих собственных личностей как микрокосмов общечеловеческой культуры.

Социализация, цель и содержание которой сводятся к субъективации, есть процесс аккультурации.

Редуцированная социализация, представляемая в качестве индивидуализации, есть не более чем так называемый «цивилизационный процесс», в котором субъективное (но, к сожалению, минимально субъектное) начало доминирует по отношению к объективным закономерностям целостного процесса социально-культурного образования человека как личности и микрокосма культуры.

При цивилизационном понимании социализации как специалист, так и клиент во многом утрачивают качество субъектности, т. е. утрачивают это качество прежде всего в своем взаимодействии: последнее все более становится объект-объектным, а то, что оно не теряет при этом своей субъективности, еще более усугубляет положение специалиста. Если специалист низводится до уровня функционера в социальном обслуживании населения, уровня фельдшера, то постоянно решается дилемма: «клиент (или специалист?) всегда прав». Эффективность и адекватность социализации в таком случае — это, как говорится, «вообще другой вопрос»: главное — это набор социальных услуг, что фактически сводит социально-психологическую помощь к сфере сервиса.

Социализация, рассматриваемая в качестве аккультурации, не может быть сведена к «объективным» факторам, а тем более к социальным услугам. Аккультурация определяется логикой и закономерностями развития личности человека в социуме и в культуре. Это развитие есть образование целостной системы внутренних и внешних отношений человека как системы открытой, системы, имеющей уникальную и вместе с тем типическую и закономерно определенную структуру. В подобной структуре непрерывно происходят процессы интеграции и дифференциации, кристаллизации и диссоциации ее компонентов. Учет всех этих особенностей реального процесса социализации человека, в отличие от мнимого, вымышленного или виртуального его представления, требует высочайшей профессиональной компетентности специалистов и как минимум их университетской подготовленности на уровне магистров социально-педагогического и социально-культурного антропологического образования.

Однако социализация, понимаемая как аккультурация человека, пока еще не является предметом согласия как теоретиков, так и практиков. Вместо этого, правда, в декларативном плане, индивидуализированная, или «лично-центрированная», социализация представляется как идеал, как воплощение, само собой разумеется, «подлинного» гуманистического подхода.

Итак, субъектное (т. е. культуральное) понимание и осуществление социализации в современной психологии, социальной педагогике и в психолого-педагогической практике чаще всего замещается все объясняющими понятиями «социально-психологическая помощь» и «социальная работа». Этими понятиями часто определяется как деятельность специалистов, так и их квалификация.

§ 1.3. О природе кризиса гуманистического образования человека

По мнению практиков, наиболее четко обобщенному В. А. Никитиным, в понятии «социальная работа» эпитет «социальность» определяет цель (ре)социализации следующим образом: «Оказание помощи человеку в приобретении или обретении социальности, социального функционирования и на этой основе — социального благополучия. В этом смысле термин “социальная работа” выступает как синоним такого типа социальной деятельности в обществе, целью и результатом

которой должна быть социализация или(и) ресоциализация человека» [76, 99].

Социальное обслуживание в этом контексте, по В. А. Никитину, — это «составная часть» названной социальной деятельности, однако эта часть, по сути, оказывается абсолютно доминирующей. Таким образом, «обслуживание» превращается в управление клиентом, который является, разумеется, лишь объектом, а не субъектом (ре)социализации.

В соответствии с вышеприведенным определением деятельности специалиста В. А. Никитин выстраивает простую классификацию уровней социальной работы: индивидуально-групповой, муниципально-территориальный и социетально-федеральный. Таким образом, предметами психологии, социальной педагогики и социальной работы становятся: человек, группа людей, общественные и государственные организации, т. е. эмпирически определенные феномены. Отсюда следует, что социальная работа и вместе с ней многие аспекты социально-психологической помощи не могут быть корректно определены ни как научные дисциплины, ни как феномены культуры.

По всей видимости, такого рода ситуация неразрешима в принципе до тех пор, пока не будет выяснена природа кризиса научного познания, изначально присущего становлению социальной науки о человеке как личности и весьма значимого для судеб культурного развития общества.

Практика бессильна и неэффективна потому, что в методологии гуманитарного познания не разрешены проблемы определения объекта и предмета новых и существующих гуманитарных научных дисциплин, и потому еще, что на место категорий гуманитарного образования человека механически выдвинуты названия эмпирических феноменов. Однако нельзя согласиться и с мнением, что трудноразрешимую задачу формирования новых гуманитарных и социальных наук не следует разрешать вообще, поскольку она представляет собой только «уровень непосредственной социализации и ресоциализации в обществе» [76, 100].

Проблемы разрешения кризиса, очевидно, состоят не в поиске названия для новой науки, — это название может быть определено, например, как *социально-психологическая* и, в частности, *социально-педагогическая антропология*. Главное состоит в том, чтобы оптимально определить основную категорию этой отрасли антропологии в соответствии с запросами практики, безусловно являющейся социальной, так как «конечным результатом всех применяемых методов, средств, факторов и условий

должно быть приобретение и восстановление человеком или группой определенного типа и уровня социальности...» [76, 101]. Тем более что главное в этом вопросе составляет «тип социальности, всегда в прямой или опосредованной форме влиявший на содержание, формы и методы социализации или ресоциализации...» [76, 100].

Понятие «социальность», предлагаемое В. А. Никитиным, заслуживает внимательного рассмотрения, поскольку оно генетически присуще практике. Именно практика, продолжая известную мысль Л. С. Выготского, является тем самым камнем, «который презрели строители» и который должен стать «во главу угла» в ситуации кризиса социально-культурного образования человека, подобно тому как практика должна была способствовать разрешению кризиса психологической науки. Поскольку привлечение авторитетного в науке и культуре имени Л. С. Выготского чрезвычайно ответственно, остановимся подробнее на содержании его взглядов на возможные пути выхода из кризиса социально-культурного образования человека.

Л. С. Выготский в известном труде «Исторический смысл психологического кризиса» рассматривает ситуацию, весьма сходную со сложившимся в настоящее время положением в гуманитарном образовании, и отмечает: «В последнее время все чаще раздаются голоса,двигающие проблему общей психологии как проблему первостепенной важности.

Мнение это, что самое замечательное, исходит не от философов, для которых обобщения сделались профессиональной привычкой; даже не от теоретиков-психологов, но от психологов-практиков, разрабатывающих специальные области прикладной психологии, от психиатров и психотехников, представителей наиболее точной и конкретной части нашей науки» [23, 292]. В современной ситуации те же самые мнения широко распространены в среде социальных педагогов и работников, стремящихся обнаружить ту научную дисциплину, которая явилась бы *общей* для всех специалистов гуманитарной социальной науки.

Л. С. Выготский рассматривает такую ситуацию как «методологический кризис», в котором как раз и рождается *общая* наука. При этом понятие *общей* дисциплины «...вовсе не совпадает с понятием основной, центральной для ряда отдельных, специальных дисциплин, — теоретической...» [23, 292]. Л. С. Выготский приводит в связи с этим замечание Л. Бинсвагнера о том, что теоретическая наука не есть ни общая, ни часть ее, но сама есть объект или предмет общей науки. Последняя задается вопросами, как вообще возможна теоретическая наука, какова

ее структура и в чем состоит специфика ее понятий. Теоретическая наука уже потому не может быть идентифицирована с общей, что как раз вопрос о создании теорий есть основной вопрос *общей науки*. (Заметим по этому поводу, что включение всей научной и прикладной деятельности по различным специальностям в содержание культуры возможно только посредством развития *общей науки*.)

