

УДК 37.013.73

СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА ВОЛКОВА

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры
философии ПетрГУ
svetavolkov@ya.ru

ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ОБОСНОВАНИЮ КАТЕГОРИИ «СМЫСЛ»

Статья посвящена анализу одной из самых главных категорий современной философии, психологии и педагогики – смыслу. Исследование природы смысла, его сущностных характеристик приводит автора к выводу о том, что имплантация идеи смысла в теорию и практику образования во многом отвечает задачам гуманизации образования.

Ключевые слова: философия, смысл, субъект, личность, знание, образование

В силу того, что мы находимся в мире, мы приговорены к смыслам.

М. Мерло-Понти

По признанию многих современных философов, педагогов, психологов, ощущение смыслоутраты можно считать одной из отличительных черт современности. Как справедливо заметил один из самых известных теоретиков современной культуры Ж. Бодрийяр, «мы живем во Вселенной, где все больше и больше информации и все меньше и меньше смысла» [19; 95]. Данное обстоятельство не в последнюю очередь относится и к сфере образования. Образование, которое по сути своей обращено непосредственно к человеку, принимает сегодня все более отчужденный характер. Сказанное означает, что образование все чаще рассматривается сугубо с утилитарной точки зрения – в качестве приобретения знаний, умений, необходимых для овладения определенными технологиями, выполнения узкопрофессиональных функций. Это во-первых. А во-вторых, та лавина усложняющихся знаний, которая обрушивается на головы учащихся, выступает для самих учащихся как знания формальные,

скорее общепринятые, чем имеющие непосредственное отношение к их собственной деятельности, что неизбежно приводит к отчуждению учащихся от учебной деятельности, ее предметного содержания.

Между тем, как отмечают исследователи, для того чтобы любая форма человеческой деятельности, в том числе и учебной, не становилась человеку чуждой, противостоящей ему силой, она должна быть не насильно усвоенной учащимися, а добровольно и свободно построенной. Ученики должны иметь возможность свободно подняться над пространством доступных ему видов деятельности, найти себя в материале, *построить* новую деятельность. «Тогда она, – по словам В. П. Зинченко, – не будет угнетать его (т. е. ученика), а он сам будет господствовать над ней» [4; 23].

Не оставляя данные соображения без внимания, мы вынуждены констатировать, что современный человек нуждается не в привычном об-

разовании своей личности посредством научения, то есть передачи знаний, но в образовании, которое предоставляет возможность обретения каждым учащимся *смысла* своего учения и жизни. Именно опыт приобщения к полю смыслов, опыт, возрождаемый в каждой личности как переживаемый и понимаемый смысл, является, по оценкам многих исследователей, истоком образования (Л. Буева, В. П. Зинченко, И. А. Колесникова, Л. М. Лузина, М. К. Мамардашвили, Ф. Т. Михайлов, Ю. В. Сенько и др.).

Очевидно, что в данных условиях категория смысла не может более оставаться в тени, но должна выйти на передний план и стать предметом рассмотрения не только в философии и психологии, но и в педагогических исследованиях. Ниже нами будет рассмотрено понятие смысла в его философско-психологических аспектах, а также роль и значение этого понятия для образования.

Проблема смысла исследовалась в различных философских направлениях. Однако наиболее значительный вклад в исследование данной проблемы внесла феноменология – одно из крупнейших направлений философии XX века. С точки зрения Э. Гуссерля – родоначальника феноменологической философии, мир, который нам дан, существует в виде некоторой реальности исключительно в человеческом оформлении, поскольку другого мира, мира без человека, нам не дано. Принципиальность этого положения, по мнению немецкого философа, состоит в том, что с самым фактом существования человеческой субъективности в мир пришла совершенно специфическая – смысловая – реальность. Для того чтобы детальнее представить себе сущностную роль смысла в мире, рассмотрим подробнее процесс конституирования смысла, каким он видится Гуссерлем.

