

# ДИАЛЕКТИКА УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ

**Более двух с половиной тысяч лет прошло с тех пор, как древнегреческие философы обозначили проблему активности человека. Кто есть человек: игрушка в руках судьбы, повелевающей даже богами, или герой, автор и творец своей судьбы? Двадцать пять столетий интеллектуальных усилий не дали окончательного ответа на этот вопрос.**



**Юрий Вагин,**  
научный  
руководитель  
Пермского  
образовательного  
научно-  
исследовательского  
центра авитальной  
активности,  
кандидат  
медицинских  
наук

Пермская школа психологии не осталась в стороне от решения этой сложной диалектической проблемы, более того — предлагает свой вариант ответа на древнейший вопрос. В.С. Мерлин в концепции интегральной индивидуальности акцентировал внимание на аспектах самоорганизации и саморазвития личности как многоуровневой системы. Он считал: «Личность характеризует человека как *субъекта, активно преобразующего действительность* (курсив наш. — Ю.В.), поэтому система её психических свойств является саморегулирующейся» [Мерлин. 1986, 15]. Б.А. Вяткин считает, что не только теория В.С. Мерлина, но и исследование В.А. Петровским неадаптивных проявлений активности, нарастающее внимание к проблемам субъективности со стороны А. В. Брушлинского стимулировали интерес к изучению активности в Пермской психологической школе [Вяткин. 2000, 95]. Субъект способен в определённых рамках активно блокировать (или усиливать) как позитивные, так и негативные по отношению к требованиям конкретной ситуации или деятельности организменные или средовые ограничения. Эта точка зрения получила плодотворное развитие в Пермской школе в рамках *психологии активности субъекта*. По мнению её ведущих представителей, ключом к разгадке обозначенной выше проблемы является категория, которая в отечественной психологии ранее мало учитывалась, но которая в совокупности с генетическими и средовыми факторами позволяет построить реалистическую картину развития психики и поведения человека, — это категория *активности субъекта* (Волочков. 2003, 10–13).

А.А. Волочков считает, что ни биологический, ни социальный детерминизм, ни даже конвергенция этих факторов не оставляют места самому человеку. В них «нет субъекта, нет автора, нет творца, нет саморазвития. Человек в такой схеме — не более чем пешка в «руках» среды и наследственности. *От него самого в его развитии и поведении почти ничего не зависит*» (Там же, 23). Этот примитивный редуционизм преодолевается в отечественной психологии, по мнению А.А. Волочкова, диалектическим детерминизмом С.Л. Рубинштейна: «любое внешнее — только через внутреннее»; а этот принцип, в свою очередь, восходит корнями к концепции *активной личности* А.Ф. Лазурского, которая в конце XX века получила развитие в работах А.В. Брушлинского.

В рамках Пермской школы психологии в конце XX — начале XXI века сложилось уникальное направление исследований человека, суть которого — в интегральном исследовании *всех уровней и всех связей* между индивидуальными, личностными и социально-психологическими свойствами (В.С. Мерлин, Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, А.А. Волочков и др.).

На фоне вынужденного бездействия и застоя в психоаналитической теории, на фоне явных перекосов в сторону либо биологической, либо социальной обусловленности психики интегральный подход в Пермской школе психологии позволяет сегодня выявить и изучить внутреннюю диалектику, единство и противоречивость человека и человеческой активности.