«Ключ» к общей науке может, например, «принадлежать» патологии или виктимологии, поскольку с этой точки зрения «...всякий нормальный человек есть более или менее сумасшедший и должен психологически пониматься именно как вариант того или иного патологического типа» [23, 293]. В целом, кроме патологии как объяснительной идеи психоанализа Л. С. Выготский обнаруживает еще три подобных идеи в содержании рефлексологии, гештальтпсихологии и персонализма [23, 306]. Но, например, «...необычайно ценный принцип личности вначале захватил психологию во всем ее объеме, а потом и перешагнул за ее пределы. В виде критического персонализма он включил в понятие личности не только человека, но и животных, и растения: все в мире оказалось личностью» [23, 308].

Судьбы названных четырех идей подобны, как четыре капли одного и того же дождя: «Объем понятия растет и стремится к бесконечности; по известному логическому закону содержание его столь же стремительно падает до нуля. Каждая из этих четырех идей на своем месте чрезвычайно содержательна, полна значения и смысла, полноценна и плодотворна. Но возведенные в ранг мировых законов, они стоят друг друга, они абсолютно равны между собой, как круглые и пустые нули; личность Штерна по Бехтереву есть комплекс рефлексов, по Вертгеймеру — гештальт, по Фрейду — сексуальность» [23, 308].

Подчеркнем: «личность» = «рефлекс» = «гештальт» = «сексуальность» и т. д., т. е., продолжая мысль Л. С. Выготского, хотя образование человека как личности и составляет одну из важнейших целей социально-психологической помощи, но само по себе понятие «личность» не может быть принято в качестве всеобъясняющей и универсальной категории в общей науке о процессах аккультурации человека и эволюции его личности.

Еще большим «упрощением» ситуации кризиса является то, что специалисты гуманитарной сферы и в настоящее время по-прежнему стремятся создать общую науку за счет интеграции с психоанализом и персонализмом: «Новые структуры, а социальная работа — новая научная структура, стремятся за счет интеграции с другими дисципли-

нами наработать свой понятийно-терминологический и феноменологический ряд» [122, 174]. Теоретики гуманитарной науки по-прежнему видят проблемы «в виктимности клиента, в его предрасположенности быть жертвой обстоятельств, насилий, конфликтов» в сфере «личность—среда» [122, 173]. И так же точно признается обратный принцип: «среда—личность». В основе такого решения лежат представления о гуманитарных знаниях как имеющих «...амбивалентную структуру». В результате, в согласии с мыслью автора, социально-психологическая помощь и социальная работа становятся по определению принадлежащими к сфере «цивилизационной деятельности», т. е. лишь к внешнему слою культуры. В этом случае уже не имеет смысла обсуждать вопрос о научном статусе гуманитарных прикладных дисциплин. Решение этого вопроса откладывается на неопределенный срок.

§ 1.4. Категория общности как первичная абстракция общей теории личности

Практика социально-психологической помощи и попытки создания ее общей теории, как видим, полностью воспроизводят ситуацию кризиса психологии, описанную Л. С. Выготским. Каким же виделся выход из кризиса Л. С. Выготскому и каким этот выход должен быть в настоящее время?

«Идея остается объяснительным принципом до тех пор, пока она не выходит за пределы основного понятия...», в противном случае приходится признать, что идея отделяется от понятия [23, 303–304]. Для создания общей науки необходимо единство идеи и понятия, а не распространение, например, идеи «среда—личность» «...на самые отдаленные сферы бытия, на весь мир... в качестве универсального принципа или даже целого мировоззрения» [23, 304].

В основе общей науки должно быть «...фундаментальное понятие... первичная абстракция», которая не только располагается в основе науки, но и определяет ее содержание и «...предопределяет характер единства отдельных дисциплин, а через это — способ объяснения фактов, главный объяснительный принцип науки» [23, 300].

«Субстратом единства» общей науки является прежде всего «первичная абстракция». «Но объединение разнородного материала производится не суммарно, не через союз “и” [23, 300], — предполагая, например, что гуманитарная наука и социальная работа “амбивалентны”». Прежде чем

попытаться найти указанную первичную абстракцию для общей гуманитарной науки о личности и на этой основе освободиться от эклектики, подчеркнем еще одну мысль Л. С. Выготского: «Закономерность в смене и развитии идей, возникновение и гибель понятий, даже смена классификаций и т. п. — все это может быть научно объяснено на почве связи данной науки: 1) с общей социально-культурной подпочвой эпохи; 2) с общими условиями и законами научного познания; 3) с теми объективными требованиями, которые предъявляет к научному познанию природа изучаемых явлений на данной стадии их исследования, т. е. в конечном счете — с требованиями объективной действительности, изучаемой данной наукой» [23, 302]. При этом «...общая наука есть философия специальных дисциплин» [23, 310]. «Общие науки имеют дело не с реальными предметами, а с абстракциями; они изучают не растения и животных, а жизнь; их объект — научные понятия» [23, 314–315]. Однако, устанавливая логическую связь научных понятий, начиная от первичной абстракции, отметим, что они, эти понятия, возникают, как правильно отмечает Л. С. Выготский, «...не из логики» (правда, не без логики. — О. Е.), а из обобщенного содержания конкретной науки и практики: «...практика выдвигает постановку задач и служит верховным судом теории, критерием истины; она диктует, как конструировать понятия и как формулировать законы... именно практика, как конструктивный принцип науки, требует философии, т. е. методологии науки ...Принцип практики и философии... тот камень, который презрели строители и который стал во главу угла. В этом весь смысл кризиса» [23, 388].

Понятие «социальность», выдвигаемое практикой, должно быть переосмыслено в методологии единой гуманитарной науки о личности, а также в методологии социально-психологической и социально-педагогической антропологии и определено в качестве основной категории этих новых научных дисциплин. Название этой основной категории — «общность». «Общность» прямо соотносится с категорией «идеальное» и производным понятием «идеальность».

При этом подчеркнем, что именно категория «общность», а не личность как микрокосм культуры ставится нами «во главу угла», поскольку понятие общности уже по самой своей природе принадлежит как философии, так и практике общественно-исторического человека. Для развития общей гуманитарной науки о личности и для развития социально-психологической антропологии как *общих* наук о человеке не личность, а общность предлагается нами в качестве искомого Л. С. Вы-

готским (но не указанного им) «фундаментального понятия», или его же «первичной абстракции». Тем более что, по Л. С. Выготскому, личность «не вся» задана в группе или в обществе, а лишь частью своей психологии, т. е. именно субстрат общего в личности, субстрат ее идеального существования репрезентирует личность как социально-культурную, существующую *объективно* реальность.

С другой стороны, обращаясь к философии и культуре, как их понимает Э. В. Ильенков, мы обнаружим, что «идеальность» «... вообще и есть в исторически сложившемся языке философии характеристика... образов общественно-человеческой культуры, т. е. исторически сложившихся способов общественно-человеческой жизнедеятельности, противостоящих индивиду с его сознанием и волей как особая “сверхприродная” объективная действительность...» «“Идеальность” — это своеобразная “печать”, наложенная на вещество природы общественно-человеческой жизнедеятельностью...». «Идеальность... имеет чисто социальную природу и происхождение. Это форма вещи, но вне этой вещи, и именно в деятельности человека, как форма этой деятельности. Или, наоборот, форма деятельности человека, но вне этого человека, как форма вещи». Отсюда становится понятным, что «...метафизически-однозначная теоретическая фиксация» понятия «идеальность» невозможна. [42; 249, 256].

