

Г.Л. Ильин

Концепция проективного образования личности в контексте эволюции понимания предмета психологии



В статье рассматриваются исторические изменения основного понятия психологии — души — с древнейших времен до Нового времени и выхолащивание его в исследованиях картезианского понимания науки, по мере появления категорий сознания, бессознательного, поведения, гештальта, деятельности, личности, измененного сознания. Утверждается необходимость разработки учения о душе на основах современного понимания науки не как способа открытия объективных законов природы и общества, а как проекции души человека на окружающий мир. Это учение раскрывается в свете концепции проективного образования личности, как одной из форм непрерывного образования.

Термин «психология» означает «наука о душе». Именно душа, казалось бы, является предметом психологии как науки. Но что означает слово «душа» и как оно понималось в разные времена?

Появление представления о душе следует отнести к важнейшим особенностям, обусловившим отделение первобытного человека от животного мира. Появление культа мертвых сородичей отличает человека от животных, у которых отсутствует забота об умершем. Эта забота — выражение представления о загробной жизни покойного, о существовании в иной форме, которая и получила название души. Постепенно в первобытных представлениях душой стали наделяться все окружающие предметы и явления природы: от камней и деревьев до порождений собственной психики — вещи сны, галлюцинации. Так сформировался **анимизм** — одушевление предметов и явлений природы, а также самого человека.

Со временем душа приобрела **самостоятельное** существование — древнеиндийское учение о реинкарнации предполагает переход души из одного телесного существования в другое. Древние египтяне верили, что души умерших спускаются в подземное царство, где их ждет суд Осириса, решение которого определяется их образом жизни на земле. Вера в то, что, в конце концов душе предстоит возвращение в ее тело, проявлялась в бальзамировании умерших и в постройке пирамид — хранилищ тел. В древнем Египте существовало учение о том, что душа (Ка) каждого человека после смерти проходит взвешивание, при этом определяется соотношение добрых и недобрых дел, совершенных человеком при жизни. Чтобы быть допущенным до этого взвешивания, Ка должна пройти через процедуру «исповеди» (своего

Ильин Георгий Леонидович — доктор педагогических наук, профессор МПГУ, МГГУ, главный научный сотрудник Исследовательского Центра проблем качества подготовки специалистов МОН РФ (Москва).

В 1972 году окончил психологический факультет МГУ, в 1980 защитил кандидатскую диссертацию по психологии научного творчества, в 1996 — докторскую по теоретическим основам проективного образования, в 2000 получил звание профессора ВАК.

Автор 150 публикаций по проблемам инженерной психологии, психологии научного творчества, теоретическим проблемам современного образования.



рода «морального кодекса» Древнего Египта, описанного в «Книге мертвых»). Это учение отразилось в представлениях греческих философов — Пифагора, Гераклита.

Со временем возникает **гилозоизм**, учение о всеобщей одушевленности мира. В отличие от анимизма, наделявшего душой отдельные объекты окружающего мира, гилозоизм говорил о проявлении души-разума в каждой вещи и явлении. Отношение анимизма и гилозоизма аналогично отношению многобожия и монотеизма в религии. Гилозоизм характерен для ранней древнегреческой философии, известной как натурфилософия (Фалес, Анаксимандр, Анаксимен, Эмпедокл), он снимал принципиальное различие между неорганической и живой природой.

В эпоху Возрождения гилозоизм под влиянием концепций античных мыслителей используется в качестве аргумента при обосновании единства человека и природы (Б. Телезио, Дж. Бруно, Т. Парацельс). Так, Дж. Бруно утверждал, что мировая душа как принцип жизни, как духовная субстанция, находится во всех без исключения вещах, составляя их движущее начало. Спиноза признавал мышление свойством, присущим всей природе, атрибутом материи. Положение о всеобщей чувствительности материи отстаивали французские материалисты XVIII в. (Д. Дидро, Ж. Робини, П. Кабанис). Точку зрения, близкую гилозоизму, защищал Э. Геккель, автор биогенетического закона. Гилозоистом был Гете как натуралист. К гилозоистам могут быть отнесены представители «русского космизма» (Н.А. Бердяев, Е.П. Блаватская, В.И. Вернадский, Н.А. Рерих, А.В. Сухово-Кобылин, Н.Ф. Федоров, П.А. Флоренский К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский).

Ранние представления гилозоизма способствовали возникновению **объективного идеализма**, впервые описанного в работах Платона, — концепции о двух состояниях мира: бытии и небытии. Небытие означало, что все существующее — несовершенно: меняется, рождается и погибает, т. е. подвержено смерти. Бытие, напротив — состояние, из которого исходит и к которому приходит небытие, состояние идеальное, совершенное, неизменное, а стало быть вечное. Оттуда приходят при рождении и туда уходят души людей после смерти, сохраняя бессмертие. Аристотель, не разделяя воззрений Платона, также считал бессмертной разумную часть человеческой души, в отличие от души чувственной, присущей животным, и вегетативной, свойственной растениям.