Одним из центральных положений феноменологической философии является утверждение о данности мира человеку только через феномены сознания. В одной из своих работ Э. Гуссерль пишет: «Неопределенно общий смысл мира и определенный смысл его компонентов есть нечто, что мы создаем в процессе восприятия, представления, мышления, оценки жизни, то есть нечто “конституированное” в том или ином субъективном генезисе» [7; 17]. Источником, приписывающим смысл вещам, согласно Э. Гуссерлю, является сознание. Именно благодаря первичной деятельности сознания, осуществляющей спонтанную первоначальную организацию восприятий, «впервые получает свой смысл и свою бытийную значимость весь мир и я сам как объект, как сущий в мире человек» [6; 10]. Сознание, таким образом, выступает единственным полем придания смысла, а человек как носитель сознания является той первичной основой, в которой «рождаются» изначальные смыслы всех форм человеческой деятельности. Таким образом, всякая смысловая определенность

предмета в феноменологической установке трактуется не как присущая предмету самому по себе, а как результат деятельности субъекта, и эта деятельность есть «последний источник всякого значимого смысла». Каждый смысл, по Гуссерлю, «интенционально содержится во внутренней сфере нашей собственной испытывающей, мыслящей, оценивающей жизни и формируется в нашем субъективном генезисе сознания» [8; 10]. Основой для такого рода трактовки смысла стало представление об интенциональном строении сознания.

Введение Гуссерлем понятия интенциональности, трактуемого им как направленность на тот или иной предмет, позволило философу преодолеть разорванность субъекта и объекта, характерную для рационалистической традиции. По мнению Э. Гуссерля, интенциональное отношение есть акт придания смысла, или значения, предмету. С феноменологической точки зрения это означает, что активное в своей основе сознание снабжает аморфную и бессвязную совокупность ощущений неким устойчивым единством, называемым смыслом, или значением. Гуссерль, таким образом, подчеркивает, что смысл еще и акт, он динамичен. И именно в этой связи философ говорит об интенциональном (смысловом) акте, подчеркивая факт утверждения, полагания, установления, наконец, конституирования смысла, а не его автоматическое присутствие в слове или сознании индивида. В итоге Гуссерль формулирует принцип познания как личной задачи: «Я не могу познавать в опыте, оценивать такой мир, который не имеет смысла и значимости во мне самом и из меня самого» [9; 78].

Усилиями последователей Э. Гуссерля была дана расширенная трактовка смысла. Так, М. Хайдеггер, с одной стороны, солидаризируется с Гуссерлем в том, что смысл не является свойством сущего, а устанавливается с участием человека. Сам смысл трактуется Хайдеггером как «то, в чем пребывает понятливость чего-либо», а соответственно, тот способ, каким человек присутствует в мире, определяется им как понимание. Но, с другой стороны, Хайдеггер объявляет истинно первым способом осмысления мира не интенциональность как акт придания смысла, а «заботу» [17; 67–68]. Согласно М. Хайдеггеру, смысл, хотя и является продуктом духовной деятельности субъекта, тем не менее не относится к его внутреннему обладанию; смысл постоянно рассеивается и потому подлежит непрерывно возобновляемому усилию быть раскрываемым и осуществляемым заново. В отличие от интенциональности, придающей вещам «смысловое единство», забота открывает вещи в их открытости смысловой незавершенности и бесконечного доопределения смысла¹.

Продолжающий традиции феноменологической философии М. Мерло-Понти, подобно М. Хайдеггеру, также подвергает понятие ин-

тенциональности радикальному пересмотру, что влечет за собой появление нового, отличного от гуссерлианского понимания смысла. В противоположность Гуссерлю, смысл, согласно Мерло-Понти, конституируется в некотором никогда не завершённом и никогда до конца не определённом опыте. Овладение смыслом, по словам Мерло-Понти, никогда «не может завершиться интеллектуальным овладением нозмой» [13; 149]. В этом отношении понимание смысла французским автором во многом сходно со взглядами Хайдеггера. Согласно Мерло-Понти, не только мыслительные или чувственные способности, но само «тело» познающего субъекта как нечто единое участвует в придании смысла целому универсуму и является средством его понимания. Таким образом, в конституировании смысла участвует не только сознание, но и вся аффективно-смысловая сфера субъекта.

