

Г.А.БАЛЛ

Как “усовершенствовать мысль и выразить ее еще лучше”¹?

(Актуальные вопросы использования и совершенствования
понятийно-терминологических средств человековедения)

Никак не претендуя на развернутую характеристику упомянутых в подзаголовке статьи компонентов человековедческой деятельности, я посвящаю статью рассмотрению таких, в принципе очевидных, требований к их осуществлению, как: а) соблюдение общих принципов построения понятийно-терминологических средств науки и работы с такими средствами; б) учет особенностей, присущих в этом плане человековедению; в) учет особенностей, связанных с применением в человековедческой терминологии лексических средств того или иного национального языка.

1. Как известно, язык является важнейшим детерминантом и инструментом бытия каждого человека в культуре, в частности бытия профессионального, а, говоря конкретнее, – профессиональной деятельности и профессионального общения. Это в полной мере касается деятельности и общения в сфере науки.

Точно так же известно, что к языковым средствам научной деятельности и научного общения предъявляются специфические требования, обусловленные общественными функциями науки. Эти функции находят психологизированную конкретизацию в *нормативных смыслах* научной деятельности. Последние, в свою очередь, представляют собой частный вид выделяемых по отношению к самым разным профессиям нормативных смыслов, в которых воплощаются определяющие для этих профессий духовные ценности [Балл, 2006; 2007].

“Каждая профессия, – пишет Ф.Е. Василюк, – оправдывается, в конечном итоге, какой-то высшей ценностью, и в отношении этой ценности должна прежде всего ориентироваться. Юриспруденция служит справедливости, наука – истине², искусство – красоте. Все они технически и фактически могут служить и другому... Психотерапия может делать и делает много на продажу, выживая, как ей кажется, за счет этого «реализма» и «адаптированности», но в действительности *живет* она и оправдывается своей заветной, предельной ценностью. Имя ей – свобода личности. Речь, конечно, не о правах, а о *внутренней свободе личности* – свободе воли, сознания, совести, чувства” [Василюк, 2003, с. 46].

¹ Слова взяты из русского перевода книги французского социального антрополога первой половины XX в. Марселя Мосса [Мосс, 1996, с. 292]. Я вернусь к ним в конце статьи.

² Вокруг категории истины не утихают, как известно, споры философов. Я присоединяюсь к тем из них (см., например, [Бродский, 1998]), кто подтверждает значимость этой категории, признавая вместе с тем важность ее разработки с учетом принципов плюрализма и диалога. Поскольку наука ориентируется на постижение *рационально подтверждаемой* истины (см. ниже по тексту статьи), сошлюсь еще на В.С. Швырёва, подчеркивающего, что, при всех изменениях форм рациональности, сохраняет актуальность ценностный аспект рационалистической традиции [Швырёв, 1997].

Б.С. Братусь указывает на “смысловые поля, вне нас находимые”, которые “суть наши опоры... Смысловой образ мира для каждого специфически конфигуративен, одни поля видятся как в дымке, намеке, искажении, другие, напротив, проработаны и освоены, стали основой самовыражения. Для поэта выступающим, определяющим в этой конфигурации будет поле поэзии, метафорические фиксации ускользающего бытия... Для ученого – поле науки, поиск истины в понятиях. И он настолько ученый, насколько чувствует, страдает, отвечает за это поле” [Братусь, 1999, с. 104 – 105].

На последнюю фразу хотелось бы обратить особое внимание. Нормативный смысл проявляется (в большей или меньшей степени) в деятельности конкретного человека – представителя той или иной профессии, но специфичен не для этого человека, а для профессии как определенной области общественной деятельности и культуры. Причем имеется в виду (о чем четко сказал и Ф.Е. Василюк) не столько типичное социальное бытие представителей этой профессии, сколько идеал, на который они призваны ориентироваться. Слово “нормативный” в термине *нормативный смысл* не должно смущать читателя: нормативный смысл профессиональной деятельности является частным видом не *норм-стандартов*, а *норм-идеалов*, играющих в управлении деятельностью не меньшую роль [Балл, 1990].