Изучение активности невозможно вне диалектического подхода. Диалектическая активность крайне плохо чувствует себя в недиалектическом и статичном космосе феноменологии. Она презирует и разрушает статичность любого феномена, в котором только и проявляется себя, — и в тот самый момент, когда нам кажется, что мы уже держим её в руках и готовы утилитарно использовать как некую меру взаимодействия материи (философия), объекта и объекта (физика), субъекта и объекта (психология), она коварно ускользает из наших рук и переходит в свою противоположность, которая, как мы постараемся показать ниже, *не есть деятельность и не есть пассивность*, но есть диалектически вывернутая наизнанку *новая активность* — активность, диаметрально противоположная той, которую мы только что держали в руках; активность настолько иная, что мы иногда пугаемся её и сами выпускаем из рук, отказываясь признать её тождество с активностью прежней. И уж тем более отказываемся признать тот факт, что, искусственно развивая и стимулируя какой-либо вид активности, мы рискуем, в соответствии с диалектическими законами, получить активность, прямо противоположную той, развивать и стимулировать которую мы решили. Учёные, не понимающие диалектическую тенденцию любой активности переходить в свою противоположность, напоминают ту непомерно заботливую мать, которая стремится накормить своего ребёнка не только *за него*, но и за папу, за маму, за бабушку и дедушку и которая вызывает у малыша не только стремительное падение пищевой активности и интереса к пище, но и активность, совершенно противоположную пищевой — рвотную, и стойкое отвращение к пище. Интересно, сколько раз должно стошнить бедное дитя, чтобы мать наконец сопоставила в уме эти две формы активности и поняла, что её ребёнок нуждается не в лечении и противорвотных средствах, а *в меньшем количестве еды*.

Обозначенное здесь диалектическое понимание активности традиционно для философии, но не для психологии и педагогики. Б.А. Вяткин указывает, что сугубо философское понимание категории активности, повышая её значимость до всеобщего атрибута материи, одновременно, как это ни парадоксально, часто исключает возможность её использования в рамках психологии. Им был предложен один из интереснейших теоретико-экспериментальных вариантов диалектического изучения активности в рамках психологии: понимать активность как такую меру взаимодействия субъекта с окружающей средой, которая сможет служить надёжным показателем практического самоосуществления личности. Он считает, что при таком понимании «...активность не является абсолютной и исходной характеристикой психического, а приобретает свой реальный смысл лишь в сопоставлении со своей противоположностью — пассивностью» (2000, 97).

Если перевести эту идею в русло практической психологии, то она отражает тот факт, что нормальный и здоровый ребёнок по своей сути всегда активен. Пассивный ребёнок — это больной ребёнок, развитие которого ограничено некими патологическими факторами; и как в медицине температура служит мерой соматического неблагополучия, так в психологии активность может служить мерой психологического неблагополучия. Не случайно один из основных признаков астенических и депрессивных состояний — снижение психической и двигательной активности. Здесь мы всё ещё находимся в рамках диалектики активности и пассивности. Но, помня о возможности иной, особой диалектики активности, проявляющейся в том, что активность обладает способностью переходить в свою противоположность, вспомним известный всем психиатрам меланхолический раптус (меланхолическое буйство), когда заторможенность и пассивность депрессивного пациента на своём пике сменяются кратковременным иступлённым возбуждением с труднопреодолимым стремлением убить или изувечить себя (Морозов, 1988, 107).

Одно из важнейших направлений научно-практической работы учёных Пермской школы психологии — разработка адекватного диагностического инструментария для точного измерения различных форм и видов активности.

А.А. Волочков, используя созданный им опросник учебной активности школьника (2003, 73), на богатейшем эмпирическом материале детально рассмотрел и показал роль учебной активности в структуре интегральной индивидуальности школьника. Диалектика учебной активности школьника при этом рассматривалась как самодвижение по пути: начальный потенциал — его реализация — новый потенциал и т.д., по пути циклического спиралевидного развития, представляющего, по мнению автора, типичный пример закона отрицания отрицания.

Диалектика активности и *контрактивности* представляет собой относительно новый взгляд лишь в психологии, но не в изучении всеобщих законов бытия. К этому старому взгляду на



новую область явлений нас побуждают не только умозрительное любопытство и любовь к гармонии, но, к сожалению, и печальные потребности практической психологии. В рамках профессиональной психотерапевтической деятельности, сталкиваясь со всё возрастающим числом и разнообразием проявлений активности, направленной на сокращение и прекращение жизни, автор всегда с «противоположной стороны» обнаруживал противоположное усиление активности витальной. Можно сказать и наоборот: при чрезмерном усилении активности витальной неизбежно усиливается противоположно направленная активность, которую мы предложили называть *авитальной* (Вагин, 2001, 5) и которая находит своё проявление в различных формах пресуицидальной, суицидальной, парасуицидальной и асоциальной активности.

