

Право на нравственность:

Этические проблемы практической психологии

Н. С. Пряжников,
доктор педагогических наук

Как известно, тема нравственности — очень «неудобная» и для любого автора весьма «рискованная» и «невыигрышная». Это слишком необъятная и запутанная тема. Все еще больше осложняется тем, что у любого человека есть право на свое понимание нравственности. И, конечно же, каждый считает себя большим специалистом по данной проблеме. Поэтому рассуждать о нравственности можно, лишь не претендуя на «последнюю истину». Именно в проблеме нравственности идея разновариантности (своеобразного релятивизма) становится важнейшим условием разговора как с профессионалами, так и с клиентами.

Было бы логично при обсуждении столь сложной проблемы сразу обозначить предметное (и проблемное) поле. Мы различаем (вслед за многими философами) такие понятия, как «право», «мораль» и «нравственность». Право — это фиксированные нормы поведения, за нарушение которых человек несет строго установленную ответственность (при этом хорошее право всегда должно отражать существующие общественные нормы и соответствовать общему уровню развития данного общества). Мораль — это неформальные (неписанные) нормы поведения, отражающие сложившиеся традиции, обычаи и даже... предрассудки (одним из центральных понятий морали является чувство долга перед окружающими людьми). Нравственность — это скорее совесть конкретного человека, основанная на принятии (или непринятии) существующих норм жизни, позволяющая человеку сохранять свое достоинство в нестандартных ситуациях, когда для принятия решения не помогают ни нормы права, ни нормы морали (понятно, что для всех возможных ситуаций никаких норм и правил поведения не напасешься). Таким образом, нравственность — это этическая импровизация, основанная на индивидуальной совести и чувстве собственного достоинства.

Соответственно, при рассмотрении основных этических регуляторов деятельности практического психолога можно выделить следующие уровни:

1. Правовой уровень, основанный на таких документах, как «Всеобщая декларация прав человека», «Конвенция о правах ребенка» «Конституция (Основной Закон) РФ», «Закон РФ об образовании», «Должностная инструкция педагога-психолога», и других нормативных документах, вплоть до «Уголовного кодекса РФ». К сожалению, многие из этих документов декларативны и построены по принципу «избегания нежелательного», т. е. остается открытым вопрос о том, что же есть должное, справедливое и прекрасное.

2. Моральный уровень, отраженный в многочисленных (но, к сожалению, еще менее однозначных и обязательных) этических «кодексах», «уставах» и даже «стандартах», в которых утверждаются такие принципы как «Не навреди!», «Не навешивай ярлыков», «Принимай клиента таким, каков он есть», «Сохраняй профессиональную тайну (принцип конфиденциальности)», постоянно подчеркивается «неоспоримый приоритет интересов клиента» и т. п. Опыт показывает, что многие из этих принципов все-таки нуждаются в уточнении и

комментариях [15], иначе часть психологов воспринимает их буквально, а это нередко приводит к недоразумениям и даже негативным последствиям.

К сожалению, вполне возможны ситуации, когда психолог прекрасно знает основные этические требования, но не выполняет их. Кроме того, возможны неординарные ситуации, к которым сложно подобрать тот или иной «принцип», и приходится принимать решение самостоятельно. Как раз для такой этической импровизации и необходим нравственный стержень личности психолога, позволяющий ему брать ответственность на себя и сохранять свою профессиональную честь и совесть.

3. Нравственный уровень, предполагающий определенную ценностно-смысловую зрелость психолога, сформированное (а лучше сказать — выстраданное) ценностно-нравственное ядро личности. Сам нравственный уровень возможен лишь тогда, когда у психолога нет стремления навязывать именно свою точку зрения клиенту (как и в случае с культурой, можно было бы сказать, что нравственность начинается с признания иной мировоззренческой позиции), но нравственность предполагает наличие своей собственной точки отсчета (нравственный критерий) у психолога в отношении к тем или иным событиям окружающего мира и самому себе.

При рассмотрении проблемы нравственности можно также выделить два аспекта: 1) отношение психолога к клиенту, что как раз и отражается в различных этических «кодексах» и «уставах», и 2) отношение психолога к самому себе, к собственному представлению о должном, достойном и справедливом.

В настоящей статье основные акценты будут сделаны на рассмотрении нравственного (наиболее сложного и неоднозначного) уровня применительно к самому психологу. Но при этом смысл нравственного поиска педагога-психолога обнаруживается все-таки в его непосредственной профессиональной деятельности, в работе с конкретным учащимся (клиентом), классом, родителями, коллегами. Также особые нравственные смыслы обнаруживаются в работе преподавателей психологии с будущими психологами — студентами (или со слушателями различных курсов переподготовки психологов).