Именно с этой точки зрения категория «общность» рассматривается нами как социально-культурное определение идеальности, по существу синоним идеальности, необходимый в поиске истины и в установлении закономерностей процесса социально-культурного образования человека, конкретизирующих развитие личности, группы, этноса и развитие человеческой культуры в целом.

§ 1.5. Субъектная активность человека как условие эволюции его личности

Общность как идеальность есть форма не столько деятельности, сколько, точнее говоря, «чувственно-предметной активности» человека [42, 268], представляющая развитие объективного плана культуры. Общность в своем «овеществлении», в восхождении к конкретному прежде всего должна получить некоторое, самое общее определение, что позволит выявить в этом восхождении логику и закономерности гуманитарного образования человека.

Общность — это единство сходного и отличного, обнаруживаемое в процессе конкретизации смысла этой категории. Так, например, уже в сфере культуры, при всей объективности ее содержания, может быть выделена цивилизационная сторона как относительно противостоящая культуре, исторически-определенная и *отличная* от нее реальность. То есть культура сама по себе есть нечто «сходное», нечто объединяющее человечество в его способности к социальному творчеству, тогда как цивилизация есть нечто «отличное», некий *признак, по которому* отличаются друг от друга люди различных эпох и континентов, с различными потребностями и ценностями. Далее, смысл категории «общность» не может быть раскрыт в динамике гуманитарного образования человека, если этот смысл не будет связан, как это и следует из определения идеальности, с *активностью* человека. Форма активности и форма общности совместно образуют единство сходного и отличного в положительном их взаимоотношении, в процессах аккультурации человека. Тогда гуманитарное образование человека может быть представлено как логически строгое, закономерное развитие его личности, имеющее собственный внутренний источник движения.

Всякая отдельная личность или отдельная реальная группа личностей, если они существуют самостоятельно, а не только функционируют, являются примерами реально существующих сложных общностей, эмпирически представляющих результат восхождения от абстрактной категории «общность» к конкретному ее преломлению в социально-психологической практике, в феноменах культуры и цивилизации.

В результате гуманитарное образование человека не ограничивается его личностным развитием и социализацией, а продолжается как развитие нравственное. Точнее, нравственное самообразование человека является действительным и одновременно возникающим основанием его личностного самообразования.

Конкретизация категории «общность» может быть рассмотрена на примере процесса социально-культурного образования группы. Прежде всего следует выделить в структуре группы свойства, по которым она не отличается от других, т. е. такие свойства, которые представляют собой организационные особенности этой группы, алгоритм ее организации и управления. Эти свойства в структуре группы есть «сходное», а уникальные особенности самоорганизации группы — «отличное». То есть организация и самоорганизация группы совместно представляют собой ее природу, социально определенные человеческие общности. Они объединяют отдельные группы людей со всеми

им подобными группами в смысле сходства и уникальности социально-психологической организации, предполагающей определенную специфику общечеловеческих потребностей и способностей, подражания и познания.

Коммуникативные характеристики группы есть уникальное («отличное») в социально-историческом плане, где человек является субъектом истории и собственного социально-культурного образования, субъектом культуры. Объективное же, проявляющееся в содержании актуализированных групповых ценностей, выступающих как интересы в социально-профессиональном самоопределении группы, — есть «сходное». Содержание субъектного и объектного самоопределения группы совместно представляют собой социальную, культурную человеческую общность, объединяющую отдельные человеческие группы — в смысле сходства и различия их социально-психологической организации и коммуникации, благодаря которым группы способны в конечном счете становиться компонентами развивающегося общества, этноса, цивилизации и культуры.

При этом особенно следует выделить то, что за интересами групп скрываются подлинные, подчас неосознаваемые ими мотивы социального самоопределения и самообразования. Еще более глубоко укоренены в социально-психологической организации группы ее социально-культурные установки, связанные с традициями исторической эпохи. На основе этих установок группа развивается в координатах общественного сознания и самосознания, в сферах цивилизации и культуры.

Рассмотрение развития группы как общности может быть продолжено в плане социально-культурного развития личности. Целостное (т. е. базирующееся на понятии «общность») знание о единстве содержания развития групп и личностей, образующих в своем социальном, жизненно-необходимом творчестве цивилизацию и культуру, позволяет спорить с такими умозаключениями, согласно которым «культура... не сводится больше к духовному творчеству, а охватывает разнообразные формы жизни, общения и поведения... Значимыми культурными критериями являются уже не столько идеи, сколько реальные цели, потребности, правила, роли, коммуникативные и семантические коды общения» [122, 132].

Культура и цивилизация человечества, неотделимые одна от другой и в то же самое время одна от другой относительно независимые, одинаково основываются и развиваются в социально-культурном творчестве людей, воссоздающих в каждом новом поколении идеальную сторону своего бытия, вне которой это бытие невозможно.

Основные темы и понятия главы 1

1. Определение основного содержания современного состояния гуманитарного образования человека.
2. Соотношение объективных и субъективных компонентов процесса социализации.
3. Обоснование необходимости включенности специалиста в процесс социализации.
4. Различие понятий «социализация» и «аккультурация».
5. Задачи социально-психологической помощи человеку.
6. Значение понятия «социальность» в практике социально-психологической помощи и в теории гуманитарного образования.
7. Специфика «кризисных», или критических, периодов в развитии гуманитарной науки.
8. Категория общности как первичная абстракция общей теории личности.
9. Понятие «общность» как идеальное единство «сходного» и «отличного».
10. Понятие группы как развивающейся общности.
11. Проблема личности в общей гуманитарной науке.
12. Субъектная активность личности как условие становления социально-психологической общности.

Системная асимметрия становления макрохарактеристик человека как условие его личностного развития

§ 2.1. Функциональная асимметрия

Категория «общность» является основной не только для рассмотрения массовидных и групповых явлений, но и явлений личностного развития человека. Личность как микрокосм, или феномен культуры, или как система, имеющая определенную, логически упорядоченную структуру, или, наконец, как процесс саморегулирующейся, развивающейся активности человека в различных видах его деятельности — таковыми представляются основные направления категории «общность» в сфере гуманитарных наук.

Продуктивность и конструктивность категории «общность» в этой сфере, очевидно, должны обнаружиться в содержательном обосновании интеграции и дифференциации различных наук о личности. Это предполагает, в свою очередь, раскрытие значения общностного подхода в филогенезе и онтогенезе человека — как процессов эволюции личности в глобальном и в индивидуальном планах. Как отмечает Б. Г. Ананьев: «Особенно важным для научного исследования процесса становления человечества является вопрос об общностях людей и их формах... Проблема высшей общности людей... представляется весьма важной для всех наук о человечестве... Социальная структура есть общая организация социальной жизни. Со стороны *видов связи* между элементами она выступает как система *общественных отношений*. Со стороны *элементов* (носителей общественных отношений) она выступает системой исторических общностей людей» [5, 65–66].