Не так давно нам попало сочинение известного современного индийского философа Бхагавана Шри Раджниша Ошо. Автор, описывая избыточную и, по его мнению, совершенно ненужную активность многих людей уйти «от мира», в монастырь, удалиться от светской жизни, совершенно верно замечает, что все эти люди отличаются одной общей особенностью: с такой же активностью, с какой они теперь хотят уйти «от мира», чуть ранее они стремились чего-либо добиться «в мире» — и, лишь разочаровавшись в своих тщетных попытках, стали прилагать активные попытки к бегству. Ошо не видит в этом ничего хорошего, ибо полагает, что все эти люди не изменились по своей сути. Если бы они сумели достичь истинной гармонии в себе, умерив свою активность, им бы не понадобилось бегство в контрактивность, с помощью которой достичь гармонии так же невозможно, как и с помощью активности.

Возвращаясь к исследованиям учебной активности школьников, обратим внимание, что в выявленных А.А. Волочковым четырёх стилях учебной активности (метацелевой, целевой, процессуальной и наименьших усилий) последний характеризуется тем, что ученик активно прилагает усилия к тому, чтобы как можно меньше учиться. Этот стиль автору исследования не очень интересен, но интересен нам, поскольку может служить ярким эмпирическим примером *особой диалектики* активности, которую в полном смысле слова уже нельзя отнести к учебной активности, потому что это активность, направленная против учёбы, это активное избегание учёбы. Такой ученик:

- не плывёт по реке знаний потому, что знает, куда и зачем плыть (метацелевой стиль);
- не плывёт по ней потому, что хочет научиться плавать (целевой стиль);
- не плывёт потому, что все плывут (процессуальный стиль), но он, как бы активно его ни бросали в воду, всегда *активно* гребёт к берегу и *активно* сопротивляется любым попыткам заманить его в воду (учёбу).

В рамках диалектической противоположности активности/пассивности подобное поведение трудно и даже неправильно

рассматривать как всего лишь *учебную пассивность*. С нашей точки зрения, подобную активность следует рассматривать как противоположность учебной активности, как, в прямом смысле этого слова, *контручебную активность*. Диалектическая пара, которая образуется при этом, может быть описана как учебно-контручебная активность.

Если вернуться к идее Б.А. Вяткина о том, что категория активности в психологии должна выступать в качестве особой меры, позволяющей определить степень самореализации и самоактуализации всех уровней интегральной индивидуальности, то рост контручебной активности в каждом конкретном случае может свидетельствовать о том, что интегральная индивидуальность находится в ситуации, когда её индивидуальные особенности не соответствуют ритму, темпу и интенсивности учебной активности, инициированным на более высоком уровне социально-психологических свойств и отношений.

Не случайно В.С. Мерлин писал, что «в современной школьной практике всё яснее осознаётся следующее: для нас важно знать не только то, что по возрастным и индивидуальным психическим свойствам первоклассник в состоянии усвоить решение уравнений, но и не менее существенно знать, ценой каких энергетических затрат организма достигается такое усвоение и к каким последствиям в дальнейшем развитии приводят эти энергетические затраты» (Мерлин, 1986, 27–28). Этот простой вопрос, как мы увидим ниже, к сожалению, никем не задаётся в современной педагогике. А задать его не только можно, но и нужно.

В конце XIX века рост производственной активности в цивилизованных странах привёл к повсеместному распространению невращения. Внешне детерминированные стили рабочей активности не соответствовали внутренним индивидуальным возможностям, что проявлялось в быстрой астенизации и общем снижении витальной активности рабочих. XX век не принёс нам в этом отношении



ни радости, ни успокоения, и последние десятилетия мы наблюдаем прогрессирующее усиление суицидальной активности в подростковой и юношеской популяции развитых стран.

Пик суицидальной активности сместился на возраст 15–25 лет и за последнюю четверть века увеличился вдвое. Самоубийства вышли на третье место среди причин смертности у подростков, а Россия в XXI веке заняла первое место в мире по абсолютному количеству подростковых самоубийств. ВОЗ прогнозирует, что к 2020 году количество самоубийств увеличится примерно на 50%, а количество людей, совершающих суицидальные попытки, в 10–20 раз.