Интересную интерпретацию смысла мы находим у представителей постструктуралистской философии, и в частности у Ж. Делеза. Несмотря на то влияние, которое оказала феноменология на становление взглядов французского философа, свою собственную концепцию смысла Ж. Делез выстраивает на основе критики Э. Гуссерля. Так, в работе «Логика смысла» французский автор вслед за Мерло-Понти критикует гуссерлианское понимание смысла как нозмы акта восприятия. Не претендуя больше на роль *понятия*, то есть на роль чего-то строгого и фиксированного, смысл трансформируется у Делеза в «событие», то есть нечто еще не ставшее, неделимое от своего собственного становления [10; 123–124]. По Ж. Делезу, смысл существует не только и не столько в момент исполнения, сколько в момент его вновь-исполнения, иными словами, смысл постоянно требует продолжения (возобновления), он, выражаясь словами Ж. Делеза, *сериален*².

Для рассмотрения природы смысла представляется важным обратиться не только к философским, но и к психологическим исследованиям. Проблема смысла занимает значительное место в западной психологии. Из многообразия теоретических подходов, существующих в зарубежной психологии, ограничимся анализом тех, в которых смысл выступает как высшая интегративная основа личности, характеризующая ее сущность. Речь идет о подходах Ф. Феникса, Дж. Ройса и А. Пауэлла, В. Франкла. В целом все вышеперечисленные авторы придерживаются точки зрения, согласно которой принципиальной особенностью человека является его направленность на поиск и реализацию смысла. Вместе с тем присутствуют и некоторые оттенки в их взглядах на конкретные представления о смысле и его воздействии на личность.

Из всех авторов, рассматривавших смысл как интегративную структуру личности, Ф. Феникс дает наиболее подробное аналитическое описание смысла, хотя определение смысла у него, как

и у других, отсутствует. Он выделяет четыре параметра смысла: 1) переживание, рефлексивное самосознание, опосредующее поведенческие реакции; 2) логические принципы структурирования этого переживания; 3) выбор значимых слов из множества потенциальных комбинаций и разработка их в русле сложившихся в цивилизации традиций; 4) выражение смысловых структур посредством соответствующих символических форм [20; 22–25].

В понимании Феникса человек – это существо, отличительная особенность жизни которого заключается в обладании смыслами и основной целью которого является их созидание. Его постоянно волнуют желания, чуждые животному существованию. В действительности он стремится к смыслу и, осознает он это или нет, все его стремления, каков бы ни был их видимый объект, направлены на расширение и углубление смысла [20; 344]. В то же время Фениксу важно подчеркнуть, что смыслы являются общими в том смысле, что они обладают силой для всех. Любая смысловая структура является совместным способом понимания. В этой связи общность смысла – это принципиальная его характеристика.

Несколько иные соображения обнаруживаем мы в теории личности и индивидуальных различий, разработанной канадским философом и психологом Дж. Ройсом совместно с А. Пауэллом. Теория этих авторов начинается с постулата о том, что люди переживают свою жизнь в свете того, что они считают «осмысленным», то есть в свете *индивидуальных* подходов к жизни [21; 234]. Позиция Ройса и Пауэлла противоположна в этом отношении позиции Феникса. Если Феникс понимает смысл как нечто объективное, существующее в мире, то Ройс рассматривает его как субъективное видение, накладываемое на мир. Отсюда и понятие «личностного смысла». «Личностный смысл не есть нечто существующее во внешнем мире или противостоящее индивидуам извне и диктующее, какой шаг им предпринять» [21; 8]. Человек, исходя из самого себя, наделяет мир такими смыслами и измерениями, которые согласуются с особенностями его личности.