С точки зрения развития «...наиболее общей формы общности людей — человечества» [5, 65] на первый план выходят явления функциональной, гендерной, культуральной и вообще — системной асимметрии. Эти явления есть ближайшие реальные факты человеческой истории, непосредственно представляющие на конкретном материале абстракцию общности как идею асимметрии сходного и отличного, реактивного и активного, объективного и субъективного.

В начале человеческой истории явление общности возникает прежде всего в форме функциональной асимметрии, качественно отличающей человека от животных.

Современные представления о содержании образования человека с точки зрения изменения его природной организации наиболее обстоятельно развернуты в книге Б. Ф. Поршнева «О начале человеческой истории» [90] и затем продолжены в другой книге этого же крупнейшего философа-антрополога: «Социальная психология и история» [91].

Б. Ф. Поршневу, отдавая должное научной интуиции Ф. Энгельса, особенно сосредоточился на вопросе о том, *как* именно и в *каком* порядке указанные Ф. Энгельсом условия возникновения человека могли в действительности объяснить его происхождение, почему разделение функций передних и задних конечностей и вообще разделение функций человеческой деятельности может иметь такие значительные последствия?

Следуя логике объективного научно-теоретического и практического конструктивного подхода, Б. Ф. Поршневу прежде всего говорит о том, что человек не может непосредственно и постепенно возникнуть в животной среде, — слишком велика пропасть между животными и человеком.

В связи с этим Б. Ф. Поршневу особенно подробно останавливается на идее «человеческой истории как превращении противоположностей» [90, 58], имея в виду механизм положительного отрицания, способствующий реализации данного превращения. Согласно этой идее, «главная логическая задача состоит как раз не в том, чтобы найти то или иное отличие человека от животного, а в том, чтобы объяснить его возникновение» [90, 43], — поэтому, в согласии со многими современными палеоантропологическими исследованиями, следует установить, что между животными и человеком существовали так называемые троглодиты, или гоминиды: уже не животные, но еще не люди, т. е. анти-животные и антилюди одновременно: «Ни Геккель, ни Фохт, ни Мортилье (сторонники идеи обезьяночеловека, механически объединяющего признаки обезьяны и людей. — О. Е.) не могли и подозревать, что между ископаемыми высшими обезьянами вроде дриопитека, рамапитека... и человеком современного физического типа расположена группа *особых* животных: высших прямоходящих приматов» [90, 102].

При этом особенность положения последних по отношению к человеку подчеркивается тем обстоятельством, что все живущие на Земле

человеческие расы происходят не от разных высших обезьян и не являются различными видами *Homo Sapiens*. Нет человека, не принадлежащего сейчас к единому биологическому виду. Утверждение существования прямоходящих приматов значительно сокращает во времени историю вида *Homo Sapiens*, начало которой располагается не далее как за 40 000 лет до нашей эры. Все другие предположения о миллионлетней истории человека — это лишь еще один пример размышлений, относящихся фактически к его предыстории, к его предтече — троглодитам.

Эти размышления настолько далеко отходят от природы современного человека, что фактически приравнивают его к его животным обезьяноподобным предкам. «Растягивание» человеческой истории на миллионы лет есть такого рода «переворот в мировоззрении», который уничтожает эту историю, объединяет человека с животными, отрицает качественные отличия видов и вообще современное эволюционное учение: «...не все ли равно — один миллион, два миллиона или 20 миллионов лет», — таков, например, смысл «сенсационных» трудов американского антрополога Б. Патэрсона из Гарвардского университета [91, 66].

Качественные отличия троглодитов как вида проявляются прежде всего в их гипертелепативности (сверхчувствительности), которая отсутствует и у животных, и у человека и которая имела целый ряд последствий, в конце концов приведших к возникновению нового вида — вида *Homo Sapiens*. Прежде всего гипертелепативность объединила небольшие сообщества троглодитов настолько плотно, что, стремясь главным образом удовлетворить сверхпотребность в подражании, эти существа не имели себе равных в возможностях удовлетворения естественных потребностей.

Никакие другие сообщества животных или отдельные крупные хищники не могли противостоять троглодитам, лишенным инстинкта индивидуального самосохранения. Поэтому троглодиты были вполне обеспечены белком, вообще калорийной пищей. Не испытывая страха индивидуального, они стали использовать огонь для обработки этой пищи, что также было важно для видового самосохранения и что позволило не зависеть от климата и в дальнейшем расселяться даже в периоды оледенения. Укрепление физических сил, относительное увеличение продолжительности жизни, прирост массы мозга создали предпосылки для качественного изменения вида в целом, т. е. в конечном счете этот вид преобразовался в человеческий.

Гиперсуггестивность привела не только к доминированию общностного над индивидуальным, но и к внутреннему переустройству организации психической деятельности. Она перестала быть функционально строго симметричной; согласованная деятельность парных анализаторов, передних и задних конечностей, наконец, всего мозга в целом постоянно нарушалась вследствие внешнего внушающего воздействия, психического заражения.

Возникли явления функциональной асимметрии, представлявшие собой фактическую деконструкцию прежней системной функционально симметричной животной психики. Функциональная асимметрия высшей нервной деятельности привела к тому, что качественно изменилась пространственная ориентация; установление временных и причинно-следственных связей уже не требовало каждый раз многократного возвращения, варьирования, в буквальном смысле слова вращения внешних частей анализаторов (глаз, ушных раковин), вращения тела и его конечностей, поворотов головы. Функциональная асимметрия позволяла осуществлять эти повороты «мысленно», «воображаемо», — с точки зрения человека. При этом для предков человека «поворачивание» всего воспринимаемого осуществлялось вначале не осознаваемо для них, непосредственно, вследствие только реализации функций анализаторов и всей высшей нервной деятельности.

Для иллюстрации того, что значит явление функциональной асимметрии в пространственной ориентировке человека, можно провести две серии опытов. Для них необходим лишь перемещающийся в пространстве источник звука. При этом инструкция для испытуемого состоит в том, что ему не рекомендуется поворачивать голову при закрытых глазах: он должен просто показать, например карандашом, где находится источник звука. По просьбе экспериментатора присутствующая при этом публика ничем не обнаруживает, насколько точно испытуемый локализует в пространстве данный источник звука.

В первой серии опыта выясняется, что местоположение звукового раздражителя достаточно точно определяется только в случаях, когда этот раздражитель не находится на воображаемой оси симметрии, проводимой посередине над головой человека. То есть источник звука S регистрируется автоматически на основе приобретенной еще животными способности к пространственной ориентировке на основе разности хода звуковых волн d , достигающих левой и правой сторон слухового анализатора AA_1 (ушных раковин) (рис. 2.1).

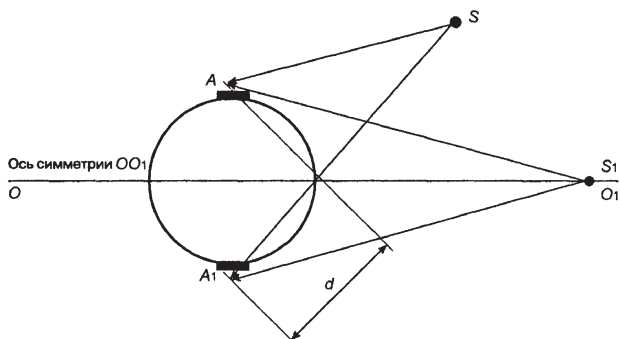


Рис. 2.1. Условия восприятия звука в зависимости от его местоположения

Если же источник звука S_1 находится на оси симметрии OO_1 , то испытуемый обычно совершает целый ряд ошибок в определении местоположения звука, причем весьма значительных, очень заметных для аудитории. На этом первая серия опытов заканчивается.