В качестве главного (исходного) понятия мы берем «чувство собственного достоинства», о котором еще Дж. Ролз говорил как о «первичной ценности» человека. Чувство собственного достоинства (самоуважение), по Дж. Ролзу, включает в себя, во-первых, «ощущение человеком своей собственной значимости, его твердое убеждение в том, что его концепция собственного блага, жизненного плана заслуживает реализации», и, во-вторых, «уверенность в собственных способностях, поскольку во власти человека выполнить собственные намерения» [16, с. 385]. И только в «справедливом обществе» (по Дж. Ролзу) большинство людей могут уравновесить свои представления о собственном достоинстве. Но поскольку каждый стремится реализовать именно свое представление о достоинстве, то неизбежны определенные уступки, разумные компромиссы людей по отношению друг к другу, т. е. признание иных точек зрения на «должное», «справедливое», «нравственное»...

При этом возникает множество проблемных вопросов: какова разумная мера подобных компромиссов? С кем вообще возможны (а с кем невозможны) эти компромиссы? Что взять конкретному психологу в качестве критерия своих поступков (например, в чем можно пойти на уступки, а что является неприкосновенным, «священным») и др.

Применительно к задачам практической психологии чувство собственного достоинства предполагает не только нравственную позицию самого психолога, но и степень его возможного влияния на мировоззрение клиента. Важнейшим условием такого влияния оказывается недопустимость ущемления чувства собственного достоинства учащегося (клиента). Но и здесь возникает сложная этическая проблема: часть клиентов совершенно не стремится занять активную позицию в решении своих проблем, буквально вынуждая психолога совершать над ними определенную манипуляцию, чтобы оказать клиенту хоть какую-то помощь...

Еще больше проблем возникает при рассмотрении вопроса о том, кто и каким образом должен формировать нравственную позицию самого психолога-практика (данный вопрос включает в себя и другую проблему: каким образом сам психолог должен воздействовать на нравственное развитие уже своих клиентов?). Проблема осложняется тем, что очень непросто формализовать нравственно-воспитательную подготовку, как самих психологов, так и их клиентов, поскольку речь идет о воспитании личностного ядра. Пока еще, слава богу, никому не приходила в голову мысль выдавать дипломы (удостоверения, сертификаты) о том, что в ходе такого-то обучения-воспитания такой-то человек стал «личностью» (или «почти личностью»).

Следовательно, сама такая подготовка должна проводиться нетрадиционными способами. Но то, что такая работа должна вестись, ни у кого не должно вызывать сомнения. Даже те специалисты, которые любят порассуждать о «деидеологизации» психологии и образования, должны понимать, что отсутствие идеи — это тоже определенная нравственная позиция, которая даже в среде психологов и студентов получила почти общепризнанное обозначение — «пофигизм».

К сожалению, именно в современной России проблема человеческого достоинства стоит как никогда остро. Например, Б. С. Братусь характеризует современную ситуацию в стране словами, над которыми стоит задуматься: «...вся наша перестройка куплена слишком дорогой ценой: сколько людей сидело в лагерях, тюрьмах, психиатрических больницах... вот, наконец, диктатура пала! И что? Поле битвы досталось мародерам... Мы живем в каком-то бандитском государстве... Россия — страна, в которой человек всегда чувствует, что его не уважают. Человеческое «я» здесь никак не охраняется» [7, с. 18]. В такой ситуации, когда ущемляется важнейшее право человека — право на чувство собственного достоинства, главной этической задачей становится как минимум постоянное обращение к этой проблеме, а в перспективе, по возможности, помощь человеку в восстановлении этого самого важного чувства.

Проблема нравственности напрямую связана с основными методологическими вопросами психологии. Если в других науках методология, как правило, «исключает» мораль и нравственность, то в гуманитарных науках, к которым принадлежит и психология, нравственность становится важнейшим принципом развития теории и практики. Например, если согласиться со многими современными авторами [13, 18, 19], то предмет психологии все больше и больше связывается с «субъектностью», «субъективностью», отмечается даже смена парадигмы в направлении «от психики субъекта — к субъекту психики» [19, с. 12].

Но при этом сразу же возникает важнейший этический парадокс: чем в большей степени мы познаем психику человека (его субъектность, внутреннюю активность, спонтанность, непредсказуемость), т. е. делаем его поведение более «предсказуемым», «прогнозируемым» и «просчитываемым», тем в большей степени мы лишаем человека его субъектности. Если сказать еще «жестче», лишаем человека его психики, что сравнимо с самым страшным преступлением. Конечно, в полной мере лишить человека его субъектности вряд ли получится, но можно значительно снизить субъектность как отдельного человека, так и целых народов до уровня, достаточного для откровенной манипуляции. И тогда важнейшим условием достойной работы психолога-практика становится его этическая (нравственная, ценностно-смысловая и даже идеологическая) подготовка, которая свела бы к минимуму такую манипуляцию.