Итак, ведущим из нормативных смыслов научной деятельности³ является *когнитивный*; он (перехожу от упоминавшейся выше категории истины к воплощающим ее более конкретным понятиям) настраивает на участие в совершенствовании *научных знаний* (то есть систем *рационально подтверждаемых* и апробированных научным сообществом *значений*⁴ исследуемых объектов). Вместе с тем важную роль в научной деятельности играет также ее *коммуникативный* смысл (для его характеристики целесообразно привлечь широко толкуемое понятие *педагогической коммуникации* [Мусатов, 2003]); он находит выражение в настроенности ученого на передачу усовершенствованных им научных знаний: во-первых, коллегам и ученикам, с которыми он непосредственно общается; во-вторых, научному сообществу; в-третьих, практикам, заинтересованным в таких знаниях; в конечном счете – человечеству. Вспомним также о весьма важной роли общения (непосредственного и осуществляемого через научные тексты) в самом построении научных знаний.

Указанный выше принцип рациональной подтверждаемости научных знаний находит, среди прочего, воплощение в требовании как можно более четкого очерчивания содержания используемых *понятий* и однозначного соответствия между этими понятиями и *терминами* – словами или словосочетаниями, которыми они обозначаются в научном тексте. Согласно Н.И. Кондакову, “одним из главных качеств научного термина должна быть устойчивая однозначность” [Кондаков, 1975, с. 595]. Соблюдение этого требования необходимо

³ Точнее, здесь следует говорить о *научно-познавательной* деятельности – в отличие от (разумеется, тесно связанной с ней) *научно-практической*, ведущий нормативный смысл которой предполагает совершенствование, на научной основе, той или иной сферы общественной практики.

⁴ Я ориентируюсь на трактовку понятий значения и смысла по А.Н. Леонтьеву.

для выполнения логического закона тождества, согласно которому, когда в процессе умозаключения речь идет о каком-либо предмете A , то на протяжении всего этого процесса $A = A$, то есть, говоря словами В.Ф. Асмуса, мы должны “мыслить именно этот самый предмет и в том же самом содержании его признаков” (цит. по [Кондаков, 1975, с. 596]). Если же этот закон не выполнен, то, строго говоря, полученные выводы уже нельзя считать рационально подтвержденными.

Здесь, правда, появляется следующее сомнение. Известно, что в процессе реального мышления, в том числе научного, его предмет то и дело изменяется, уточняется. В частности, “предметом психологии мышления, как науки, является существующее и всё время уточняющееся определение того, что есть мышление” [Самойлов, 2007, с. 36]. В связи с этим возникает вопрос: надо ли настаивать на обязательном соблюдении требований формальной логики? Ответ можно дать такой: следует различать осознаваемое, рефлекслируемое, контролируемое ученым изменение предмета его мышления, с соответствующим трансцендированием законов формальной логики (в частности, закона тождества), и изменение не рефлекслируемое, выражающееся в досадных формально-логических ошибках⁵.

Учитывая сказанное, является вполне естественным, что одни и те же слова выполняют разные функции в научных текстах, с одной стороны, и в повседневной речи, а также в художественных, публицистических, пропагандистских текстах, с другой. В первом случае слова, о которых идет речь, являются преимущественно носителями унифицированных значений (*терминами*; примером может быть слово *сила*, когда оно обозначает одну из величин в формулировке физического закона); во втором же случае те же слова (хотя бы *сила* как обычное существительное русского или украинского языка) становятся носителями более размытых значений и вместе с тем, в большой мере, эмоциональными носителями *смыслов*. Наиболее ярко эта функция проявляется в поэзии – её характеризуют, среди прочего, как “деятельность по умножению и усложнению смыслов” [Лобок, 1997, с. 484].

Г.А. Сатаров на примере того же слова *сила* проиллюстрировал “миграцию понятий” из повседневного языка в научный и обратно: “...Понятие *сила* первоначально имело сцепления в обыденном языке вроде *сила льва* или *сила армии*. Затем, попав в науку, будучи использованным в ней, оно обрело новые сцепления типа *сила трения*, *сила притяжения*. Затем эти сцепления, возвратившись в обыденный язык..., породили новые сцепления и смыслы. Вот пример фразы, иллюстрирующей этот процесс: «Сила притяжения ее очарования была необычайно высока» [Сатаров, 2007, с. 8].