Во второй серии опытов испытуемому сообщаются результаты первой; для вящей убедительности ему завязываются глаза, и оказывается, что после еще нескольких неудач, причем все менее значительных, испытуемый все точнее обнаруживает источник звука, передвигающийся по оси симметрии OO_1 . Таким образом, свойства функциональной асимметрии головного мозга и отдельного слухового анализатора на основе асимметрии остроты слуха позволяют преодолеть границы неподвижной ситуации. Физическое, телесное вращение самого испытуемого или отдельных частей его тела оказывается излишним: вращение, поворот, перенос осуществляются человеком мысленно, что и отличает его от животных, не способных к этому действию переноса.

Сверхпотребность подражать и функциональная асимметрия совместно образовали социальную и биологическую основы возникновения речи, поскольку сдвиг, смещение сигналов привели к тому, что они стали по крайней мере удвоенными по отношению друг к другу, стали сигналами сигналов. Появились две непосредственно сопряженные и не вполне адекватные друг другу сигнальные системы, а на самом деле целое их множество, связанное с различными анализаторами.

Упорядочение данной «патологии», как и в случаях действительной патологии двигательных функций для человека, при сохранности зрительного и слухового анализаторов, осуществляется прежде всего за счет этих анализаторов, доставляющих основную массу информации (вместе — свыше половины ее, при любых способах подсчетов).

Поэтому действия видимые, т. е. чаще всего действия других особей, а также звук извне среди всех сигналов доминируют. Они становятся сигналами сигналов, корригирующими все остальные сигналы. Сигналы сигналов, или знаки сигналов, придают с этого момента статус жестов обычным совместным действиям, в том числе совместно слышимым и произносимым звукам. Так возникает знаковая, но еще не символическая праречь в ее непосредственной, не отвлеченной еще от ситуации совместной деятельности форме.

Праречь ситуативна, она доинтеллектуальна. Но, по выражению Л. С. Выготского, она уже совместна; это означает, что предок человека уже является не просто животным, а именно общественным животным. С другой стороны, отсюда следует, что и современный человек может являться таким особым животным, непосредственно организованным праречью, — в раннем возрасте на стадии доинтеллектуальной речи.

Собственно символической, отвлеченной речи, свидетельствующей о возникновении человека, предшествует период использования доинтеллектуальной речи как речи, вследствие своей непосредственности — эхологической, отличающейся повторением звуков. Это повторение в современном языке еще сохраняется, во-первых, в виде повторения слогов: «мама», «дядя» или, например, как в языке суахили, и в русском языке: «ням-ням» и т. п.; во-вторых, непосредственная речь вторит внешним звукам, в особенности выражаемым звуками согласными и только позднее сопровождаемым гласными звуками: таковы слова в современном языке, в корневой своей основе воспроизводящие шелест, скрежет, гром, шумы различного рода, свисты или, наконец, нечто тянущееся день ото дня, от самого дна: динь-динь... дон-дон... Так в названиях многих крупных, а значит, издревле существующих рек корневой основой становится звукоподражание вообще всякому течению — сочетание «дн»: Дон, Днепр, Днестр, Дунай, Десна, Двина, Донец.

Но в то же время неоправданно было бы считать, что на основе преемственности фонематической стороны речи можно сделать вывод о том, что и современный человек преемственен, а не качественно отличен, особенно по отношению к высшим приматам. Человек отличается от них прежде всего тем, что является субъектом деятельности, в том числе и речи.

Как подчеркивает Б. Ф. Поршнев, «...Выготский исходил из невозможности объяснить высшие психические функции в рамках функцио-

нирования индивидуального мозга, напротив, как бы взломал его рубежи, вынес проблему в сферу межиндивидуальную...» [90, 46] «...Возможность мыслить восходит в сферу отношений индивида не только с объектами, но и с другими индивидами; акт мысли есть акт или возражения или согласия, как и речь есть акт или побуждения или возражения» [90, 148]. Если «...и существовала речь, вернее, предречь до мышления — “прасемантическая” (“досмысловая”)» [90, 148], — то не факту ее существования мы обязаны возникновением человека, а взаимодействию сообществ предков человека, которое и положило конец их существованию как вида».

Этот процесс взаимодействия, очевидно, мог быть единственно направленным против гипертелепативности. Средством, противостоящим внушаемости, стала способность ей сопротивляться с помощью предельно возможного и запредельного охранительного торможения, возникающего в остром противостоянии подобных друг другу сообществ предков человека. Такое взаимодействие проявилось тогда, когда экстенсивное развитие вширь, расселение стало себя истощивать: свободных территорий для изолированного поселения обладающих гипертелепативностью сообществ уже более не оставалось.

Функционально асимметричное взаимодействие сообществ гоминидов выразилось во взаимном ослаблении их видового качества гипертелепативности — интердиктивными действиями, жестами, звуками — т. е. средствами, обеспечивающими защиту от внушающего воздействия извне. Формирующаяся речь приобрела новую функцию — интердиктивную, т. е. тормозную в своей основе, запретительную по своему смыслу. Речь действительно впервые приобрела свое значение. Отрицающая ситуацию речь стала, таким образом, отвлеченной от ситуации и, следовательно, переносимой в принципе из одной ситуации в другую. Так возникает человек с его символической смысловой речью и относительно невысокой внушаемостью, позволяющей, правда, достаточно интенсивно подражать другим (взрослым) до тех пор, пока не разовьются вполне индивидуальные познавательные способности.

«Корнем и стволем» этих способностей тем не менее всегда остается речь в ее новом качестве, опосредующем любые ситуации жизнедеятельности, т. е. в качестве сознательной речи. Сознание и самосознание, в свою очередь, позволяют человеку утвердиться как субъекту своего собственного изменения. Как обобщает С. С. Батенин, «быть субъектом — значит творить другое и через него творить самого себя», при этом «во взаимодействии с природой человек выступает как субъект природных изменений» [12, 121–123].

Таким образом, функциональная асимметрия от ее проявлений в работе отдельных анализаторов до опосредования ею межобщностных отношений оказывается механизмом и фактором природосообразного самоизменения человека и его ближайших предков.

Очевидно, что и в онтогенезе, а не только в филогенезе человека, именно в функциональной асимметрии воплощено абстрактное положение о том, что развитие осуществляется через противоречия, а точнее через положительное отрицание (не)антагонистических противоположностей. Но это положение, как следует из всего вышесказанного, должно быть преломлено через призму специальных антропологических и психологических знаний или, другими словами, должно быть совершенно восхождение от абстрактного к конкретному, чтобы теоретически верная идея стала практически адекватной.

Принцип природосообразности в воспитании, следовательно, не должен быть в своей реализации направлен на то, чтобы разрешать надуманные противоречия, умозрительные, существующие только в голове абстрактно мыслящего воспитателя. Так, например, в современном учебнике «Педагогика» [83] вновь утверждается, что «...первопричиной активности человека являются те внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнями развития, которые он переживает в различных жизненных обстоятельствах и которые побуждают его к деятельности и к работе над собой» [83, 87]. Отсюда следует практическая рекомендация: «...чтобы учитель умел создавать педагогические ситуации для возбуждения у учащихся подобных внутренних противоречий...» [83, 88]. Понимаемое таким образом «искусство воспитания» [83, 88] предполагает ситуацию, которая лучше всего квалифицирована еще в начале XX века Г. Мюнстербергом: учитель «...оперирует отвлеченной схемой человеческой природы», в результате чего «...его лучшие усилия останутся бесплодными» [71, 212].