Как нам представляется, важность данного положения еще недостаточно понята не только на уровне обыденного сознания, но отчасти и психолого-профессиональном. Проявляется это, например, в том, что «хорошим психологом» до сих пор многие считают специалиста, способного «вить веревки из другого человека», т. е. ловко манипулировать его сознанием, включая и те случаи, когда с помощью изысканной демагогии, внешне миленькой беседы, создающей иллюзию решения жизненных проблем, из клиента «выколачиваются»

«крупненькие гонорарчики». Нередко это считается высшей «доблестью» психолога-практика и главным показателем его «профессионализма».

Но, несмотря на множество издержек, все-таки можно обозначить общий вектор развития различных практических направлений психологии: от рассмотрения «конкретного и ограниченного (частичного) клиента» — к рассмотрению клиента, включенного в широкий контекст общественной жизни и даже в более глобальный — культурно-исторический процесс. В отечественной психологии важнейшее значение социума в развитии личности долгое время признавалось нашими ведущими авторитетами (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.).

Интересна в этом плане эволюция взглядов многих известных зарубежных психологов. Например, если «ранний» А. Адлер больше говорил о стремлении человека к личному превосходству как главному условию решения своих проблем (о приобретении «положительных качеств» в преодолении чувства своей неполноценности), то на более поздних этапах творчества он переносит основные акценты на связь человека и общества, что отражается даже в новых понятиях: «чувство включенности в общество», «социальное чувство», «социальная заинтересованность» — *Gemeinschaftsgefühl* [1, 5]. Другой известный психолог — Э. Эриксон отмечает, что формирование «этической способности» у молодежи становится «истинным критерием идентичности», а «формирование общечеловеческой идентичности — абсолютной необходимостью» [23].

Даже в инженерной психологии, казалось бы далекой от этических проблем, уже давно наметилась тенденция к расширению понятия «эргатическая система»: от традиционной «системы «человек — машина» (СЧМ) к более современному пониманию системы, включающей «человека — предмет труда — технику — социальную среду — социум — культуру — природу». Как пишут В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов, «задача гармонизации человека и техники может быть поставлена лишь в контексте более широкой проблемы и социальной программы достижения гармонии индивида и общества» [6, с. 290]. Е. А. Климов специально подчеркивает, что профессиональное и личностное самоопределение развивающейся личности предполагает «непререваемое приобщение к бесконечно великой общечеловеческой культуре» [9, с. 56]. Таким образом, проблема личности и общества уже давно стала одной из центральных в психологии. Но означает ли это, что данная проблема по настоящему осознана большинством психологов-практиков?

В качестве одной из центральных задач школьного образования А. Г. Асмолов выделяет не только решение частных образовательных проблем (усвоение и запоминание «расфасованной по предметам информации»), но и обретение «смысловой картины мира, того мира, в котором они (дети. — Н.П.) живут» [2, с. 20]. Мы добавили бы к этому обретение именно ценностно-смысловой картины, формирование определенной мировоззренческой и нравственной позиции ребенка, ищущего свое место в мире, что предполагает не столько «жесткую и неизменную (фиксированную)» позицию, сколько начальную точку отсчета и вектор дальнейшего развития ребенка как личности.

В. Франкл видел основную задачу образования не в том, чтобы «довольствоваться передачей традиций и знаний», а в том, чтобы «совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы». При этом он специально отмечал, что для нахождения своих смыслов «даже в эру отсутствия ценностей» человек «должен быть наделен в полной мере способностью совести» [21, с. 295].

В работе «Детство и общество» Э. Эриксон писал, что «в поисках социальных ценностей, управляющих идентичностью, подросток сталкивается с проблемами идеологии и аристократии в их самых общих смыслах», что крайне важно для того, чтобы не стать циником и не впасть в апатию [22, с. 32]. К сожалению, нельзя назвать популярными в отечественном образовании (и особенно в психологии образования) разговоры о воспитании и особой роли идеологии в формировании ценностно-нравственного ядра личности (многие до сих пор

находятся под воздействием так называемой деидеологизации). Еще менее популярно среди психологов рассмотрение проблемы аристократии и элитарных ориентации самоопределяющейся личности. Почему-то именно отечественные психологи очень болезненно реагируют на проблему элитарности, как будто им наносится личное оскорбление самой постановкой такого вопроса.

Между тем проблема элиты активно обсуждается не только философами и социологами, но и педагогами. Более того, в «Законе Российской Федерации об образовании» от 1992 г. (ст. 50, п. 13) говорится о создании «образовательных учреждений элитарного типа», а ряд авторов уже исследуют представления школьников о своей будущей жизни в зависимости от того, где они обучаются, в «школе массовой» или в «школе элитарной» [20]. Недооценка психологами проблемы элитарных ориентации в формировании смысловой картины мира свидетельствует о непонимании роли таких ориентации (прежде всего ценностно-смысловых ориентации) в самоопределении подростков, ведь известно, что подросток в своем стремлении к лучшему, к идеалу так или иначе вынужден выстраивать в своем сознании определенные социально-психологические иерархии. Но если это ложные иерархии и, соответственно, ложные ориентации, основанные на подражании псевдоэлите, то и самоопределение будет неполноценным.