В поиске личностного смысла человек сталкивается с мировоззренческими вопросами: в каком мире я живу? кто я такой? и т. д. Отвечая на эти вопросы, человек формирует свою картину мира, свой стиль жизни, образ своего Я. Личностный смысл оказывается тесно связан с мировоззрением человека. В течение жизни мировоззрение человека меняется, а вместе с ним изменяется и личностный смысл. В этой связи Ройс и Пауэлл подчеркивают, что если смысл реализован, то это не раз и навсегда. Авторы характеризуют личностный смысл как «видение, которое каждый из нас должен создавать заново» [21; 8]. Таким образом, смысл нельзя, раз получив, иметь у себя во внутреннем обладании. Постигение смысла, следовательно, не одноразовый акт, это

вечный поиск в силу бесконечной сложности, неисчерпаемости открытости природы смысла.

Представляется, что определенным компромиссным сочетанием двух предшествующих подходов может считаться позиция В. Франкла. С одной стороны, Франкл заявляет, что необходимость в осмыслении действительности – это специфически человеческое, культурное явление, «так как животное никогда не бывает озабочено смыслом своего существования» [14; 14]. Но, с другой стороны, Франкл подчеркивает, что смыслы не изобретаются человеком, а присутствуют в самом мире, в объективной действительности. Эта кажущаяся парадоксальность мысли психолога разрешается, на наш взгляд, тем, что смыслы, если и даны человеку, то только как возможности, а реализовать эти возможности, то есть найти смысл и осуществить его, может только сам человек.

В этой связи осмысление, то есть осуществление смысла, – это процесс непростой и далекий от того, чтобы совершаться автоматически. Как замечает Франкл, осмысление не происходит с необходимостью естественного процесса (дыхание, принятие пищи и т. д.), но требует от человека проявления *воли* как некоторого личного усилия, требует от индивида постоянного принятия решения: желает ли он искать и осуществлять смысл в данной ситуации или нет.

Правильной постановкой вопроса является, согласно Франклу, не вопрос о смысле жизни вообще, а вопрос о конкретном смысле жизни данной личности в данный момент. Поэтому смыслы всегда уникальны, коль скоро уникальна каждая человеческая сущность, уникален и неповторим каждый текущий момент, который дает человеку возможность осуществить смысл.

Из закономерностей нахождения смысла человеком вытекают и специфические задачи и ограничения логотерапии. Никто, и логотерапевт в том числе, не может дать человеку тот единственный смысл, который он сам может найти в своей жизни, в своей ситуации. Однако логотерапия ставит своей целью расширение возможностей человека видеть весь спектр потенциальных смыслов, которые может содержать в себе любая ситуация. Все, что мы можем делать, по Франклу, – быть открытыми для смыслов, сознательно стараться увидеть все возможные смыслы, которые предоставляет нам ситуация, и затем выбрать один, который, насколько нам позволяет судить наше ограниченное знание, мы считаем истинным смыслом данной ситуации [15].

Расширяя сказанное, обратим теперь внимание на то, что интерес современных отечественных психологов и педагогов, который сегодня сосредоточен на постижении не отдельных процессов психики человека, а на раскрытии его сущности, также вбирает в свое поле тему смысла. Наиболее развернутые исследования категории смысла и его производных в отечественной психологии ведутся в рамках деятельностного подхода. Рассмотрим эволюцию данного

подхода в контексте интересующей нас смысловой проблематики.

Прежде всего, следует заметить, что еще Л. С. Выготский, считая недопустимым разведение аффективной и интеллектуальной сферы, указывал, что «существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов» [5; 20]. Однако, несмотря на то что разработка понятия смысла обнаруживается у Л. С. Выготского, традиционно истоки работ, посвященных проблеме смысла, относят к концепции личностного смысла А. Н. Леонтьева.