В средневековых христианских религиозных представлениях о душе продолжается платоновское разделение мира на бытие и небытие, только речь идет о **жизни земной и жизни вечной**. Предполагается, что земная жизнь верующего является лишь подготовкой к жизни вечной, однако вечная жизнь зависит от земной, оценка которой в конечном счете осуществляется двузачно — человека ожидает либо ад, либо рай, в соответствии с делами его в земной жизни.

Будущая судьба души находилась в руках самого человека, а оценка его жизни, от которой зависела судьба его души, разумеется, в руках религиозного сообщества. Хотя, конечно, сохранялась и вера в высший, божий суд. Считалось, что Бог дает душу каждой твари (т. е. своему творенью) и вправе судить о том, как она распорядилась этим даром. Но божий суд вершили на земле его представители. Налицо сходство египетских и христианских представлений о судьбе души до и после смерти.

В период Возрождения изменилась роль человека в мире. Из существа, отягощенного первородным грехом, наказанного богом, изгнанного из рая, «суда греха», каким его представляла идеология средневековья, он объявлялся существом, ради которого создан мир, существом, способным достичь состояния «образа и подобия божьего», как говорилось в одной из первых глав Ветхого Завета. В «Речи о достоинстве человека» Пико делла Мирандола, философ эпохи Возрождения провозглашает: *«Тогда принял Бог человека как творение неопределенного образа и, поставив его в центре мира, сказал: «Не даем мы тебе, о, Адам, ни определенного места, ни собственного образа, ни особой обязанности, чтобы и место, и лицо, и обязанность ты имел по собственному желанию, согласно твоей воле и твоему решению. Образ прочих творений определен в пределах установленных нами законов. Ты же, не стесненный никакими пределами, определишь свой образ по своему решению. Я ставлю тебя в центре мира, чтобы оттуда тебе было удобнее обозревать все, что есть в мире. Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который ты предпочтешь. Ты можешь переродиться в низшие, неразумные существа, но можешь переродиться по велению своей души и в высшие божественные».* Это было иное толкование Ветхого и Нового Завета, провозглашавшее грядущие изменения в познании мира, изменения роли человека в мироздании. Во всяком случае, следует констатировать, что человек в период Возрождения, после Средневековья, наряду с душой, обрел **свободу мышления** в лице лучших своих представителей.

С появлением науки в Новое время представление о душе приобрели иной вид. Она перестала быть единственным центром, управляющим поступками человека. В учении Р. Декарта душа выступила в роли одного из двух побудителей движений тела — помимо душевных движений, определяющих поступки человека, им стали внешние раздражители. Так возник дуализм тела и души, основанный на двух механизмах работы организма — рефлексах и рефлексии: первые основаны на связи реакций тела с внешними раздражителями, вторые — на размышлениях над ними. Рефлексия стала основой **сознания** — нового предмета психологии. Сознание означало осознание (рефлексию) происходящего во внешнем и внутреннем.

нем мире человека. При этом сознание не было тождественным душе, сознание было проявлением души. В сознании к душе в учении Декарта относились разве что врожденные идеи (божественные), в отличие от приобретенных. Как писал Т. Маккенна, представитель современной трансперсональной психологии, «душа планеты, которую христианский монотеизм свел к размерам человеческого существа, вообще уничтожена наследниками картезианского рационализма». Справедливость этого утверждения доказывает дальнейшая история психологии.

В Англии Д. Локк развил учение о рефлексии, введя термин «ассоциация», ставшее основным в исследовании психических явлений на протяжении двух веков. Предполагалось, что все мысли в голове человека являются ни чем иным, как ассоциациями идей по поводу ощущений, возникающих в результате воздействия внешних раздражителей или воспоминаний о них. Сознание стало способом осуществления ассоциаций. Это учение явилось основой работ других английских исследователей (Дж. Беркли, Д. Юма, Д. Гартли) — **субъективных идеалистов**. Крайним его выражением стало утверждение, что внешний мир как постоянная реальность не существует, а если и существует, то зависит от представлений человека, его опыта (субъекта, как называли его философы). Выразителем последнего варианта в континентальной Европе стал А.Шопенгауэр, написавший книгу «Мир как воля и представление».

Работы В. Вундта, основоположника и организатора экспериментальной психологии как науки, отличает **двойственность**, идущая от Декарта: с одной стороны — физиологическая психология, с другой стороны — духовная (культурная) психология народов. Первая предполагала анализ индивидуального сознания с помощью экспериментально контролируемого наблюдения субъекта за собственными ощущениями, чувствами, представлениями в процессе специально тренируемого самонаблюдения. Вторая исключала экспериментальное исследование высших психических функций (памяти, мышления, речи — проявлений духовной жизни) и основывалась на изучении «психологии народов», т. е. психологических аспектах культуры: языка, мифов, нравов.

Представление о сознании как вместительнице всех психических явлений, ведущее начало с Декарта, было подвергнуто сомнению Г. Лейбницем, различившем перцепцию (восприятие вещей, во многом неосознаваемое) и апперцепцию (их осознание). О бессознательном в мировосприятии писал Шопенгауэр. Но наибольшую выразительность оно получило в работах З. Фрейда. Введение бессознательного в психологию означало не только разделение психики на сознательную и неосознаваемую или бессознательную. Фрейдовское **бессознательное** отличала его асоциальность, которая выражалась в сексуальном инстинкте, пронизывающем все проявления жизни человека — от сновидений до веры в бога. Оно яви-

лось результатом вытеснения психического содержания из области сознания, выступило своего рода альтер-эго, Люцифером, низвергнутым Богом, но продолжающим действовать.