Естественно, было бы нелепо утверждать какие-то «правильные», «истинные», элитарные ориентации: главное — отметить необходимость специального обсуждения с самоопределяющимися подростками данной проблемы, тем более что у многих из них есть потребность.

Сама проблема деления людей на «лучших» и «худших» является одной из центральных и одновременно одной из самых болезненных для формирования ценностно-смыслового и нравственного ядра самоопределяющегося человека. Конечно, проще было бы делать вид, что данной проблемы не существует (это очень «неудобная» для обсуждения проблема), хотя всеми признано, что абсолютного равенства между людьми быть не может. Некоторые психологи, признавая факт неравенства, считают, что людей надо делить не по принципу «плохой» или «хороший», а по принципу «все люди — хорошие, но разные». Однако и самоопределяющийся подросток в реальности сталкивается с совсем иной картиной: кто-то учится лучше, кто-то — хуже, в подростковой любви предпочтения также определяются по линии «лучший» (более достойный) — «худший» (недостойный) и т. п. Идея одинаковой «хорошести» всех людей подходит скорее для работы с пациентами (в клинической и психотерапевтической практике), чем для работы со здоровыми молодыми людьми, ориентированными на реальное (а не терапевтически-иллюзорное) самосовершенствование.

Некоторые психологи, понимая несостоятельность идеи одинаковой «хорошести», заявляют, что каждый человек хотя бы в чем-то одним обязательно «хорош», а по другим характеристикам он может и уступать другим людям, т. е. быть «хуже» их. Такая точка зрения представляется более разумной, хотя если для самого подростка ущербность по какой-то характеристике гораздо более значима, чем его же превосходство по другой характеристике, то переживаний для него от этого меньше не становится. При этом само страдание часто является важнейшим условием развития молодого человека, особенно его нравственного развития. «Место, занимаемое человеком на иерархической лестнице, определяется теми страданиями, которые он может вынести», — отмечал еще Ф. Ницше (цит. по: [4, с. 238]). Известно, что сама идея возрастного кризиса предполагает внутренние противоречия и даже определенные душевные метания (страдания) молодого человека, когда важнейшей психолого-педагогической проблемой становится контроль за протеканием этого кризиса и направление его энергии в русло позитивного развития.

Проблема элитарных ориентации самоопределяющегося ребенка, а затем и молодого человека осложняется тем обстоятельством, что в обществе реально сложилась система «оценивания» успешности, значимости и полноценности того или иного человека. Это,

прежде всего, система материального (денежного) вознаграждения. Хотя многие «гуманистически ориентированные психологи» презрительно относятся к такой системе оценивания значимости человека, деньги — важнейшая основа нашей культуры (деньги сильнее, понятнее и реальнее других существующих систем оценки личности — с помощью различных «шкал», «баллов», «стен» и т. п.). Например, В. А. Поляков в своей популярной работе «Технология карьеры» прямо пишет, что «сделать карьеру — значит добиться престижного положения в обществе и высокого уровня дохода» [14, с. 5]. Реально очень многие молодые люди именно так представляют себе «успешную» жизнь и «успешную» самореализацию и, соответственно, «неуспех» в данном направлении воспринимают не только как личную трагедию, но и как обиду на общество, на педагогов и на психологов, которые не позволили реализовать подобные устремления или не подсказали, как лучше (проще) достичь подобного счастья.

В презрительном отношении к деньгам со стороны многих «гуманистически ориентированных психологов» возникает даже парадоксальная ситуация: чем больше такого презрения и нежелания говорить о деньгах как о реальном и понятном для большинства показателе жизненного успеха, тем с большим рвением сами психотерапевты стремятся поднять ставки за свои услуги (а в условиях экономического кризиса стараются «не сбивать цену»), считая, что высокий гонорар даже способствует излечению многих клиентов-пациентов.

К. Маданес и К. Маданес в своей книге «Тайное значение денег» пишут: «Деньги — тема неприличная... Каждый понимает, что деньги часто оказываются причиной счастья или горя, однако почти во всех слоях общества существует всеобщее табу на любые разговоры о нашем личном отношении к деньгам... Деньги — это разновидность энергии, движущая сила нашей цивилизации... деньги тоже могут быть одним из элементов, делающих возможными проявления духовности. Они позволяют нам сострадать, воздавать должное, «любить ближнего своего». Однако погоня за деньгами ради эгоистических целей противоречит духовным ценностям. Где проходит грань между любовью к себе и любовью к другим?» [10, с. 5 — 12].

Примечательно, что многие психологи уже давно активно используют экономические категории для характеристики людей и взаимоотношений между ними. Например, Э. Берн говорит о специфических «психологических купонах», которые являются своеобразной «валютой транзакционного рэкета»; А. Менегетти считает, что человек под воздействием рекламы «обменивает какой-нибудь товар на часть своего достоинства»; Е. А. Климов пишет о «психофизиологической цене» за успех в выбранном деле и т. д.