Ясно, что одной из предпосылок адекватного понимания текста является выяснение того, используется ли определенное слово или словосочетание как элемент сугубо научного языка (то есть в терминологической функции) или как многофункциональный элемент национального языка.

⁵ Более глубокий ответ на поставленный вопрос должен учесть, во-первых, особенности исследуемых объектов и исследовательских программ (см. § 2 настоящей статьи) и, во-вторых, возможности формализации диалектической логики (интересно разрабатываемые, в частности, в процитированной работе А.Е. Самойлова).

2. Следует по достоинству оценивать науку – учитывая осуществляемое ею совершенствование (расширение, упорядочение и обоснование) систематизированных знаний – и вместе с тем сознавать, что полезные человеческие знания к научным не сводятся. “...Наука, конечно, – говорит В.С. Стёпин, – отличается и от искусства, и от религиозного опыта, и от философского познания, а это всё есть типы познавательной деятельности человека. Наука – важнейшая часть культуры, но она не исчерпывает всей культуры” (цит. по [Гуманитарная..., 2007, с. 59]). В искусстве (в частности, в художественной литературе) сосредоточено “богатейшее, многогранное знание жизни, но это, конечно, не научное знание” [Митрохин, 2004, с. 67]. Сказанное касается прежде всего психологических знаний: “не секрет, что художественные наблюдения не раз раскрывали такие стороны человеческой души, которые лишь позднее становились предметом научного изучения” [Москвичев, 2003, с. 9]. Соответственно, эти наблюдения (точнее, их отображения в произведениях художников) используются как один из видов материала для научно-психологического анализа.

Между тем, сам художник не обязан обосновывать истинность содержания своих произведений. “Я так вижу!” – будто говорит он, а дело читателя или зрителя – верить или не верить ему. К тому же, для художника является главным (так сказать, заложенным в ведущем нормативном смысле его деятельности – см. выше) обогащение не знаний, а смыслового поля того круга лиц, к которому он обращается со своим произведением. В отличие от этого, ученый настроен, как указывалось выше, именно на обогащение систематизированных научных знаний. Претендовать хотя бы на продвижение в этом направлении он может лишь при условии обоснования своих выводов. На то, что ему поверят “на слово”, он, в отличие от художника, не рассчитывает.

Правда, жесткие требования к средствам и способам научно-познавательной деятельности – это, в соответствии со сказанным в § 1, скорее идеалы, чем нормы, подлежащие безусловному выполнению. Возможная степень приближения к указанным идеалам зависит, во-первых, от характера исследуемых объектов и, во-вторых, от так называемой исследовательской программы, или парадигмы [Федотова, 2007]. Ориентируясь на эти критерии, выделяют определенные типы наук. Наиболее обоснованным (см. выступление В.П. Филатова на круглом столе [Гуманитарная..., 2007]) представляется различение четырех типов, а именно: 1) “точных” естественных наук (физика, химия и т. п.); 2) описательно-классификационных естественных наук (например, науки о Земле); 3) социальных наук (например, экономическая наука, социология), стремящихся выяснять закономерности функционирования человеческих сообществ; 4) гуманитарных наук (историческая наука, культурология и т. п.). Границы между этими типами не четкие, а в ряде наук соревнуются разные парадигмы. Как отмечает Р.М. Фрумкина, в лингвистике “построения, которые одни исследователи считают наукой, для других будут выглядеть в лучшем случае эссеистикой. В психологии примерно та же картина” [Фрумкина, 2007, с. 146]. В самом деле, как мы знаем, в психологии большей частью конкурируют (а должны бы более конструктивно взаимодействовать) естественнонауч-

ная и гуманитарная парадигмы, отдающие предпочтение соответственно номотетическим и идиографическим методам исследования.