Бессознательное Фрейда не означало рефлексивную, неосознаваемую часть активности индивида, которая может быть осознана по мере необходимости. Это было совершенно особое понимание психики, которое не сводилось к сознанию, более того, противостояло ему, проявляясь в сновидениях, оговорках, шутках, в художественном творчестве, в особенностях развития ребенка, поступках взрослого, наконец, в развитии общества в целом, которое Фрейд объявил невротическим, т. е. переживающим разделение сознательного и бессознательного в своем мировоззрении. Это понимание на многие годы определило понимание предмета психологии, которое приобрело, помимо души и сознания, еще одну ипостась — бессознательное.

Радикально новым было понимание предмета психологии, заявленное Д. Уотсоном, — объективно наблюдаемое поведение. Это понимание психики (бихевиоризм) предполагало полный отказ от традиционного представления о явлениях сознания, которые объявлялись несуществующими, и тем самым — от традиционного понимания психических явлений. Бихевиоризм был реакцией на экспериментальное изучение явлений сознания в лабораториях, созданных под влиянием Вундта, в которых испытуемыми выступали сами подготовленные исследователи («специальное самонаблюдение»). Объектами исследования выступили животные, поведение которых предполагалось более понятным. Несомненно, проект Уотсона появился под влиянием исследований И.П. Павлова на собаках, только Павлов шел в своих исследованиях от животных к человеку, тогда как Уотсон — от человека к животным, объявляя человека «большой белой крысой». «Поведение» позволило уравнивать человека с животными, но при этом разумная душа была выброшена из психологии вместе с сознанием.

Другая модификация предмета психологии представлена в гештальтизме. В отличие от бихевиоризма, гештальтизм не отбросил сознание, а напротив углубился в его исследование. **Гештальт**, открытый гештальтистами, был не просто элементом сознания, вроде ощущения, восприятия, представления, но его структурой, подобной структурам физического мира, которые он отражал и выражал. Гештальтисты обнаружили, что вещи и явления в мире связаны отношениями, образующими структуры (гештальты), и сознание в форме мышления человека способно обнаруживать и устанавливать их. Переход от одной структуры к другой совершался разом, внезапно (инсайт). Это было открытие безобразного мышления, мышления без чувственных образов. Впрочем, К. Коффка обнаружил, что способностью различать отношения вещей обладают даже куры. Но и у гешталь-



тистов, как и у бихевиористов, о человеческой душе не было ни слова.

Несколько позднее и как реакция на фрейдизм, бихевиоризм и гештальтизм в советской психологии возникает марксистская теория деятельности. Деятельность понималась как активность существа, имеющего потребности, мотивы, цели и ищущего средства их достижения. В теории деятельности было провозглашено, в пику бихевиористам, единство сознания и деятельности, т. е. поведение (деятельность) объявлялось неотделимым от сознания (принцип был сформулирован С.Л. Рубинштейном в статье «Проблемы психологии в трудах Карла Маркса»). Но равным образом данный тезис действовал и против фрейдистов, не оставляя места бессознательному (деятельность и сознание, ничего более).

В результате сознание было отождествлено с деятельностью, примерно так же, как это было сделано Декартом, отождествившим сознание с психикой. Но если в концепции Декарта душе отводилось почетное место, роль наблюдателя и управителя, то в теории деятельности душе места не было вовсе. Один из разработчиков теории деятельности, А.Н. Леонтьев на лекциях студентов МГУ прямо утверждал, что души нет. Предметом психологии в советской психологической науке стала **предметная деятельность**, т. е. деятельность в предметном мире.

Следующим проектом психологии стала **личность** в гуманистической психологии. Личность выступила как субъект сознания и носитель своих побуждений. Более того, она выступила как создатель самой себя, как создатель планов и замыслов, которые следует осуществить. Это был проект, в котором впервые наиболее отчетливо проводилась идея самодетерминации человека, идея самоорганизации, автономности человеческого существа (self-made-man). Природа человека определялась тем, что он сам из себя делает, к чему стремится, кем хочет стать.

В послевоенной Европе, после увлечения фрейдизмом, идеи гуманистической психологии получили небывалую известность. Личность стала подлинным предметом психологии. Можно усмотреть аналогию между пониманием личности в гуманистической психологии и пониманием грядущей роли человека в гуманизме Возрождения. Общим было понимание свободы, как основной особенности, присущей человеку. Но тогда как у Пико делла Мирандола человек выступал под эгидой Бога, как его творение, в гуманистической психологии и философии А. Камю, Ж. Моно, Ж.-П. Сартра, Э. Фромма человек, отрекшийся от бога, обретший свободу выбора и все блага цивилизации, о которых Пико мог лишь мечтать, оказывался одиноким, заброшенным в чуждый мир, лишенный духовного начала, связь с которым давала душу. Личность оказывалась «бездушной», душе не нашлось места во всевозможных личностных структурах.