А это означает, что финансовые отношения, господствующие в мире экономики и бизнеса, давно уже определяют всю нашу жизнь, проникая даже в такие области, как педагогика и психология. Но тогда получается, что человека можно «просчитывать», «прогнозировать» и «оценивать», опираясь на шкалу материального успеха. В этом случае человек перестает быть уникальным, неповторимым и непрогнозируемым, т. е. теряет свою субъектность; он уже не носитель и источник «чуда», не существо, обладающее внутренней активностью и спонтанностью, способное из ничего творить нечто, что как раз и соотносимо с «чудом». Из существа одухотворенного и достойного он все больше превращается в «товар на рынке личностей» (по Э. Фромму).

Еще Г. Мюнстенберг писал, что «чем большим почетом и уважением пользуется какая-нибудь деятельность, тем больше она освящена достоинством осуществления идеальных стремлений и тем более она может не считаться с рыночными ценами» [12, с. 309 — 310]. Но, к сожалению, само зарабатывание денег любыми путями становится главнейшей деятельностью «осуществления идеальных стремлений» для большинства людей...

Обосновывая и восхваляя капиталистические ценности, А. Рэнд отмечает: «Любить деньги — значит, понимать, что они пробуждают в нас лучшие силы и стремление обменять свои творения на творения лучших людей... Тот, кто проклинает деньги, заработал их нече-

стно, тот, кто ценит деньги, заслужил их... Отношение к деньгам — барометр состояния общества» [17, с. 119 — 120]. Но при этом А. Рэнд утверждает: «В основе денег лежит право человека распоряжаться своим трудом и интеллектом... Люди должны обмениваться не страданиями, а товарами — и это нормальные взаимоотношения... Высшую награду получает человек, обладающий высочайшим творческим даром. Это моральный кодекс для тех, чьим инструментом являются деньги» [там же, с. 117]. Но самоопределяющийся молодой человек постоянно сталкивается с тем, что «высшую награду» часто получают не самые достойные люди, и, соответственно, в моральном плане (в плане справедливости) он еще больше дезориентируется. К сожалению, из средства обмена товаров деньги нередко превращаются в средство обмена страданиями, ведь если труженика обделяют на фоне «процветавших» бездельников и ничтожеств, то честный труженик, обладающий чувством собственного достоинства, конечно же будет страдать (хотя на уровне нынешней морали не принято обсуждать благополучие других людей, даже если оно построено на страданиях более достойных людей).

В итоге высшей ценностью для самоопределяющегося подростка становится лицемерие, а «элита», призванная олицетворять общественные идеалы, в его сознании все больше связывается с людьми, которые имеют право не выполнять законы, обязательные для большинства. Элита начинает «олицетворять» людей, которые на словах любят порассуждать о высших («общечеловеческих») ценностях, а на деле презирают честных людей труда и всячески стремятся обеспечить себе более привилегированное положение по сравнению с ними. И когда молодой человек ориентируется в своих помыслах на такую «элиту», то можно сказать, что свою основную (нравственную) задачу работающие с ним педагоги и психологи не выполнили: они не сумели приобщить его к разнообразным ценностям культуры, объяснить (или хотя бы «намекнуть») ему, что кроме денежной «шкалы» возможны и другие критерии счастья и жизненного успеха. Таким образом, они лишили его возможности важнейшего нравственного выбора — выбора своего счастья из разнообразных вариантов, ограничив его выбор одним-единственным («стандартным» для большинства) вариантом счастья.

Важнейшая этическая проблема заключается в том, что часть людей принимают такую денежную шкалу («инструмент, «линейку» для измерения значимости человека) в качестве основной для оценки других людей и самооценки успешности собственной жизни, и надо признать, что это тоже их выбор, на который они имеют право.

К сожалению, для еще не окрепшей души ребенка (школьника, подростка) легче ориентироваться на упрощенную систему общественного признания (в частности, на шкалу престижа и высокого заработка), чем выстраивать для себя иные системы ценностей и смыслов. Пассивность педагогов и психологов в этом вопросе сама по себе может рассматриваться как одно из свидетельств их этической профессиональной несостоятельности. Правда, если большинство педагогов-психологов проявляют в данном вопросе пассивность, то упрек в профессиональной несостоятельности оказывается вроде бы и несправедливым. Здесь срабатывает известный принцип массового сознания: «Раз нас (таких) много, значит, мы — правы». Но если педагог-психолог сам ориентируется на ценности массового сознания, то сможет ли он полноценно способствовать развитию уникальности и неповторимости личности учащихся (а ведь уникальность и неповторимость — это главное богатство любого человека, и грешно лишать его возможности стать уникальным)?