Неудивительно, что проблема подростковых самоубийств выдвинулась в круг центральных проблем наиболее активных и продуктивных слоёв общества (Бэллинджер. 1996, 4) и является одной из глобальных проблем современности (Амбрумова. 1986, 7). Неудивительно, что «реювенация» структуры суицида и драматический рост числа самоубийств среди молодёжи даёт основание говорить о надвигающемся буме молодёжных самоубийств (Мягков и др. 2003, 65). Удивительно лишь то, что при этом повсеместно отмечается, что рост суицидов в подростковом возрасте зависит от многочисленных социокультурных и психологических условий, которые в деталях не выяснены, и что причины зарождения антивитальных установок остаются неизвестны.

Чтобы проникнуть сквозь туман мнимой удивительности и мнимой неизвестности причин роста подростковых самоубийств, мы должны понять, в чём заключается особая, повсеместно подчёркиваемая актуальность проблемы активности и почему она нас интересует в совокупности с нашим пониманием диалектики активности/контрактивности в психологии.

В начале XX века в изучении проблемы психической активности наметилась слабо проступающая, но к концу века уже вполне заметная тенденция. Эта

тенденция усилилась в начале XXI века, и нет оснований предполагать, что она ослабеет в ближайшем будущем. Проблема психической активности стала рассматриваться не только как очень *интересная*, но и как очень *актуальная*. И на этот факт следует обратить особое внимание. Как *интересная*, проблема психической активности рассматривалась давно. В философско-религиозных теориях Бог *активен* в пассивном мире, а душа человека *активна* в пассивном теле. Активность — это то, что отличает жизнь от не-жизни, субъект от объекта и душу от плоти. Активность Бога и души рассматривается в диалектическом единстве как друг с другом, так и с пассивностью материи. В рамках восточной философии проблема взаимоотношений активного и пассивного начала (ян и инь) в мире и в человеке также в центре внимания.

Никогда ранее эта проблема не рассматривалась как *актуальная*. Никто никогда не говорил, что человеку не хватает души, а душе не хватает активности, что «ян» в человеке стало слишком мало, а «инь», наоборот, стало слишком много. Проблема самоактуализации раньше не только не стояла, но и, возможно, *не существовала*. Всегда существовала диалектичность, то есть внутренняя противоречивость активности и пассивности, души и тела, инь и ян, существовала их внутренняя борьба и/или их внутренняя гармония. Дерзания духа, то есть его избыточная активность, повсеместно встречались, но отнюдь не приветствовались и не поощрялись.

Сократу, дабы умерить его педагогическую активность, предложили выпить яд цикуты. Джордано Бруно сожгли вместе с его естествоиспытательной активностью. Царь Николай I, посещая Московский университет, заявил ректору после беседы с лучшими студентами: «Не нужны мне умники, а нужны послушники». Никто ранее не требовал от человека того особого качества активности, благодаря которому он как субъект деятельности должен «выходить за пределы заданных условий и обстоятельств жизнедеятельности, проявляя инициативу, творческий поиск, добиваясь *максимальной мобилизации* (курсив мой. — Ю.В.) внутренних резервов и возможностей для целенаправленного изменения и преобразования мира» (Джидарьян. 1988, 85–86).

При этом люди всегда делились на «активных» и «реактивных», «активных» и «пассивных», о чём мы хорошо знаем из старых классификаций темпераментов, но никто и никогда ранее не ставил задачи превратить всех флегматиков в холериков, меланхоликов в сангвиников, «реактивных» людей в «активных», как об этом возмечтал Г. Оллпорт в середине XX века, или собрать всех активных людей на одном острове, размножить, а затем расселять по Земле для повышения активности популяции, как предполагал А. Маслоу.