Следует сказать еще об одном проекте предмета психологии — **изменённом сознании**, исследуемом трансперсональной психологией. Индивидуальное сознание до сих пор рассматривалось как общее, одинаковое для всех людей состояние, изменения которого трактовались как патологические (идиотия, истерия, депрессия, мания, шизофрения и пр.) и изучались, в основном, психиатрией. Из повседневных изменений сознания наиболее известно сновидение, определенное Фрейдом в качестве «царской дороги» в бессознательное. В действительности существует множество способов намеренного изменения сознания: алкоголь, наркотики, голодание, гипноз, медитация, молитва и физические упражнения — религиозные поклоны, камлание шаманов, «крутящиеся дервиши», а также многолюдные эстрадные действия, приводящие присутствующих в экстаз.

Открытие ЛСД А. Хофманном в 1943 году обнаружило сильные галлюциногенные свойства синтетического наркотика. *«Самое большое значение для меня имело фундаментальное понимание, которое я вынес из всех своих опытов с ЛСД: то, что обычно принимают за «реальность», включая реальность собственной личности, ни в коем случае не является чем-то определённым, а скорее, наоборот, чем-то размытым — что существует не одна, а много реальностей, каждая из которых содержит в себе разное осознание собственного «Я», — писал Хофманн о своих впечатлениях. ЛСД открыло новую реальность, которая интенсивно стала осваиваться писателями, музыкантами, художниками («психоделическое направление»). После запрета на применение ЛСД, освоение новой реальности продолжалось иными средствами (холотропное дыхание, сенсорная изоляция, медитации и пр.). Выход из обычного сознания в иные психические реальности — это и есть предмет трансперсональной (внеличностной) психологии.*

Можно сказать, в контексте нашего исследования, что, проявляясь в трансперсональной психологии в форме иной реальности, в изменённом виде, сознание возвращается к душе, отделенной от сознания со времен Декарта. В начале XX века это проявилось в «бессознательном» Фрейда, которое противостояло сознанию, а теперь вновь вернулось в форме иной реальности, существующей наряду с реальностью обыденного существования личности, — в сновидениях, психоделических опытах, переживаниях клинической смерти. Душа человека все более приобретает черты виртуальной реальности.

Нельзя не видеть во все более признаваемой психологами двойственности повседневного бытия человека, его психического существования, сходства с гипотезой ученых-физиков, утверждающих существование параллельных миров. С другой стороны, это возвращение следует рассматривать как осмысление сознанием хаоса собственной души, из которого возникает порядок сознания, если воспользоваться аналогией И. Пригожина («порядок

из хаоса»). Наконец, это возвращение к традициям английской эмпирической психологии, утверждавшей, что весь представляемый мир основан на опыте восприятия человека, порождающем множество представлений о мире.

Но это возвращение далеко от идиллической гармонии души и тела (каллогатии), как это понималось в древней Греции, затем в эпоху Возрождения; души и разума, сознания, как она стала пониматься позднее, в эпоху Нового времени и Просвещения. Ныне душа и сознание, отождествляемое с личностью, далеки, как никогда, в результате общественного разделения труда: душой ведают религия, а сознанием (в форме бессознательного, поведения, гештальта, деятельности, личности, измененных состояний сознания) — наука, и прежде всего социально-гуманитарная наука.

При этом идеал науки представляется, в основном, по классическому картезианскому, механистическому образцу. «Механистический подход к причинности был и до сих пор остается чрезвычайно полезным. Он помог нам лечить болезни, строить небоскребы, проектировать остроумные машины. Его сила была в том, что он объяснял естественные феномены работой по аналогии с обыкновенной машиной». Но в этих объяснениях не было души, она была не нужна, как детерминисту Лапласу — присутствие Бога в его картине мира («ненужная гипотеза»). Сейчас становится особенно ясной ограниченность данного подхода в гуманитарных науках, которые имеют предметом изучения человека, обладающего душой, а не бездушный природный объект; человека, осознающего (рефлектирующего) не только окружающий мир, самого себя, но и собственную рефлексию, свое понимание мира.

Возможна ли душа в научной картине мира и возможно ли научное исследование души человека? Возможно, но для этого необходимо отказаться от идеала классической науки и представить душу как выражение человеческой природы. Рассмотрим эту возможность.

О необходимости выработки нового понимания науки, отличного от классической, ее методов и критериев научности пишут многие отечественные исследователи. В настоящее время можно говорить о нескольких пониманиях научной истины и, соответственно, критериях научности. Прежде всего, следует назвать «картезианский идеал» науки и научной истины, основными методологическими принципами которого являются следующие положения:

- общие законы значимы для всех и всегда;
- научное знание нейтрально по отношению к этике, политике;
- субъект, сознание качественно отличны от объекта, природы, их противостояние — условие объективности познания;

— знание дает власть над природой.