Принцип природосообразности в воспитании направлен, как это следует из опыта Я. Коменского, Ж. Ж. Руссо, И. Песталотти или А. Дистервега, на то, чтобы воспитание сообразовалось с нашими развивающимися знаниями о природе человека. Современное представление о функциональной асимметрии позволяет не разыскивать противоречия, а со знанием дела использовать это представление в образовании человека, в сфере современной ему культуры. Принципы природосообразности и наглядности, опирающиеся на функциональную асимметрию, — это принципы, вновь укрепляющие «золотое правило ди-

дактики» Я. Коменского: «Все, что только возможно, представлять для восприятия чувствами...»

Таким образом, вплоть до подросткового возраста целенаправленно осуществляется природное, естественное образование человека, чему культура не противодействует, но, наоборот, через современную дидактику способствует. Если в дошкольном возрасте функциональная асимметрия является еще неустойчивой, то в дальнейшем она настолько упрочивается, что в зрелом возрасте человек иногда вынужден специально и длительно компенсировать ее проявления, если они по роду профессиональной деятельности уже не являются необходимыми. Вместе с тем частичное устранение асимметрии, конечно, не устраняет функциональную асимметрию во всех остальных отношениях, т. е. человек по-прежнему остается существом природным, видовой характеристикой которого, в отличие от всех животных, остается свойство системной функциональной асимметрии высшей нервной деятельности.

Вне этого свойства образование человека как человека в принципе невозможно, а поэтому практически важно, чтобы это свойство развивалось не стихийно, а сознательно, под руководством воспитателя и учителя. Тем более недопустимо препятствование индивидуально-своеобразному проявлению асимметрий, например, когда ребенка-левшу пытаются время от времени переучивать, но доминирование левой или правой руки продиктовано не целесообразностью, а произвольными внешними требованиями, возведенными в ранг «цивилизованных» и «современных».

Одним из симптомов задержки психического и психологического развития человека является недостаточность развития функциональной асимметрии. Однако необходимо учитывать, что и чрезмерная асимметрия (свыше, например, 25 %) также является некоторой отрицательной тенденцией: слишком большие различия могут свидетельствовать о функциональном антагонизме, деструктивно влияющем на развитие. Так, при изучении патологии или тенденции к ней становится еще более понятно, что искусство воспитания и образования человека должно быть основано на постепенных и не чрезмерных содержательных изменениях настоящего состояния человека во имя его лучшего будущего, а не на поиске и создании надуманных «противоречий», исключаящих возможность человеческого счастья. Как утверждает Г. Мюнстерберг: «Истинное счастье — это единство нашей внутренней жизни» [71, 71].

§ 2.2. Гендерная асимметрия

Функциональная асимметрия, при всей ее безусловной значимости в личностном развитии человека, не является единственной его характеристикой. В онтогенезе существенны и другие формы асимметрии, в частности гендерная и культуральная. Асимметрия определяет целостное развитие человека прежде всего со стороны его форм, что не исключает понимания асимметрии как «механизма» или как некоторого «условия», вообще отличающего человека от животных. Но конкретное развитие человека, так же как и его положение в обществе, определяется не столько абстрактными механизмами или столь же абстрактными антагонистическими противоречиями, сколько реальными различиями, связанными с разделением общественного труда. Эти различия: социальные, индивидуальные, профессиональные, возрастные и половые — становятся основой не только для обыденных, но и для теоретических представлений о культурном и естественном развитии человека.

Наибольшее значение в содержании обыденного сознания приобретают опосредованные культурой половые различия. В них, за исключением разве только содержания восприятия людьми глобальных социально-экономических и политических явлений, наиболее ярко выражаются житейские представления об индивидуальных различиях вообще, т. е. о различиях, по их смыслу, культуральных.

Идя навстречу обыденному сознанию, современные антропология, психология и педагогика выдвинули понятие «гендер». Гендер — это характеристика, с помощью которой обобщаются существующие в обыденном сознании определения понятий «мужчина» и «женщина». При этом не следует считать, что гендер — понятие только эмпирическое, не имеющее философско-антропологического значения. Хорошо известно, что, например, по положению женщины в обществе судят о характере этого общества, о его развитии. То есть гендерные различия, или, иначе говоря, гендерная асимметрия, вполне объективно выражает состояние культурного развития общества и личности, характер культурного образования человека.

Более того, именно гендерная асимметрия является не только условием и продуктом культурного и биологического воспроизводства человека, но и той формой, в рамках которой осуществляется это воспроизводство, опосредованное общественными взаимоотношениями людей.

Поэтому гендерная асимметрия явно или неявно (последнее может быть связано с тем, что понятие «гендер» просто замещается многими не самостоятельными понятиями) присутствует в содержании предметов таких наук, как сексология, конфликтология, семейное (педагогическое и психологическое) консультирование, философская и педагогическая, а также и психологическая антропология, социальная антропология, философия культуры, философия образования, общая теория воспитания, педагогика и психология развития.

В исследовании полоролевой асимметрии понятие «высшая психологическая функция», выдвинутое Л. С. Выготским, выступает в качестве функции личностного полоролевого опыта. Как свидетельствуют исследования Б. Г. Ананьева и сотрудников: «Жизненный опыт, столь существенный для различий между взрослыми людьми, представлен вовне все более усложняющихся с возрастом мнемологических структурах» [5, 360] — на фоне того, что следует правильно понимать «...половой диморфизм как общий для филогенетического и онтогенетического развития фактор» [5, 215].

Высшая психологическая функция жизненного полоролевого опыта оказывается с возрастом все более доминирующей по отношению к другим высшим функциям и определяет не только социальный статус человека или, например, его работоспособность, но и продолжительность его жизни. Как отечественными, так и зарубежными исследованиями подтверждается, что системное развитие мальчиков в среднем задерживается примерно на два года, а продолжительность жизни мужчин по сравнению с женщинами на пять лет меньше.

Как указывает Б. Г. Ананьев, «...более раннее созревание в женском типе развития является общей закономерностью для всех функций. Другой общей закономерностью является стабилизация функционального уровня. Возможно, что поразительная стабильность величин (энергетических и сенсорных), свидетельствующих о *высоком уровне саморегуляции женского организма*, является одной из главнейших причин большого распространения случаев долголетия женщин, если сопоставить статистику долголетия в разных условиях жизни людей» [5, 188].

Культуральное направление в исследовании гендерной асимметрии, по всей видимости, приобретает в последнее время доминирующее положение по сравнению с направлением эволюционным. Последнее, фиксируя определенные биологические и психофизиологические различия мужчин и женщин, в принципе не может претендовать на прямое объяснение человеческого поведения половыми различиями, по-

сколько это поведение опосредовано социально, не говоря даже о том, что явления функциональной асимметрии, определяющие природное развитие человека, являются общими как для мужчин, так и для женщин.