Но тогда для педагога и психолога важнейшей этической задачей становится формирование у молодого самоопределяющегося человека готовности к более развернутой ориентировке в ценностях культуры, к которым относятся не только деньги (важный элемент культуры), но и другие, не менее важные ценности, смыслы и идеалы. Главное — обеспечить молодому человеку возможность ориентировки и выбора. При этом выбор должен быть основан на собственных усилиях и воле самоопределяющегося подростка. Еще

В. Франкл писал о том, что смысл не может быть дан человеку в готовом виде: человек сам должен обрести и выстрадать свой смысл жизни [21]. Психолог может лишь создать оптимальные условия для самостоятельного выбора учащегося, включающие не только определенную систему знаний о мире (смысловую картину мира — по А. Г. Асмолову), но и морально-волевую поддержку молодого человека, его знакомство с правилами выбора.

Именно возможность разновариатного построения своего счастья позволит молодому человеку не чувствовать себя «ущербным» по сравнению с теми, кто больше преуспел в стандартизированных (с ориентацией на «денежную» шкалу) вариантах построения жизненного успеха. Вероятно, это и будет важнейшим условием формирования чувства собственного достоинства не только у подрастающего ребенка, но и у самого практического психолога, который смог бы в этом случае по-настоящему гордиться своим трудом.

Сам практический психолог может рассматриваться как возможный посредник между ребенком и всей человеческой культурой. Но все ли педагоги и психологи готовы к реализации такого «посредничества»? Не останется ли данное понимание роли психолога лишь пустой (хотя и красивой) декларацией? Скорее всего, практическая психология пока еще не вышла на такой уровень работы, но нам важно хотя бы обозначить ориентир для дальнейшего развития. Ориентир, при котором на первое место выходят разновариатные ценности культуры («смысловая картина мира») и где само достоинство человека определяется степенью его соотнесенности с культурой и возможностью вносить свой вклад в развитие культуры. Можно еще раз вспомнить

А. Г. Асмолова, который определил практического психолога как «специалиста по неодинаковости школьников».

Все сказанное позволяет более четко сформулировать главный этический ориентир практического школьного психолога — культивирование права каждого учащегося на построение своего неповторимого образа счастья, но права, не ущемляющего таких же прав других людей. Надо заметить, что во многих этических кодексах и уставах подчеркивается «первичность интересов клиента». Мы считаем, что к этому обязательно следует добавить и интересы тех людей, с которыми данный клиент вступает в реальные взаимоотношения и за счет интересов и достоинства которых он мог бы решать свои проблемы. В противном случае мы будем помогать одним людям («нашим» клиентам) и ущемлять такие же права других людей, которые по разным причинам не стали «нашими» клиентами или пациентами.

Есть некоторые общие моменты в формировании нравственной готовности психологов-практиков и в воспитании мировоззренческой позиции учащихся.

Во-первых, сам по себе факт обращения к нравственной проблематике — это уже своеобразный поступок психолога-преподавателя (или психолога-консультанта). Как уже отмечалось, нравственность имеет смысл тогда, когда существующих правовых и моральных норм недостаточно для достойного поведения в сложных ситуациях, предполагающих этический выбор. Нравственный вопрос — это такой вопрос, который еще не стал предметом всеобщего внимания, и само его обсуждение часто предполагает непонимание и недоумение аудитории. Нравственная проблема находится лишь в стадии «вызревания», когда многие люди как бы догадываются о ее существовании, но часто боятся даже подумать о ней, а не то чтобы говорить вслух.

Во-вторых, такой поступок (постановка перед аудиторией нравственной проблемы) предполагает некоторую обреченность на неудачу в плане безусловного «принятия» или «понимания» со стороны клиента или аудитории. В этом случае важна не столько нравственная «истина», обозначенная психологом, сколько сам факт публичного поиска этой истины. Как сказал один педагог (кажется, С. И. Гессен), «главная задача учителя — не столько излагать знания, сколько мыслить вслух в присутствии учащихся, опираясь на эти знания».

В-третьих, психолог не должен бояться обозначить свою собственную мировоззренческую позицию, ведь именно в практической психологии как нигде важно соединение личностного и профессионального. Естественно, свою позицию психолог должен обозначать как одну из возможных и ни в коем случае не навязывать ее в качестве последней истины.

В-четвертых, психолога не должна пугать (или смущать) недостаточная «проговоренность», «отработанность», «исследованность» данной нравственной проблемы. Как уже отмечалось, суть нравственности в том, что пока об этом вообще еще мало кто говорит и, естественно, нужные («правильные») слова еще не подобраны. О «нетехнологичности» нравственного поступка писал в свое время М. М. Бахтин. Разделяя «индивидуально-ответственный поступок» и «теоретическую (отвлеченную от воли автора) значимость суждения о долженствовании», он отмечал: «...безукоризненная техническая правильность поступка еще не решает дело о его нравственной ценности» [3, с. 23]. Более того, разговор о том, о чем еще не принято ГОВОРИТЬ, но на интуитивном уровне уже беспокоит совесть большинства людей, видимо, и не должен быть «красивым», внешне эффектным. Скорее всего, такое откровение должно быть даже неуклюжим, а сам психолог восприниматься несколько нелепым (в отличие от психологов, «красующихся» перед аудиториями и произносящих многократно проговоренные и отточенные до совершенства «истины»).