Категория «личностного смысла», который определялся как отражение в сознании личности мотива деятельности к цели действия, была введена А. Н. Леонтьевым для исследования одновременно в двух направлениях – сознания и личности. В рамках первого из них «личностный смысл» рассматривался как проявление смысловой составляющей сознания, указывающей на особую значимость для личности чего-либо из происходящего. «Человек, – писал Леонтьев, – в ходе своей жизни усваивает опыт предшествующих поколений людей, это происходит именно в форме овладения им значениями... Итак, психологически значение – это ставшее достоянием моего сознания (в большей или меньшей своей полноте и многогранности) обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения или обобщенного “образа действия”, нормы поведения и т. п.» [11; 287–289]. Таким образом, значение есть всего лишь «отражение действительности независимо от индивидуального, личного отношения к ней человека» [11; 289]. Привнесение же такого отношения неизбежно порождает субъективное значение данного объективного значения. Чтобы избежать удвоения терминов, А. Н. Леонтьев ввел понятие «личностного смысла» как составляющей сознания (наряду с чувственной тканью и значением).

Переходя от определения личностного смысла как единицы сознания к рассмотрению личностного смысла в структуре личности, Леонтьев констатирует жесткую, подчиняющую связь смысла с мотивом. По мнению отечественного психолога, именно отношение мотива деятельности к цели действия порождает личностный смысл.

Надо сказать, что предложенная А. Н. Леонтьевым трактовка смысла задала своего рода фарватер для многих последующих дискуссий по проблемам смысла в отечественной психологии. Не вдаваясь сейчас в детали и перипетии этих дискуссий, отметим лишь то, что дальнейшее развитие концепции смысла в отечественной психологии пошло по линии ревизии теоретических построений А. Н. Леонтьева. В работах Б. С. Братуся, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьева, В. А. Иванникова, В. И. Слободчикова происходит отказ от представления о жесткой, подчиняющей связи смысла

с мотивом и все большее признание получает рассмотрение смысла, смысловой регуляции жизнедеятельности как основополагающей характеристики человеческого способа существования, конституирующей функции личности.

Так, Б. С. Братусь определяет смысл как «субъективно устанавливаемую и личностно переживаемую связь между людьми, предметами и явлениями, окружающими человека в пространстве и времени как текущих, так и бывших или предполагаемых событий» [2; 33]. Смысл, таким образом, предстает не как жестко заданный мотив, или предмет, или вещь, а скорее как вариативная связь между предметами, вещами, действиями, точнее, «вырабатываемый неспецифический личностный принцип этой связи, соединения, объединения рассыпанного, разрозненного» [2; 33–34]. Именно смысл обеспечивает сцепление отдельных действий в деятельность, поведение. Исключи мы смысл, мы получим «не полноценную деятельность, а полудеятельность или ее иллюзорно-извращенные формы» [3; 23].

Поскольку сущностная природа смысла определяется как связь между содержательными элементами мысли, явлений, событий жизни субъекта, то и сам смысл рассматривается как основание, которое скрепляет, конституирует внутренний мир человека, составляя «ядро» личности. В этой связи смысл и смыслотворчество рассматриваются в качестве онтологической единицы такого процесса, в котором воплощается человеческая сущность или в котором она рождается, если применять принцип экзистенциализма «существование предшествует сущности» (Ж.-П. Сартр).

Итак, обобщим сказанное и подведем некоторые итоги. Рассмотрение ряда подходов к проблеме смысла в рамках философских и психологических исследований позволяет выделить ряд общих положений, повторяющихся в разных концепциях у различных авторов.

Прежде всего, в содержании понятия «смысл» исследователями выделяется момент упорядоченности, связанности как его сущностная характеристика. В этой связи именно категория смысла наиболее точно и корректно отражает оформленность, целостность *человеческого* бытия.

Важным, на наш взгляд, является выделение исследователями особой области, смыслового пространства (поле мысли, по словам М. К. Мамардашвили), которое несводимо к измерениям биологического и психологического существования человека. Именно поэтому смысл представляет собою совершенно особую, специфически человеческую реальность, а участие человека в производстве смысла рассматривается как создание искусственной, артефактической конструкции, некоего «органа» усиления интеллектуальных и телесных (эмоционально-волевых) сил человека. Смысл, следовательно, выступает основанием изменений субъекта, воспроизводящих субстанцию личности.