Этот идеал научной рациональности представлен в работах и методах исследования Ф. Бэкона, Декарта, Галилея, Ньютона, Лейбница, Канта и других ученых и философов. Представление о природе как гигантском часовом механизме лежало в основе научного мировоззрения, которое принято называть механистическим.

Однако современная наука уже не может быть сведена к этому идеалу научного знания, научной истины. Отклонение от классического образца началось довольно давно, едва ли не с момента его формирования, в XVII—XVIII веках, когда представлениям декартовско-ньютоновской науки были противопоставлены взгляды, развивавшиеся в учениях Шеллинга, Гегеля, Гете, для которых характерно рассмотрение природы как развивающегося целого, обладающего самодвижением. То есть механистическому пониманию природы противопоставлялось мировоззрение, в основе которого были представления о природе как своеобразном живом организме. В.П. Филатов называет эту форму научного мировоззрения диалектической наукой. В свете диалектического мировоззрения научная истина выступила как «процесс развития знания, в котором достигается соответствие понятия предмету мысли». Взамен противостоянию субъекта объекту познания на первый план выдвигается их взаимодействие. Научная истина выступает как процесс и продукт такого взаимодействия. Наиболее явно это взаимодействие (объекта и субъекта познания) проявляется в социально-гуманитарных науках, где объект является иным субъектом.

В свете сказанного следует признать, что в социальном познании сложились представления о двух родах истины — объективной и субъективной: первая — независимая от человека, постигающего ее, вторая, существующая в силу убеждения человека в ее существовании и в силу успешности действий по ее поддержанию и осуществлению. Первое понимание истины идет от классической естественной науки, второе характерно для социальных и гуманитарных наук и форм знания, связанных с человеческой деятельностью и ее продуктами. Во втором понимании истина выступает как проекция человеческого желания, замысла, проекта на окружающий мир. Эта форма истины характерна не только для социального и гуманитарного познания, и даже не только для религиозного и художественного мышления. При этом истина приобретает личный характер, личность становится носителем и выразителем истины.

Своеобразие двух видов истины, двух видов познания проявляется в различии используемых методов — наблюдение и эксперимент в естественных дисциплинах и — беседа, анкетирование, включенное наблюдение в социально-гуманитарных. Можно говорить и о методологических различиях — субъект-субъектный подход, общепринятый в современной



педагогике и психологии, немислим в естественных науках. То есть гуманитарные науки по-прежнему стремятся стать, но в действительности остаются науками иными, отличными от идеала классической науки. Это отличие по мере их развития становится все отчетливее.

Однако наблюдается встречный дрейф естественных наук к наукам социально-гуманитарным. Так, на глубокое отличие физики равновесных (обратимых) и неравновесных (необратимых, событийных) процессов указывал нобелевский лауреат И.Р. Пригожин, подчеркивая происходящий переход от всеобщих, вневременных законов к законам становления во времени, что радикально меняет представление о физике как науке. *«Современная наука становится все более нарративной (narrate [англ.] — рассказывать, повествовать). Прежде существовала четкая дихотомия: социальные, по преимуществу нарративные науки, — с одной стороны, и собственно наука, ориентированная на поиск законов природы, — с другой. Сегодня эта дихотомия разрушается».*

Заметим, что в этом дрейфе происходит лишь возвращение к раннему, исходному состоянию наук. Гуманитарная направленность до-декартовской науки проявлялась в том, что она была основана на мнениях людей и письменных источниках, отсюда — нарративность. Как отметил Л.Н. Гумилев: *«География до XVI в., основанная на легендарных, часто фантастических рассказах путешественников, переданных через десятые руки, была наукой гуманитарной, также как геология, основанная на рассказах о Всемирном потопе и Атлантиде. Даже астрономия до Коперника была наукой гуманитарной, основанной на изучении текстов Аристотеля, Птолемея, а то и Косьмы Индикоплова».*

Речь, разумеется, идет не только о способе изложения, но и о способе понимания предмета исследования. Физики и лирики, осознавшие свое различие в 70-х годах, теперь вновь пытаются объединиться, но уже не на платформе естественных наук, как это было в XVII — начале XX века, когда гуманитарные науки строились по образцу естественных («чем больше в науке математики, тем более она научна»), а на платформе если не гуманитарной, то некоей общей для тех и других наук.

Классическая наука в лице последователей Декарта положила начало разделению духовного и телесного мира в Новое время, хотя такое разделение в ином виде существовало и ранее (земная и вечная жизнь в средневековом христианстве, несовершенный и идеальный мир в платонизме). Освобождаясь от пут богословия, она сумела выработать идеал познания, лежащий в основе механистического мировоззрения, однако в нем не осталось места ни богу, ни душе. Душа, если и предполагалась, но не обнаруживалась. В классической науке мир исследуется, в основном, в телесном, материальном плане. Даже рефлексия исследовалась как механизм ассо-

циаций, механистически. Различные направления в психологии, о которых было сказано выше, исследуют психику как предмет, подобный предметам материального мира, хотя и признают его своеобразие.