Напротив, если мы удалим свой взгляд от современности в глубину веков, то заметим: Пифагор и его современники полагали, что низший класс людей активно торгует, средний класс



состязается на олимпийских играх, а высший класс людей *пассивно* созерцает жизнь. Беспристрастная наука и пассивное созерцание божественной гармонии — вот идеал человеческой жизни, но не активное творческое созидание. И святой, и мудрец живут «скорее созерцательной, чем активной жизнью» (Рассел. 2001, 70). Платон мечтал об идеальном государстве, но он с большим удивлением воспринял бы идеи современных психологов о том, что, чем выше уровень развития личности, тем большей активностью она обладает. Лао Цзы писал о диалектической противоречивости и противоположности сущего: «Когда в мире узнают, что прекрасное — прекрасно, тотчас появляется уродство. Когда в мире узнают, что доброе — добро, появляется зло. Наличное и отсутствующее друг друга порождают. Трудное и лёгкое друг друга создают. Долгое и короткое друг друга выявляют. Высокое и низкое друг друга устанавливают. Музыка и голос друг другу откликаются. Предыдущее и последующее друг за другом следуют. Так будет всегда. Посему премудрый человек предаётся делу недеяния» (Дао-Дэ цзин. 2004, 66).

Нетрудно заметить, что в течение XX века ситуация кардинальным образом изменилась. На сегодняшний день активная личностная позиция, активный подход к жизнедеятельности, активная личность, да и сама активность стали рассматриваться в рамках диалектической оппозиции активность/пассивность как нечто априори положительное, а пассивность — как отрицательное. *Активная жизненная позиция* — необсуждаемый современный эталон, к которому должен стремиться каждый нормальный подросток, и её должен развивать каждый нормальный педагог. Формирование и развитие активной жизненной позиции школьников входит в приоритетные задачи современной педагогики и психологии, обгоняя иногда по актуальности задачу предоставления собственно знаний.

Специалисты в области теоретической и практической психологии пишут, что «нам недостаёт инициативных, духовно свободных людей со свежими подходами к актуальным проблемам. Мы остро нуждаемся в их творческих идеях, смелых проектах и новых представлениях о жизни» (Грановская, Крижанская. 1994, 4). Ученикам, которые успешно осваивают базовый курс школьной программы, но не сумеют и далее самостоятельно приобретать знания и работать с информацией, *ничего рассчитывать на успех в информационном обществе США XXI века* — угрожают западные специалисты. «Интенсификация социальных процессов, глубина и характер изменений, осуществляющихся на разных уровнях и в разных сферах жизнедеятельности, *стимулируют активность человека* (курсив наш. — Ю.В.), его рефлексию на мир и на себя... *Человек объективно «вынужден» повышать свой энергетический потенциал и творческие способности, развивать многоплановую активность* (курсив наш. — Ю.В.)» (Хайкин. 2000, 3).

Все эти заявления, лозунги, призывы и даже угрозы противостоят интегральному пониманию человеческой индивидуаль-

ности, и здесь самое время второй раз вспомнить мудрый вопрос Вольфа Соломоновича Мерлина: «Ценой каких энергетических затрат организма достигается такое усвоение и к каким последствиям в дальнейшем развитии приводят эти энергетические затраты?»

Мы предлагаем здесь пока лишь концепцию, которая требует эмпирического подтверждения, но нам кажется, что она позволяет наименее противоречивым образом объяснить определённое количество фактов, которые в противном случае либо вообще остаются вне поля зрения при научном рассмотрении феномена активности (как оставались бы вне поля зрения любые отрицательные числа при использовании только положительной метрической шкалы), либо неверно интерпретируются как совершенно особая категория фактов (как обособливались бы отрицательные и положительные числа при наличии двух диалектически не взаимосвязанных отрицательных и положительных шкал).

При подобном подходе можно легко попытаться рассмотреть комплекс низкой, средней и высокой учебной активности совершенно отдельно от неприятного комплекса контр учебной активности. А последний если и нужно рассматривать, то совершенно в иных рамках, не имеющих к благородной учебной активности никакого (даже диалектического) отношения: например, в рамках девиантного или противоправного поведения, как это и происходит сегодня, когда злостное уклонение от учёбы «через запятую» рассматривается вместе с побегами из дома, бродяжничеством, хулиганством, противоправными действиями сексуального характера, злоупотреблением спиртными напитками и азартными играми.