Далее, следует выделить такую характеристику смысла, как уникальность и неповторимость, связанную со значимостью для субъекта определенных объектов, явлений, действий. Смысл поэтому можно определить как отношение между субъектом или явлением действительности, которое определяется местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяет этот объект (явление) в образе мира и воплощается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту (явлению).

Наконец, немаловажной оказывается и такая сущностная характеристика смысла, как его открытость, принципиальная незавершенность. Постигание смысла поэтому представляет собой не одноразовый акт, а вечный поиск в силу бесконечной сложности, неисчерпаемости природы смысла.

Все вышесказанное позволяет нам ответить на вопрос о том, в чем состоит (а точнее, должна состоять) идейная направленность современного образования.

Прежде всего, в ориентации современного образования на целостное развитие личности, требующей не только ее знаниевой образованности, но и способности самостоятельно обустроить свою собственную жизнь и наполнять ее собственными уникальными личностными смыслами. В этой связи, видимо, следует изменить ставшую уже банальной в наших образовательных учреждениях ситуацию, когда учащиеся воспроизводят одни и те же навыки (определенный их набор), действуют по ставшим уже традиционными схемам, воспринимают мир сквозь призму заданных извне концептуальных схем, то есть «*для себя*» (М. К. Мамардашвили), имитируя образовательный процесс. Такое монотонное «длание» самих себя не побуждает к живой мысли. Действительное же образование личности связано как раз с прерыванием этого автоматизма длания себя. Только там, где само собой ничего не длится, могут завязаться новые точки роста: новый опыт, новое знание. Прерывание собственного длания осуществляется за счет выполнения «техник себя» (М. Фуко), или техник спасения, заботы о себе, которые осуществляются на самом себе, на своем теле, на душе, мыслях и поведении, и через них осуществляется трансформация субъективности, ее переименование [16; 432]. Субъект в процессе образования должен стремиться не к тому, чтобы какое-то знание пришло на смену его незнанию, говорит Фуко, а к тому, чтобы приобрести статус субъекта, которого он никогда не имел до этого.

Поскольку природу смысла, как мы постарались показать, характеризует момент незавершенности, открытости, то созидание смыслов в процессе образования должно стать основанием для постоянного внутреннего движения учащихся, ведущего к их самоизменению, самосовершенствованию в учебном процессе. Открытость и незавершенность смысла подразумевает возможность вновь и вновь возвращаться к однаж-

ды уже усвоенным знаниям, пересматривать собственную точку зрения, быть восприимчивым к другим мнениям, позициям.

Смысл нельзя дать или создать за самого человека. Он всегда ищется и находится человеком в результате совершения волевых, экзистенциальных усилий³. В связи с этим должна измениться и стратегия деятельности учителя. Из носителя конечного, достигнутого знания он превращается в посредника между учеником и культурой, создавая особые поля напряжения и вовлекая учащихся посредством личного общения в ситуацию мысли. Позицию учителя в этой связи можно определить как позицию «учителя-психомайевта», того, кто помогает свершиться высвобождению чего-то нового к бытию – того,

что может быть рождено только самим учеником, ибо лишь то, что создается, творится самим учеником, обладает для него смыслом.

Работа на уровне смыслов – нелегкий труд. Осмысленные знания, действия – результат напряженной внутренней работы. Не всегда встреча со смыслом оказывается легкой. Иногда она протекает болезненно. Но и за отказ от смысла и понимания приходится платить слишком дорогую – человеческую – цену.