Однако уже К. Маркс, находясь под влиянием гегелевской методологии («диалектической науки», в определении В.П. Филатова), назвал человеческую историю раскрытой книгой человеческих способностей. В этом высказывании проявляется представление об активном влиянии человека на мир, изменении мира в соответствии с потребностями существования и его способностями. Мы живем в мире, созданном нашими предшественниками, их усилиями, успехами и неудачами, радостями и страданиями. Однако не только история человечества, но и история жизни личности является раскрытой книгой ее способностей и возможностей. В ней выражается развитие души человека. Душа проявляется не только в поведении, в бессознательном, в гештальтах и изменениях сознания, она проявляется, прежде всего, в изменениях, которые стремится внести в окружающий мир и собственную жизнь, в действиях, поступках, совершаемых человеком.

Особенности излагаемых здесь взглядов определяются особым пониманием процесса становления, образования человека, формирования его души в процессе движения к образу — образцу, в соответствии с «диалектической наукой», как бы ни понимался этот образ — от Бога до Люцифера. В нашем понимании этот процесс изменяет и природу человека, и среду его обитания как форму жизнедеятельности. Движение к образу изменяет не только человека, но и образ, выступающий как процесс и продукт взаимодействия человека и идеала, к которому он стремится. Образование личности — это изменение взгляда человека на мир, его отношения к вещам и другим людям, это изменение самого человека и воспринимаемого им мира, ибо в том, как человек воспринимает мир, и проявляется его сущность, его душа. Образование в таком понимании выступает способом формирования души человека самим человеком.

Подобное представление образования человека возможно в том случае, если субъектом образования становится сам человек; это взгляд на образование с точки зрения человека, познающего и осваивающего мир. Он не только «образовывается», т. е. получает образование, но и сам образует мир — создает свое понимание, видение мира, свой путь в этом мире. Образование личности в таком понимании — это проектирование человеком своей жизнедеятельности, а сфера образования — область социальной жизни, в которой созданы условия, необходимые для этого проектирования. Такое образование получило название проективного. Непрерывность — неотъемлемое качество проективного образования личности.

И здесь мы подходим к вопросу о связи психологии с педагогикой. Связь эта существовала издавна

и проявлялась не только в форме педагогической психологии, возникшей всего лишь на рубеже 19-20 веков. И ныне она претерпевает изменения в соответствии с тем, что меняются элементы этой связки — психология, как наука о душе, и педагогика, как наука формирования души. Мы пытались определить происходящие изменения, введя понятие непрерывного проективного образования личности, как процесса несводимого к педагогике и, в то же время, основанного на современном понимании души как психологической категории.

Будем исходить из радикальных изменений, происходящих в современном обществе и, прежде всего в сфере образования, сфере, в которой и в связи с которой развивается и формируется душа человека.

О том, что в современном образовании происходит смена образовательных (педагогических) парадигм, известно, наверное, каждому педагогу. Эта смена связана с изменением значения общеупотребительных терминов и стоящих за ними понятий, таких как обучение и непрерывное образование, учебное знание и внеучебная информация, авторитарность и авторитетность педагога, взаимное обучение и взаимное образование (как передача готовых знаний и как совместный поиск новых), качество обучения и качество образования, педагогическая технология, неграмотность абсолютная и функциональная и т. д.

Радикальность происходящих изменений состоит, в частности, в том, что обучение (педагогика) и образование (непрерывное образование) разделяются, выступают как относительно самостоятельные понятия. Обучение — как целенаправленный процесс, протекающий в специально организованных условиях, предполагающий получение готовых знаний в течение определенного срока под руководством квалифицированных преподавателей. А непрерывное образование — как процесс, протекающий в течение всей жизни человека, подвижный образовательными и прочими потребностями самой личности и основанный на отношениях с любым носителем нужной информации, достоверность которой еще нужно установить. Одно (обучение) определяется как вид деятельности, другое (непрерывное образование) — как вид жизнедеятельности человека. Одной из форм непрерывного образования является проективное образование личности.

Центральным понятием проективного образования личности является проект — замысел решения проблемы, имеющей для его носителя жизненно-важное значение. Проект — это выражение, утверждение и воплощение личной истины. Проективное образование (от слова «проекция») определяется как «думать о будущем», «замышлять», «предполагать», «проектировать». Речь идет о планах, замыслах и проектах, свойственных каждому человеку, на любой стадии его развития, в любой их форме — стремится ли он, в младенчестве, лежа в манеже, перевернуть-

ся со спины на живот, пытается ли после школы поступить в вуз, а, став студентом, выбрать направление дальнейшей жизни или, став пенсионером, отыскать нужное, действенное лекарство от своей болезни, — все это задачи, стоящие перед человеком, решая которые, самостоятельно или с помощью других людей, он ориентируется в окружающей действительности, приобретает знания о мире, а следовательно, образуется.

Сущность проективного образования определяется тем, что образовательный процесс инициируется и задается самим обучающимся. При этом организация образовательной среды определяется действиями и намерениями самого обучающегося, его образовательными потребностями и целями, его успехами и неудачами, его способностями и возможностями, но главное — тем жизненно важным замыслом, проектом, который он формулирует и стремится реализовать средствами образования.