В-пятых, обращение к настоящим нравственным проблемам предполагает кроме понимания и прочувствования сложной этической ситуации еще и определенное мужество, волю психолога. Как считал Г. Мюнстенберг, сама личность педагога и личности учеников... это определенные «волевые центры»: «Когда мы входим в класс и заинтересовываемся учениками, мы в их глазах являемся волей, а они являются волей в наших глазах» [12, с. 44 — 45]. При этом сама воля всегда предполагает выбор между двумя или несколькими противоположными возможностями, осуществить которые можно, лишь имея определенные цели, идеалы и воодушевление осмысленностью своей жизни и профессиональной деятельностью.

В-шестых, психолог, стремящийся обсуждать нравственные проблемы с учащимися, сам должен быть воодушевлен (одухотворен) смыслом, идеей, верой в человеческие идеалы. Г. Мюнстенберг писал: «Об учителе, сидящем за своим столом, точно так же, как о священнике на кафедре, можно сказать, что, не имея веры в сердце, он осужден... воодушевленная вера в ценность человеческих идеалов — это самое лучшее, что ребенок может приобрести, сидя у ног учителя. В высшем смысле это самая полезная вещь, которая может быть усвоена в классе» [12, с. 307 — 309]. Вероятно, наличие у психолога своей идеи, собственного видения путей совершенствования общества и конкретных людей, желание сказать что-то миру (и ученикам) является важнейшим условием (и правом) разговора с учащимися о нравственных проблемах.

В-седьмых, реализация нравственной позиции психолога-практика неизбежно ставит проблему его интеллигентности. Как известно, существуют разные точки зрения на сущность интеллигентности: интеллигент — это работник умственного труда; интеллигент — это носитель определенной нравственной идеи, находящийся в оппозиции ко всему антигуманному; интеллигент — это носитель нравственной идеи, опирающийся на свои знания и образование. Нам представляется важным следующее дополнение к пониманию интеллигентности: интеллигент прежде всего ответствен перед своим народом, перед тем обществом, культурой, благодаря которым он стал самим собой. Например, полученное интеллигентом образование зависит часто не только от его способностей, но и от целого ряда других факторов, среди которых существенными являются воспитательные возможности его семьи, место жительства, среда общения и т. д. По совокупности таких факторов люди не равны, и тогда получается, что благополучие и образование одних людей (ставших интеллигентами) часто обеспечивается бедственным положением других (быть может, не менее способных, но имеющих более скромные стартовые возможности). Истинный интеллигент

обладает не только скромностью, но и развитым чувством долга перед теми, кто в силу разных обстоятельств добился меньшего жизненного успеха.

Особенно важны также скромность и чувство долга в условиях современной России, где часть людей в большинстве случаев незаслуженно нажила себе огромные состояния и самодовольно «процветает», а другая, большая часть народа явно бедствует и даже не понимает, что их несчастья во многом определяются существующей и уже почти легализованной в обществе несправедливостью, а также ловкой манипуляцией их сознанием со стороны официальной пропаганды. Как отмечал еще в 50-е гг. известный американский социолог Р. Миллс, «людей, живущих в обществе, превратившемся в инертную массу, не волнует ничего, кроме одолевающих их личных забот и невзгод, истинного смысла и источника которых они, однако, не сознают... Задача либеральных институтов, как и задача широкообразованных людей, заключается в том, чтобы постоянно превращать личные невзгоды людей в общественные проблемы и рассматривать общественные проблемы под углом зрения их значимости для жизни индивидуума» [11, с. 424 — 425].

Научить школьника рассматривать свои проблемы в контексте развития общества и всей культуры — это прежде всего сформировать у него иммунитет против манипуляции со стороны различных «официальных» идеологов и, прежде всего, современных средств массовой информации, которые, по мнению многих психологов, и формируют «стандартного человека», равнодушного к проблемам общества. Вот как оценивает современную российскую прессу Б. С. Братусь: «Наша пресса заражена сегодня губительной бациллой насмешки над всем и над всеми. Это носит какой-то болезненный характер. Не давая возможности разобрататься в происходящем, людей втягивают в это всеобщее осмеяние и насмехательство» [7, с. 15].

Если выразиться образно, то, к сожалению, «силы зла и разложения» уже давно взяли на вооружение смех, юмор, иронию и, следует признать, используют их весьма искусно для манипуляции общественным сознанием, особенно в среде молодежи. Вопреки старым представлениям, смех не всегда побеждает зло: сам смех может быть злым и даже болезненным... Отмечая особую роль смеха в развитии человеческой культуры, Л. В. Карасев в своей работе «Философия смеха» все-таки замечает: «Смеясь, мы подчиняемся чужой воле — воле смеха... Не мы свободны, а смех. Это он волен распоряжаться нами, подчинять своей власти, навязывать свои иллюзии и надежды. Смех перед опасностью — смех сильного, однако и он не должен обмануть нас. «Мера» смеха для каждого человека различна, но неизменным остается главное — самостоятельность смеха и его власть над нами» [8, с. 199 — 200].