Понимая диалектику активности/контр активности, мы, может быть, лучше поймём озабоченность В. Франкла прогрессирующей потерей смысла жизнедеятельности современными людьми в современном цивилизованном мире. Количество деятельности растёт, а её смысл



уменьшается. Разве это не парадокс? Современный человек, пишет В. Франкл, утрачивает ясное представление о том, чего он хочет. В. Франкл описал катастрофический рост суицидальной активности среди американских студентов и привёл данные, полученные при опросе студентов, совершивших суицидальные попытки. Подавляющее большинство были физически и психически здоровы, жили в хороших материальных условиях, полном согласии со своей семьёй, *активно участвовали в общественной жизни* и имели все основания быть довольными своими академическими успехами. При этом 85% из них не видели в своей жизни смысла (Франкл. 1990, 25–26).

Теоретико-экспериментальные исследования, проведённые в рамках Пермской школы психологии, лишь подтверждают эти печальные выводы. Изучение типа ценностной направленности личности в структуре и развитии интегральной индивидуальности на материале 618 юношей и девушек в возрасте от 15,5 до 23,5 года, проведённое Е.Г. Ермоленко под руководством А.А. Волочкова, свидетельствует, что *наиболее ярко и резко проявляется тип ценностной направленности с низкой выраженностью принятия ценностей самоактуализации и активной жизни*. Этот тип, по мнению исследователей, близок к депрессивному и суицидальному типам направленности личности, с явным акцентом на последнем. Авторы назвали такой тип ценностной направленности *направленностью на экзистенциальный эскапизм*. Речь здесь не идёт об экзистенциальной и социальной пассивности. Речь идёт об экзистенциальном и социальном бегстве, то есть об активности, противоположной активности экзистенциальной, социальной, а по сути — витальной.

И в третий раз зададим себе всё тот же вопрос: *какой ценой?* Сколько детских и подростковых жизней нужно ещё положить на алтарь знаний, чтобы понять, что учебная активность — это ещё

не вся жизнь? Что развивать её всеми возможными способами, не думая о последствиях, — нельзя. Что «всякая чрезмерность содержит в себе зародыш самоуничтожения» (Фрейд. 2003, 257). Что если подросток, приходя сегодня домой, говорит: «Нам столько задали — застрелиться можно», то это не просто гипербола, которой можно улыбнуться и забыть, но и эмпирически данный мотивационно-когнитивный процесс, имеющий чёткую направленность и точное содержание.

Что если мы видим здесь (а чаще всего — не видим) на секунду показавшийся и искомый корень резко увеличивающейся в последние десятилетия суицидальной активности подростков? Мы полагаем, что этот корень можно найти и извлечь, лишь понимая сложную диалектику активности/контрактивности. Мы уверены, что это поможет нам понять, в свою очередь, и диалектику подростковой авитальной активности/суицидальной деятельности.

## Литература

1. Амбрумова А.Г. Суицидальное поведение как объект комплексного изучения // Комплексные исследования в суицидологии: Сб. науч. тр. М., 1986.
2. Бэллинджер Дж. Введение. Выдержки из Ежегодника по психиатрии и практической психогигиене. Т. 1. М., 1996.
3. Вагин Ю.Р. Авитальная активность (злоупотребление психоактивными веществами и суицидальное поведение у подростков). Пермь: Изд-во ПРИПИТ, 2001.
4. Волочков А.А. Активность субъекта и развитие учащегося: теория, диагностика и проблемы развивающих технологий. Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2003.
5. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2000.
6. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб.: ОМС, 1994.
7. Дао-Дэ цзин, Ле-цзы, Гуань-цзы: Даосские каноны. М.: Астрель; АСТ, 2004.
8. Джидарьян И.А. Категория активности и её место в системе психологического знания. Категории материалистической диалектики в психологии: Сб. статей. М., 1988.
9. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
10. Мяжков А.Ю., Журавлёва И.В., Журавлёва С.Л. Суицидальное поведение молодёжи: Масштабы, основные формы и факторы // Социологический журнал. 2003. № 1.
11. Руководство по психиатрии / Под ред. Г.В. Морозова. В 2 т. М.: Медицина, 1988. Т. 1.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
13. Фрейд З. Страх // Остроумие и его отношение к бессознательному. Минск: Харвест, 2003.
14. Хайкин В.Л. Активность (характеристика и развитие). М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. **НО**