По мере перехода от “точных” наук, через промежуточные типы, к гуманитарным, становятся менее строгими действующие в этих науках нормы рационального познания; на их смягчение идут ради более полного охвата существенных свойств весьма сложных исследуемых объектов, в том числе таких свойств, которые очень трудно формализовать.

Указанное смягчение требований касается и языковых средств науки. Конечно, как и в случае “точных” наук, когда слова национальных языков используются, скажем, как психологические термины, семантические свойства этих слов изменяются. Сравним – подобно тому, как это было сделано в § 1 по отношению к слову *сила*, – слово *чувство* как обычное русское существительное и как психологический термин. Можно констатировать, что поле значений русского слова *чувство* охватывает и те явления, для обозначения которых в научно-психологическом дискурсе более адекватны термины *ощущение*, *эмоция*, *аффект* и др. Итак, терминологическое и нетерминологическое поля значений слова *чувство* не тождественны. Однако здесь нет такого резкого различия, как (см. § 1) между терминологическим (действующим в физической науке) и нетерминологическим полями значений слова *сила*.

Сетуня на характерные для психологических текстов “языковые вольности”, Е.А. Климов резонно замечает, что “в пределах одной науки едва ли уместно одни и те же слова употреблять как в строгом, так и в обыденном значении” [Климов, 2007, с. 54]. Однако преодолеть этот недостаток в человековедческих (в частности, психологических) текстах крайне затруднительно.

Впрочем, у гуманитариев есть свои оправдания. Точные науки, пишет Г.С. Померанц, “имеют дело с банальными предметами мысли, потому они и точны. Можно точно высказаться о свойствах меди, с органической молекулой дело обстоит хуже... А с человеком совсем плохо. Попробуйте точно высказаться о Гамлете” [Померанц, 1993, с. 27].

Процитированное положение может быть поставлено под сомнение в части, касающейся естественных наук. Ведь эти науки открыли в объектах физических и химических исследований такие глубины, такие непривычные, с будничной точки зрения, свойства, что говорить о банальности предмета мысли не приходится. Но, как говорят, всё познается в сравнении. Напомню каламбур, сказанный Альбертом Эйнштейном в заключение беседы с Жаном Пиаже: “Я убедился, что строение атома – это детская игра по сравнению с детской игрой” (имелось в виду – с детской игрой как предметом исследования).

3. Приведенные слова Г.С. Померанца можно интерпретировать как вызов психологической науке: в какой мере способна она, сохраняя четкость высказываемых мыслей, определенность и обоснованность выводов, приблизиться к достигнутой художниками (хотя бы тем же Шекспиром) глубине проникновения в тайны человеческой души?

Одним из средств такого приближения является усовершенствование понятийно-терминологического аппарата, в частности, через уплотнение понятийной сети, или так называемое “расщепление понятий на два или большее их

число” [Яновская, 1959, с. 11], – оно дает возможность отображать с надлежащей четкостью всё более тонкие качественные особенности исследуемых объектов. Однако для реализации такой стратегии всегда недостает терминов – эту недостачу преодолевают, обращаясь к латыни, древнегреческому языку и т. п. В результате удается, например, разграничить значения изначально синонимических слов – сугубо славянского *действие* и слова латинского происхождения *операция*, или, в английском языке, – слов с разными латинскими корнями *action* и *operation*. При этом соответствие между значениями понятий и обозначающими их терминами часто устанавливается в разных дисциплинах по-разному, или даже противоположным способом. В самом деле, при психологическом анализе деятельности обычно исходят из того, что *действие* направлено на достижение определенной цели, а способ этого действия состоит из *операций* (ориентировочных, исполнительных и контрольных). Как писал Д.Б. Эльконин, “способ действия усваивается тем лучше, чем полнее представлен состав входящих в него операций и чем тщательнее отрабатывается каждая из них” [Эльконин, 1989, с. 249]. Вместе с тем в хирургии, в военном деле, в так называемом “исследовании операций” (прикладной математической дисциплине, используемой для планирования деятельности) *операция*, наоборот, трактуется как система *действий*, которая должна обеспечить достижение определенной цели. Выяснить, какое из двух альтернативных распределений терминов между понятиями лучше, так же бессмысленно, как выяснять, что правильнее: как в польском языке, обозначать фонему [с] буквой *s*, а фонему [ш] – сочетанием *sz*, или как в венгерском языке, – действовать противоположным образом.