Но из всех попыток экстраполировать содержание половых различий на различия поведенческие своей особенной настойчивостью выделяются стремления определить человеческую агрессивность как черту, характеризующую прежде всего мужское поведение. Так, Р. Бэрн и Д. Ричардсон, полагая, что «агрессия, в какой бы форме она ни проявлялась, представляет собою поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу», уточняют, что «...именно биологические или генетические факторы обуславливают большую склонность мужчин прибегать к многочисленным формам агрессии.

Возможно, наиболее убедительным свидетельством в этом отношении является демонстрация наличия связи между уровнем тестостерона (мужской половой гормон) и проявлениями агрессивного характера» [18; 53, 224]. Принимая это положение за неоспоримый факт, авторы, укрепляя собственную позицию, готовы уже осуществлять компенсирующее мужскую «ущербность» психологическое консультирование, заявляя: «Биология отнюдь не судьба, поэтому неправильно воспринимать мужчин как лиц, вынужденных вести себя агрессивно по причинам, лежащим вне их контроля» [18, 225].

Агрессивное поведение — явление по крайней мере культуральное и в значительно большей мере — явление субъектно определяемое, как в его формах, так и в его содержании. Тестостерон или другие гормоны и вообще все биологические факторы не могут влиять непосредственно, как это происходит у животных, на поведение человека. Осознавая с возрастом и воспитанием свое поведение, человек все более самостоятельно определяет, оказываться ли ему в ситуации, где проявление его биологических или социальных свойств может зависеть от гормонов или от других самых различных обстоятельств.

В этом смысле и гормональные, и любые другие факторы одинаково означают определенную культурно программируемость человеческого поведения. Свобода человека искусственно, в силу культурных предрассудков, ограничивается в том смысле, что человек внутренне принимает некоторые обстоятельства его биологии как значимые для себя, — только при этом культурном условии данные свойства человеческого организма сопрягаются с его «судьбой» и становятся «факторами», значимыми, например, для Бэрна и Ридчардсон или для других авторов подобных факторных подходов.

Истина человеческого бытия в принципе трансцендентна ее факторным объяснениям, в том числе и культуральным: социализируясь, человек овладевает не только стихией своей природы, но и стихией массовой культуры. Он становится во все большей мере субъектом своего развития, а именно в той возрастающей мере, в которой он становится способным принимать ответственность за свое собственное, природное и культурное свободное развитие.

Таким образом, значение факторов как личностно значимых обстоятельств развития вполне может быть определено только *субъектом* этого развития, индивидуально-своеобразно представляющим в своем лице историю и культуру человечества.

Исследователи гендерной асимметрии, пытаясь придать ей самостоятельное значение, абсолютизируют логическую связь: тестостерон — агрессия — мужское доминирование — женская зависимость — коррекция и консультирование поведения. Но, очевидно, гендерная асимметрия является лишь частным аспектом асимметрии культуральной, в свою очередь порождаемой на фоне объективных обстоятельств самим человеком как субъектом познания, труда и общения, субъектом собственных отношений в бытии и подобных же отношений к бытию. То есть на самом деле логическая связь в вышепоказанном примере должна включать в себя в качестве и начального, и заключительного элемента межличностные отношения людей, а именно:

*межличностные отношения — агрессия — тестостерон —
мужское доминирование — женская зависимость — коррекция и консуль-
тирование поведения во взаимоотношениях субъектов общения —
культура поведения.*

Поэтому вслед за обсуждением вопросов гендерной асимметрии необходимо составить определение асимметрии культуральной.

§ 2.3. Культуральная асимметрия

Исходными понятиями в культурном опосредовании человеческого поведения, — при том, что человек остается ответственным и свободным субъектом своего развития, — являются социальные нормы и ценности, а также социальные роли, им соответствующие. То, как человек, принимающий известные социальные нормы, следует им в исполнении своей социальной роли, обнаруживается в его социальном статусе.

Статус как интегративный показатель положения человека в системе социальных связей и отношений чаще всего характеризуется социально-правовыми аспектами. Но отношения людей между собой в целом являются социально-культурными. Кроме того, с точки зрения отдельного человека, эти отношения являются интер- и интраиндивидуальными.

Как отмечает Б. Г. Ананьев: «Научное исследование статуса личности должно включать изучение реального *экономического* положения... *политически-правового* положения... *трудовой профессиональной* характеристики... *образовательного* статуса, положения семьи данного человека и положения личности в своей семье... Исследование статуса личности имеет важное значение для определения ее социальных функций — ролей, которые рассматриваются вообще как динамический аспект статуса, реализация связей, заданных позициями личности в обществе... *Осознание* статуса... невозможно вне и без деятельности человека... тем более что многие компоненты статуса не заданы общественной средой, а производятся в самом процессе человеческой деятельности» [5, 287].

Основные макрохарактеристики человека как личности представляют собой его психологические статусы, фиксируя асимметрию личностного образования человека и имея общее философское и психолого-педагогическое основание, а именно основание антропологическое, воплощаемое самосознанием и сознанием человека.

Эти два основных направления человеческого образования и являются теми координатами, в которых все известные и возможные новые формы статусов человека получают содержательно определенную локализацию (рис. 2.2).

Конкретные наименования отдельных форм статусов, в особенности гендерных и философско-антропологических форм, в силу необходимости их предметной локализации на схеме определены, исходя из относительно устоявшихся представлений о типологизации человеческого поведения в отечественной и зарубежной литературе. Наименования гендерных форм восходят к психологической традиции, а философско-антропологические определения статусов даны на основе бытийного, онтологического их понимания.

Культуральная асимметрия интра- и интериндивидуальных человеческих отношений приобретает, таким образом, систематическое определение как асимметрия статусов. Достижение или изменение статусов требует *активности* личности; движение от одного статуса к другому отражает развитие личности и вообще представляет содер-



Рис. 2.2. Основные макрохарактеристики человека как его статусы и направления развития, составляющие предметы различных гуманитарных наук о личности

жательную характеристику процессов образования и преобразования человека. Воспитание и обучение человека, очевидно, имеют своими результатами одну из четырех стадий его личностного образования, причем человек непременно является субъектом, например, учебно-воспитательного процесса.

Поскольку статус есть интегрированный индекс, характеризующий процесс образования человека в обществе, в антропологических и психолого-педагогических исследованиях может быть осуществлено количественное определение того, насколько изменяется статус, а не только констатация качественных его изменений. В этом случае становится особенно значимым понимание статуса как меры культуральной асимметрии, которую можно определять так же, как рассчитывается мера асимметрии функциональной.

В процессах массового (в особенности традиционного) обучения личность учащегося отождествляется с его социальным статусом и поэтому вполне соответствует определению «совокупности общественных отношений», т. е. «субъект-объектных», а точнее — субъект-индивидуальных отношений. При этом учитель психологически точно определяется как автономный, самодостаточный субъект (в интраиндивидуальном отношении, т. е. в отношении к самому себе) и как внешняя сила, ограничивающая свободу и ответственность учащихся (в интериндивидуальных отношениях с ними).

Учащиеся в процессе традиционного обучения занимают положение индивидов со всеми атрибутами их поведения, определяемыми соответствующим статусом на предлагаемой схеме.

Отсюда следует, что массовое обучение есть только первая ступень в культурном образовании человека, ступень необходимая, но не абсолютная и не единственная. В дальнейшем образовании обучение постепенно, не превышая известной меры культуральной асимметрии и опираясь на эту умеренную асимметрию, дифференцируется, превращаясь в *учение* и, наконец, в самообразование человека, обогащающее культуру.