Смех оказался прекрасным средством для подавления воли людей, особенно тех людей, которые боятся своих собственных мыслей и чувств и стремятся быть ближе к «сильным» (смеющимся) личностям. Между тем существует изначальная связь между смехом и страхом. Как отмечает Л. В. Карасев, животное не умеет смеяться, «животное — существо, постоянно боящееся», а вот у человека перед лицом опасности «возник не еще больший ужас, а смех» [8, с. 205]. Но, быть может, у неуверенного (не самоопределившегося) человека все-таки проявляются рудименты страха, но уже в виде стремления постоянно все осмеивать? Примечательно, что не смеются не только животные, но и Бог: «Животное еще не смеется, Христос уже не смеется, ибо не нуждается в этом» [8, с. 203].

При этом важнейшей антитезой смеху (особенно патологическому смеху неуверенного в себе человека) оказывается чувство стыда: «Смех ориентирован на другого. Стыд — на самого стыдящегося... В этом смысле смех и стыд легко меняются местами: и если высшая точка смеха — это смех над собой, то вершиной стыда будет стыд за другого... Нельзя пережить стыд вдвоем или коллективно. Поэтому стыдящийся принципиально одинок и беззащитен» [8, с. 68]. Таким образом, пробуждение нравственных чувств у учащихся и у самого психолога-практика предполагает не отказ от смеха вообще, а перевод его на более высокий уровень (смех над собой), а также формирование готовности к чувству стыда как важному

условию нравственного развития учащегося. Но это, в свою очередь, требует формирования у него определенного мужества и воли перед возможными «беззащитностью» и «одиночеством».

Только в этом случае учащийся не будет зависеть от мнения окружающих (например, от мнения своей «тусовки») и в ответственные моменты жизни сможет продемонстрировать свою готовность к действительно нравственному поступку, что и будет основой для его чувства собственного достоинства (важнейшей этической категории). Все сказанное еще в большей степени относится к психологу-практику и особенно к преподавателю психологии.

Если самоопределяющийся человек (психолог или ребенок) будет способен не только признавать свои ошибки, не только смеяться над ними, но и стыдиться их, то это можно рассматривать в качестве важной основы для права самому рассуждать о нравственности. Как писал еще Ф. М. Достоевский, «дурак, познавший, что он дурак, это уже не дурак». Особенно это относится к людям образованным, в частности и к дипломированным психологам, ведь известно, что «нет глупцов более несносных, чем те, которые не совсем лишены ума» (Ф. Ларошфуко).

Поэтому если образованный человек с высшим гуманитарным образованием (например, практический и даже «теоретический» психолог) все-таки наберется мужества и признается (хотя бы самому себе) в своих глубоких заблуждениях: в неверно выбранных идеалах (когда «творяются ложные кумиры»), в малодушии или безразличии к общественным бедам, в отсутствии иммунитета против манипуляции со стороны нынешней пропаганды и т. п., то это также можно рассматривать как своеобразное право самому психологу говорить о нравственности и достоинстве.

Литература

1. Адлер А. Понять природу человека. СПб., 1997.
2. Асмолов А. Г., Нырова М. С. Нестандартное образование в изменяющемся мире: культурно-историческая перспектива. Новгород, 1993.
3. Бахтин М. М. К философии поступка // Человек в мире слов / Сост. О. Е. Осовский. М., 1995.
4. Гарин И. И. Воскрешение духа. М, 1992.
5. Дрейкурс-Фергюсон Е. Психология, которая принесет вам пользу. Минск, 1995.
6. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. М., 1994.
7. Интервью с Б. С. Братусем // Влияние современной американской психологии на практическую психологию в России / Под ред. М. Котэ, А. Г. Лидерса. М., 1998.
8. Карасев Л. В. Философия смеха. М., 1996.
9. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск, 1993.
10. Маданес Клу, Маданес Клаудио. Тайное значение денег. М., 1998.
11. Миллс Р. Властвующая элита. М 1959.
12. Мюнстенберг Г. Психология и учитель. М., 1997.
13. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996.
14. Поляков В. А. Технология карьеры М., 1995.
15. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.; Воронеж, 1996.
16. Ролз Дж. Теория справедливости. Новосибирск, 1995.
17. Рэнд А. Концепция эгоизма. СПб., 1995.

18. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995.
19. *Татенко В. А.* Психология в субъектном измерении. Киев, 1996.
20. *Чердниченко Г. А.* Школа массовая и элитарная: перемены в деятельности и карьеры учащихся // Профессиональное самоопределение выпускников общеобразовательных школ / Под ред. В. Н. Шубкина, Д. Л. Константиновского. М., 1996.
21. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
22. *Эриксон Э.* Детство и общество. Обнинск, 1993.
23. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М., 1996.