В этом понимании любое социальное действие, любая форма или способ поведения, осуществляемые впервые или в незнакомых, неизвешенных условиях на собственный страх и риск, в силу внешней необходимости или по внутреннему побуждению, — все это связано с проективным образованием личности, с проявлениями ее души. Все, что способствует решению жизненных задач, накоплению знаний о мире, о способах поведения в нем и тем самым способствует определению личности в этом мире, относится к проективному образованию личности, к развитию ее души.

Особенность проективного образования — использование не только готовых, проверенных, объективных знаний, носителем которых выступали педагог-преподаватель или учебник, сколько информации — субъективной, ненадежной, противоречивой, из которой приходится выбирать наиболее достоверную, наиболее подходящую к решаемой жизненной задаче — будь то ссора сверстников, обмен квартиры, поиск лекарства от болезни, получение наследства. Это личная задача, на которую нет готового ответа, но который надо найти самостоятельно, хоть и в сотрудничестве с другими людьми. И знание, полученное при этом, носит глубоко личный характер, жизненно важно. Найденное знание становится личной истиной ищущего.

Не станем касаться проблемы отношений образования и СМИ, как носителей соответственно школьных знаний и информации о мире. Обратимся к проблеме знаний и информации в школьной практике.

Множественность и разноголосица учеников и учебных пособий — все это подрывает авторитетность излагаемых в них знаний. Знания все более приобретают характер информации — мнения авторов учебников. Информация, наряду со знаниями, становится элементом образовательного процесса. Появились альтернативные источники информации, ставшие средствами обучения и образования уча-



щихся (телевидение, Интернет и прочие средства массовой информации). Изменилась позиция учащегося, особенно старших классов — не столько усвоение предлагаемых преподавателем знаний, сколько умение или только попытки разобраться в противоречивой смеси знаний и информации и создать свое мнение об учебном предмете и стоящей за ним реальности.

Образование в современном информационном обществе — способ информационного обмена личности с окружающими людьми, который совершается в каждом акте ее жизнедеятельности на протяжении всей ее жизни и который предполагает не только усвоение, но и передачу, генерирование информации в обмен на полученную. Работа с информацией, превращение ее в личное знание, в котором уверен обучающийся — важнейшая задача всех звеньев современного образования, не только школьного, но и вузовского и послевузовского, становящегося все более массовым.

Обучение заменяло и подменяло образование личности, — именно так обстояло дело до сих пор в школьном обучении (от начальной до высшей школы), несмотря на усилия лучших педагогов и преподавателей. Как сделать процесс обучения процессом образования личности, — задача, стоявшая перед педагогикой на всем протяжении ее истории. Но до сих пор она решалась либо путем игнорирования образования и выпячивания обучения (когда учащийся рассматривался как *tabula rasa* или сосуд для знаний), либо, напротив, за счет гипертрофии образования и умаления роли обучения («свободное воспитание» и «свободное обучение»). В действительности же только взаимодействие одного с другим лежит в основе образовательного процесса, который может протекать вполне гармонично, «при взаимном непотворении сторон» («педагогика сотрудничества», Ш.А. Амонашвили, 1998), а может нести драматические черты («педагогика противодействия», А.Н. Поддьяков, 1997).

Словом, так понимаемое проективное образование личности проявляется как альтернатива существующему обучению и воспитанию (школьному и профессиональному образованию), выступающими в форме преподавания и поучения. В проективном образовании основой, движущим мотивом является собственная потребность личности в получении необходимой информации. Оно отнюдь не заменяет существующего образования, но осознается как его альтернативная форма, сосуществующая с ним. Пример, один из многих: Маяковский в гимназии на уроках Закона Божьего (школьное образование) под партией изучал «Капитал» Маркса (проективное образование). Но стал ли бы он Маяковским, не поступив в гимназию?

До сих пор мы рассматривали, в основном, различия и связь педагогического обучения и проективного образования личности. Теперь речь пойдет об

отношениях проективного образования с другими категориями психологии и педагогики.

Психология. О соотношении понятия проективного образования и категории научения. На первый взгляд, проективное образование представляет собой именно научение, т. е. собственную активность субъекта учения и в этом виде изучается давно. К научению относятся такие формы как импринтинг, условно-рефлекторное, оперантное, викарное и вербальное. Все они свойственны как человеку, так и животным, за исключением последнего, вербального, выражая, с одной стороны, различные способы приспособления к среде, физической или социальной, а с другой — особенности теоретического рассмотрения познавательной активности живых существ (биологического, физиологического, бихевиорального и т. д.). Проективное образование представляет собой качественно иную форму научения, суть которой не реакция на тот или иной раздражитель, условный сигнал, слово или форму поведения, а образование образа мира в процессе взаимодействия с миром вещей или явлений и общения с другими людьми, проявляющегося в замыслах и целях, которые личность ставит перед собой.

В изложенном рассмотрении традиционная проблема педагогической психологии — обучение и развитие, сменяется проблемой обучения и образования. При этом проективное образование не заменяет развитие, но является его специфической формой.