Смысл должен войти «в кровь и плоть» самого образования, определив его структуру, логику действия учителя и стратегию организации всего образовательного процесса. Только тогда образование станет условием развития человеческого потенциала, а не человеческого ресурса.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ К размышлениям М. Хайдеггера, как нам кажется, близки в некотором отношении идеи К. Ясперса. Подобно Хайдеггеру, Ясперс связывает существование смысла со сферой человеческого бытия. Рассуждая об истории как особом способе человеческого существования, немецкий философ определяет ее смысл как связь явлений человеческого бытия в единство исторического процесса. Смысл, согласно Ясперсу, как организующий принцип человеческого существования конституирует историю, придает единство всему многообразию человеческой жизни. Таким образом, существование смысла истории обеспечивается, по мнению Ясперса, постоянным усилием вопрошания о смысле истории. Это постоянное вопрошание есть то, что немецкий философ называет «экзистенцией истории». Ясперс подчеркивает здесь волевой аспект смысла, акцентируя внимание на экзистенциальном напряжении самой человеческой жизни. Смысл существует лишь постольку, поскольку человек пытается его постичь (см.: [8; 149]).
- ² Здесь, видимо, уместно вспомнить мысль отечественного философа М. Бахтина о том, что не может быть одного-единственного смысла, не может быть ни первого, ни последнего смысла. Смысл всегда между смыслами, как звено в бесконечной смысловой цепи, которая только одна в своем целом может быть подлинной и реальной. Эта цепь бесконечно растет в исторической жизни, и потому каждое отдельное ее звено снова и снова обновляется, как бы рождается заново (см.: [18]).
- ³ Говоря о воле, волевом усилии, мы не имеем в виду элемент нашей психики, некоторое психологическое состояние, поскольку сама наша психика, и здесь мы опираемся на положение М. К. Мамардашвили, устроена таким образом, что сама нуждается в каком-то дополнительном усилии, чтобы удерживать сами психические состояния. Без этого дополнительного волевого усилия сами по себе психические состояния по закону своего устройства не могут поддерживать один и тот же уровень интенсивности, как бы рассеивая энергию своего состояния. Воля трактуется нами так, как она понимается в философской традиции – как некий надприродный, надпсихический, духовный, экзистенциальный феномен. Это усилие не дано человеку просто от природы. Но совершать это усилие – и значит жить и исполняться в качестве человека (см.: [12; 88]). Ср. понятие воли с понятием самотрансценденции В. Франкла и понятием неадаптивной активности В. А. Петровского.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
2. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура. М.: Менеджер; Роспедагентство, 1994. 60 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
4. Велихов Е. Б., Зинченко В. П., Лекторский В. А. Сознание: опыт междисциплинарного подхода // Вопросы философии. 1988. № 4. С. 3–32.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996. 351 с.
6. Гуссерль Э. Парижские доклады (1929) // Логос. Вып. 2. М., 1991. С. 6–30.
7. Гуссерль Э. Феноменология: статья в Британской энциклопедии (1939) // Логос. Вып. 1. М., 1991. С. 12–21.
8. Гуссерль Э. Амстердамские доклады II // Логос. Вып. 5. М., 1994. С. 7–24.
9. Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб.: Наука, 1998. 315 с.
10. Делез Ж. Логика смысла. М.: Издательский центр «Академия», 1995. 298 с.
11. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1965. 495 с.
12. Мамардашвили М. К. Обязательность формы // Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1992. С. 86–90.
13. Мерло-Понти М. В защиту философии. М.: Издательство гуманитарной литературы, 1996. 248 с.
14. Франкл В. Доктор и душа. СПб.: Ювента, 1997. 287 с.
15. Франкл В. Воля к смыслу. М.: Апрель-Пресс, 2000. 368 с.
16. Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. М.: Касталь, 1996. 448 с.
17. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997. 450 с.
18. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994. 526 с.
19. Baudrillard J. In the shadow of the silent majorities and other essays. N. Y., 1983.
20. Phenix P. Realms of meaning: a philosophy of the curriculum for general education. New York etc: McGraw-Hill, 1964. XIV, 391 p.
21. Royce J. R., Powell A. Theory of personality and individual differences: factors, systems and processes. N.-J.: Prentice Hall, 1983. 304 p.