В научной коммуникации всегда важны содержания используемых понятий. Менее существенно то, каким термином обозначают определенное понятие, если его содержание очерчено и участники коммуникации согласны в отношении этого содержания и удерживают его в своих размышлениях и дискуссиях. Здесь уместно сослаться на В.С. Библера, который, размышляя над соотношением понятий, обозначаемых терминами *мораль* и *нравственность* (и охватываемых этими понятиями явлений), указывал на существенность не дефиниций, а “реального различия *двух сфер* человеческой этики, реального их сопряжения. А что как называть, это уже дело десятое” [Библер, 1997, с. 245].

Впрочем, следует уточнить, что “менее существенное” не значит “несущественное” – тем более в человековедении, где, как отмечалось в § 2, отсутствует резкая семантическая граница между научными терминами и обычными словами национального языка; поэтому присущие последним смыслы проявляют себя в научной коммуникации, а особенно – при восприятии научных текстов лицами, профессионально не занимающимися наукой.

К этому вопросу я вернусь в § 4, а пока замечу, что вышеупомянутому удержанию участниками научной коммуникации стоящего за тем или иным термином содержания мешает, среди прочего, недостаточный учет того, что содержание одноименных понятий, используемых в разных (пусть родственных) областях человековедения, отнюдь не одинаково.

Приведу пример. В.П. Зинченко вполне уместно привлек внимание психологов к трактовке личности в философской антропологии (в частности, в трудах А.Ф. Лосева, П.А. Флоренского, М.М. Бахтина, Г.Г. Шпета), но, к сожалению, не провел границы между этой трактовкой и той, что утвердилась в психологии (в том числе практической, которая – при всех своих ограничениях – реализует полезные социокультурные функции и помогает конкретным людям в решении их проблем). Тезис Зинченко: “...Личность – это таинственный избыток индивидуальности, ее свобода, которая не поддается исчислению, предсказанию. Личность видна сразу и целиком и тем отличается от индивида, свойства которого подлежат раскрытию, испытанию, изучению и оценкам” [Зинченко, 2004, с. 266] – правомерен в рамках первой трактовки, но не второй, которая допускает оценивание определенных параметров личности, хотя и признает его несовершенство.

Из сказанного вовсе не вытекает, будто между очерченными трактовками нет точек соприкосновения. Они, конечно, есть и создают предпосылки для координации этих трактовок – но она может быть достигнута лишь при уважении правомерности и самостоятельности каждой из них.

В частности, философское представление о личности, присутствующее в сознании человека, может служить для него идеалом. Собственно, П.А. Флоренский так и писал: “Личность..., разумеемая в смысле *чистой* личности, есть для каждого Я лишь идеал – предел стремлений и самопостроения...” (цит. по [Зинченко, 2004, с. 266]). Но в то время как философы сосредоточиваются прежде всего на раскрытии содержания этого идеала, основная миссия психологов (по крайней мере, гуманистически ориентированных) иная – проследить возможности, пути, варианты, закономерности движения к нему и, если иметь в виду практическое измерение психологии, – помогать в этом движении, причем делать это уже и по отношению к маленьким детям, у которых, говоря словами А.Ф. Лазурского, “личность, как единство, в настоящем смысле этого слова,... почти не существует” [Лазурский, 1924, с. 59]. Как подчеркивает С.Д. Максименко, “с генетической точки зрения, для того чтобы понять, что такое личность, надо объяснить и показать (воссоздать в моделях) процесс ее становления, определить, каким образом и в результате действия каких закономерностей и механизмов возникает и развивается личность как целостность” [Максименко, 2006, с. 88].