Педагогика. Хотелось бы также отделить проективное непрерывное образование личности от проектного обучения, ставшего столь популярным в последнее время. Различие станет понятным, если обратить внимание на особенности образования и обучения. В основе обучения, в каких бы формах оно не проявлялось, лежит стремление или обязанность воспитателя или преподавателя передать учащемуся некоторое знание или умение, навык, правило поведения. В основе образования лежит стремление обучающегося приобрести необходимые знания, умения, навыки, правила поведения. Разница в двух словах — «дать» и «приобрести» — определяет различие двух пониманий сходных терминов — проектного обучения и проективного образования в двух парадигмах образования, которые в общем понимании принято именовать как «субъект-объектную» и «субъект-субъектную», хотя это далеко не исчерпывает их различий.

Мы утверждаем, что обучение во всех его видах является порождением и выражением субъект-объектной парадигмы, поскольку является воздействием субъекта (воспитателя, учителя, преподавателя) на воспитуемый или обучаемый объект (дошкольника, ученика или студента), посредством тех или иных педагогических технологий, какую бы свободу активности учащемуся они не представляли. Напротив, только в непрерывном проективном образовании следует говорить о субъект-субъектной парадигме, в ко-

торой прежний объект обучения выступает в качестве подлинного субъекта, ищущего новые знания. Мы убеждены и пытались показать, что нынешнее преобладание обучения сменится иной формой образования так же, как доминирование темы воспитания с древнейших времен до 19 века сменилось преобладанием темы обучения в 20 веке.

Напомним, что смена парадигм означает переход к гуманитарной ориентации педагогики и психологии, связанной, в частности, как отмечалось ранее, с субъективным пониманием истины, а стало быть, с отходом от классического понимания науки, которое до сих пор в них исповедовалось.

Важно подчеркнуть значение развития концепции проективного образования для преодоления кризиса отечественной образовательной системы. Трудности, переживаемые отечественным образованием, в значительной степени объясняются тем, что традиционные формы обучения теряют свою эффективность, преподаватель, а с ним и готовые знания, носителем которых он является, теряют былой авторитет, основанный на представлении о вековой мудрости, которую они выражают. Учащийся все чаще относится к передаваемым знаниям как к информации, сомневаясь в их достоверности и необходимости. Вот почему образование, способствующее превращению не только знаний в информацию, но и информации в личные знания, может стать условием восстановления и развития отечественной образовательной системы.

При этом «абсолютный авторитет» учителя, воспитателя, на котором основано обучение в дошкольном образовании и начальных классах, должен сменяться не просто сомнением в знаниях и умениях учителя («относительный авторитет»), свойственным более старшим классам, но способностью и умением учащегося самостоятельно работать с получаемой информацией, превращать информацию из сомнительной в достоверную или личное знание, основанное на убеждении.

Усвоение содержания обучения, традиционно понимаемого как совокупность прошлого социального опыта и составляющего «основы наук», превращается из самоцели в средство движения обучающегося в будущее, реализации своего собственного проекта жизненного пути. В этой связи, наряду с фундаментальными научными знаниями, может использоваться и случайная, несистематизированная и противоречивая информация. Ее систематизация, приведение в порядок, установление истинности и непротиворечивости — забота самого обучающегося при направляющей и поддерживающей роли на-

ставника (сверстника, знакомого, прохожего, учителя) Обучающийся не только усваивает готовые представления и понятия, но и сам добывает информацию и с ее помощью строит свой проект, свое представление о мире.

Предвидим возражение — не таков наш учащийся, чтобы давать ему возможность самостоятельно определять свою учебную деятельность. Он не знает ни своих возможностей, ни своих способностей, у него нет никаких проектов и замыслов, он работает урывками, принудительно, избегает ситуаций выбора, а в случае необходимости стремится поступать так же, как все окружающие.

Но, во-первых, далеко не все учащиеся таковы и, во-вторых, не сама ли наша система образования порождает их? Несомненно, что и те и другие учащиеся будут существовать всегда при любых системах образования. Но проективное образование дает возможность и тем и другим самим выбирать свой жизненный путь, свою форму обучения, свою образовательную траекторию. Именно сфера образования должна представлять собой условия для выявления и развития у учащихся их способностей и замыслов, причем не только в период школьного или вузовского обучения, но и в течение всей жизни, по мере развития человека или выявления новых возможностей развития его души.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало. — СПб: СЗКЭО «Кристалл»; М.: АСТ, 2002.
2. Ильин Г.Л. Интернет-образование и виртуальная реальность // Высшее образование в России. — 2004. — №10. — С. 96—102.
3. Маккенна Т. Пища богов. Поиск первоначального древа познания. — М.: Изд. Трансперсонального института, 1995.
4. Пико делла Мирандола. Речь о достоинстве человека. // Мировая философия. Антология философии Средних веков и эпохи Возрождения. — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. — С. 318—332.
5. Пригожин И.Р. Переоткрытие времени // Вопросы философии. — 1989. — №8. — С. 3—19.
6. Тоффлер Э. Третья волна. — М.: АСТ, 1999.
7. Филатов В.П. Об идее альтернативной науки // Заблуждающийся разум. — М.: ИПЛ, 1990.
8. Хофманн А. ЛСД — мой трудный ребенок. — М., 2006. — 81 с.