§ 2.4. Системная асимметрия личностного развития человека

Каждая из показанных на схеме макрохарактеристик человека, представляющая собой *содержание* отдельной стадии его личностного развития, сопрягается с его *формами*, выраженными в виде асимметричной совокупности статусов, поскольку это развитие является неравномерным и гетерохронным. Имея статус, например, индивидуальности, человек как личность вовсе не обязательно при этом обладает всеми признаками, адекватными этой второй по порядку стадии личностного развития. Поэтому показанные на схеме сочетания статусов являются скорее идеальными целями, важнейшими *направлениями* личностного развития человека, если он имеет хотя бы одну статусную характеристику, соответствующую этим направлениям.

В целом можно сказать, что в плане *культурологии личности* основные направления личностного развития человека рассматриваются относительно его макрохарактеристик как статусов следующим образом:

ассимиляция — социализация — самоактуализация — аккультурация.

Подобным образом в плане *этики личности* эти основные направления представляются таковыми:

аномизация — гетерономизация — автономизация — консономизация.

Соответственно в плане *психологии и философии личности* процессы

оптации — адаптации — интернализации и интеграции

совмещаются с процессами

*индивидуации — индивидуализации — субъективации и
объективации.*

Философия, психология, культурология и этика личности должны быть дополнены ее *характерологией*, по мнению Б. Г. Ананьева, — «пограничной дисциплиной», «объединяющей психологию личности с социологией и этикой» [5, 12]. С точки зрения единства всех названных дисциплин, рассматриваемого в концепции Э. Фромма, *характерология личности* может быть представлена продуктивными (или непродуктивными) социальными ориентациями человека: *рецептивной, эксплуататорской, накопительской и рыночной*.

В контексте соответствующей важнейшей работы Э. Фромма «Психоанализ и этика» [125] эти же самые социальные ориентации одновременно имеют смысл ориентаций ценностных, что позволяет отнести их также и к предмету *аксиологии личности*, утверждая тем самым ее смежность с характерологией: как считает Б. Г. Ананьев, аксиологию следует понимать как «...науку о ценностях жизни и культуры, исследующую важные стороны духовного развития общества и человека, содержание внутреннего мира личности и ее ценностные ориентации» [5, 12].

Системная асимметрия статусов отражает индивидуальное своеобразие тех социальных ролей, которые могут быть осуществлены личностью как субъектом личностного развития, и вместе с тем выражает то направление этого развития, которое является предметом *социологии личности*. Эта наука может быть представлена как минимум четырьмя ролевыми инвариантами, в равной степени открытыми для человека, самостоятельно определяющего собственное общественное становление. Эти ролевые инварианты, или ролевые стратегии, являются преемственными друг другу в следующем порядке:

*функционирование — конкуренция — (само)отчуждение —
сотрудничество.*

Формальное объединение психологии и философии связано с тем, что именно эти науки наиболее полно воплощают в себе современные тенденции интеграции и дифференциации в системном познании человека. Как указывает Б. Г. Ананьев: «Для развития современной науки... характерно совмещение двух противоположных тенденций — все более возрастающей дифференциации и все более мощной интеграции различных наук... Выдвижение проблемы человека в качестве общей проблемы всей современной науки коренным образом изменяет положение психологии в системе наук, поскольку именно психология становится орудием связи между всеми областями познания человека, средством объединения различных разделов естествознания и обще-

ственных наук в *новом синтетическом человекознании*. Однако интеграция этих наук, сочетающаяся с дальнейшим развитием их специализации, определяется прежде всего прогрессом философского учения о человеке» [5; 13, 35].

Поэтому психология личности оказывается как по отношению к философии, так и по отношению в практике той самой наукой, которая проясняет, *каким образом* может вообще действовать тот или иной человек, ни в коем случае не указывая ему при этом, *как* он должен действовать: психология личности является именно наукой о *сущем*, но не о *должном*.

Отсюда, в частности, следует, что процессы, одноименные с четырьмя макрохарактеристиками человека как личности, могут рассматриваться как философией, так и психологией личности. Но для философов эти процессы гораздо более интересны с точки зрения их *«чтойности»*, — тогда как психологи отвечают не столько на вопрос, *что* это за процессы, сколько на вопрос, — *каковы* они, *как* они возникают и протекают, *как* именно распределена активность личности относительно той или иной ситуации развития общественно-исторического и вполне конкретного человека.

В постановке задачи о возможно более интегративном знании о личности человека необходимо не просто изолировать психологию личности от смежных гуманитарных дисциплин, а, признавая их право на разработку собственных концепций развития личности, показать, в чем состоит специфика психологии развивающейся личности.

Определив в четырех основных макрохарактеристиках человека как личности целостный процесс ее активности, следует объединить указанные макрохарактеристики со всеми наиболее известными направлениями гуманитарной науки. В результате психология личности не только абстрактно, но и вполне конкретно и содержательно может быть представлена как интегративная и одновременно весьма специальная наука, с одной стороны, объединяющая все науки о личности, а с другой — способствующая их самостоятельному продуктивному развитию.

Как подчеркивает Ж. Пиаже: «Если логика, математика или физика ни в коей мере не зависят от психологии в своих методах и теоретических структурах, то они зависят от нее в своей эпистемологии, так как все эти науки являются результатом частной или общественной деятельности субъекта или организма над объектами, и как раз психология, опираясь на биологию, дает объяснение этим действиям. Поэтому психоло-

гия занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их функционирования и развития» [5, 34].

При этом психология личности не может занимать место философии, поскольку основные макрохарактеристики человека в философии рассматриваются во всей их возможной полноте и глубине, а предметом психологии личности является прежде всего *содержание процессов* приобретения человеком этих макрохарактеристик. То есть содержание процессов, обнаруживающих, *как* конкретно осуществляется психологическая активность людей, имеющих ту или иную системную асимметрию статусов.

В философии и в других гуманитарных науках о личности рассматриваются те аспекты развития личности, которые уже *даны* или могут быть мыслимы как некоторая *данность* для человека. А в психологии личности ее субъектное развитие представляет сложную реальную *задачу* со многими неизвестными решениями. Формально «одни и те же» макрохарактеристики человека как личности должны рассматриваться одинаково глубоко, но с абсолютно разных точек зрения как философией, так и психологией личности.

Личностное развитие человека может представлять собой как непрерывное его продвижение от одной макрохарактеристики к другой, так и продвижение только в плане этой единственной из четырех названных макрохарактеристик, или стадий его становления как личности. Таким образом осуществляется своеобразное углубление, закрепление, упрочение этой стадии, так что личностное развитие не выходит за границы одних и тех же статусных форм, одного и того же вида системной их асимметрии.

Такого рода ограниченность личностного развития может быть показана на схеме биссектрисами ее квадрантов, каждый из которых представляет в целом отдельную макрохарактеристику человека или отдельный его интегративный (философско-антропологический) статус: статус индивида, статус индивидуальности, статус субъекта и статус объекта. При этом в результате упрочения статуса индивида прежде всего закрепляются функциональные характеристики человека как личности, отдельные черты, реакции, элементы его поведения.

Становление индивидуального статуса сопровождается выработкой стереотипов, алгоритмов поведения. Субъектный и объектный статусы человека как личности характеризуются закреплением определенных отношений человека в его бытии или к его бытию.