Поскольку здесь затронуту понятие личности, напомним, что и в пределах самой психологии его трактовки очень разнообразны, часто они плохо согласуются друг с другом. Ситуации этого типа неизбежны в процессе развития наук, особенно человековедческих. Однако, если эти ситуации не рефлексированы, то возникают немалые трудности в овладении знаниями, в частности психологическими. Ведь студенты (и не только они) привыкли ориентироваться на термины, их не научили тому, что в человековедении одни и те же термины в разных дисциплинах и в разных научных школах в пределах одной дисциплины могут обозначать понятия очень разного содержания. К сожалению, в преподавании психологии и других человековедческих дисциплин этой проблеме не придают должного значения.

4. К характерным особенностям человековедческих понятий и терминов, которыми они обозначаются, принадлежит – наряду с рассмотренной в § 2 меньшей четкостью, в сравнении с понятиями и терминами “точных” наук, – также их ценностная (а потому – и эмоциональная) нагруженность.

Нагляднее всего рассматриваемый феномен проявляется, пожалуй, в области политологии. Какие мощные – и при этом противоположные по знаку – чувства вызывает, например, слово “национализм”! Психологически это вполне объяснимо (и нередко сопряжено с трагическим опытом людей). Но плохо дело, если в плену таких чувств оказывается политолог. Напротив, подходя к вопросу рационально, он дает, скажем, такое определение: национализм – это объединяющее название для политических идеологий, выдвигающих в качестве основных ценностей нацию, ее достоинство и интересы, и общественно-политических движений, вдохновляемых такого рода идеологиями. При таком подходе ясна неправомерность попыток дать оценку некоторому идеологическому течению, называющему себя (или называемому другими) национализмом, без того чтобы ответить хотя бы на такие вопросы: Как это течение трактует само понятие нации? (В частности, идет ли речь об этнической или о политической нации?) Как соотносятся в рассматриваемой идеологии вышеупомянутые национальные ценности с ценностями, относящимися, с одной стороны, к отдельному человеку, а с другой – к человечеству? Какими средствами предполагается утверждать и отстаивать выдвигаемые ценности? Если речь идет не только об идеологии, но и о политическом движении, то надо учитывать, конечно, и его реальные дела...

Как бы то ни было, анализ (в данном случае политологический), освобожденный от эмоционального восприятия тех или иных слов, оказывается полезен не только в сфере академической науки, но и как основа для выработки рациональной стратегии практических действий. В самом деле, надо не реагировать (с восторгом или ненавистью) на слово-символ, а видеть реальные плюсы и минусы рассматриваемых явлений. Если говорить о политической практике, то именно такой подход открывает путь для налаживания взаимодействия между конструктивными силами, пусть придерживающимися разных идеологических ориентаций, и для изоляции экстремистов.

Итак, ученый, для того чтобы выполнить свою миссию, должен в значительной мере оставлять за порогом своего кабинета свои чувства как обычного человека, и это должно, в частности, проявляться в языковых аспектах его деятельности.

Но возможно ли такое “обесчувствливание”? Как было в свое время сказано, «без “человеческих эмоций” никогда не бывало, нет и быть не может человеческого *искания* истины» [Ленин, 1961, с. 112]. Напомню, что эти слова В.И. Ленина явились ответом на замечание Н.А. Рубакина, посетовавшего на то, что “в огромнейшем числе случаев полемика – один из лучших способов затемнения истины посредством всякого рода человеческих эмоций” [см. там же]. В этом споре, по-моему, правы оба; весь вопрос в том, какие эмоции (с точки зрения психологической терминологии здесь правильнее сказать: чувства) нужны именно для поиска истины.

В этой связи уместно привести слова востоковеда В.М. Алексеева: “Наука есть любовь, но не к предмету, а к силе ума, на предмете работающей... Наука есть любовь к силе человеческого ума и к сиянию бесконечной правды, где-то и где-то далеко и редко брезжащей сквозь полярную ночь человеческой дикости” [Алексеев, 1982, с. 340].

Не подобные ли чувства двигали физиками, решившими назвать характеристики изучавшихся ими микрообъектов вроде бы не подходящими для этого словами “странность” и “очарование”? Сквозящие в них положительные эмоции скорее всего на самом деле направлены именно на “силу человеческого ума”, о которой говорил Алексеев. Изучаемые объекты эстетизируются в рамках исследовательского отношения к ним. Взятые помимо него, они, по сути, безразличны человеку.

Совсем иную картину мы наблюдаем в человековедении. Его объекты эмоциогенны по самой своей природе. В результате получается, что одни и те же слова выступают одновременно и как наполненные разнообразными смыслами (и стимулирующие соответствующие эмоции) элементы живого человеческого общения, и как претендующие на четкие значения научные термины. Это не может не создавать трудностей.

Обратимся к области педагогики и зададимся вопросом: применима ли кибернетическая и общенаучная категория *управления* к анализу процессов обучения и воспитания? Есть все основания для положительного ответа на этот вопрос. Действительно, управление, в самом общем смысле, можно определить как совокупность таких воздействий активной системы (в частности, человека-индивида) на тот или иной объект, которые направлены на то, чтобы его функционирование удовлетворяло определенным требованиям, представленным в цели управления. При этом не накладывается никаких ограничений:

во-первых, на особенности объекта управления. В частности, он вполне может обладать субъектными свойствами. В конце концов, каждый из нас многократно выступает в роли и субъекта, и объекта управления;

во-вторых, на характеристики цели управления. Она может, в частности, предусматривать обогащение и развитие упомянутых субъектных свойств, включая (перехожу на психолого-педагогический язык) гармоничное раскрытие специфических индивидуальных возможностей обучаемого (воспитуемого), в том числе возможностей саморазвития.

Разумеется, успешность педагогического (как и любого) управления зависит от того, в какой мере в характеристиках управляющих воздействий учтены особенности объекта и цели управления. С другими процессами управления педагогический процесс (в том числе осуществляемый на основе самых высоких гуманистических принципов) роднит использование удовлетворяющих определенным требованиям процедур (приемов) воздействия на управляемый объект (правда, эти процедуры здесь лишь отчасти носят квазиалгоритмический характер и оставляют место для творческой импровизации с учетом конкретной ситуации и активных действий обучаемых). С тщательной разработкой такого рода приемов мы встречаемся и у В.А. Сухомлинского, и у Ш.А. Амонашвили, и у других педагогов-гуманистов.

Тезис о педагогическом процессе как частном виде процесса управления нет оснований ставить под сомнение и в том случае, если между педагогом и его подопечным имеет место диалогическое взаимодействие (при этом понятие диалога может трактоваться глубоко, то есть учитываться не только форма, но и содержание общения; иными словами, обучаемый обладает в процессе взаимодействия самостоятельным голосом). Ведь педагог не только участвует в диалоге, но и организует его, а также контролирует достижение с его помощью поставленных педагогических целей. Другое дело, что принципиальная особенность педагогического управления состоит в том, что оно “направлено в конечном счете на собственное отрицание” [Краевский, Лернер, 1982, с. 133], то есть на то, чтобы обучаемый сумел обходиться без помощи педагога; лучшие педагоги стремятся к тому, чтобы их ученики превзошли их. В педагогическом процессе, построенном на гуманистических и диалогических принципах, эта черта проявляется особенно ярко: к числу его важнейших целей относится формирование у обучаемых способности к саморазвитию и к инициированию и осуществлению развивающего диалогического взаимодействия с другими людьми.

Проведенный анализ убеждает в том, что рассмотрение педагогического процесса как процесса управления теоретически вполне обоснованно. Вместе с тем на пути такого рассмотрения возникают серьезные препятствия, носящие социокультурный характер и обусловленные смыслами, придаваемыми в обыденном общении и в публицистических текстах слову “управление” (в особенности, словосочетанию “управление людьми”), и эмоциями, сопутствующими этим смыслам. Когда не искушенный в теоретических тонкостях человек, в том числе педагог-практик, слышит (скажем, от лектора) об “обучении и воспитании как процессах управления” (тем более – об “управлении развитием личности” или об “учащемся как объекте управления”), у него возникает убеждение в том, что лектор – сторонник жесткой, авторитарной педагогики; в зависимости от пристрастий такого практика это воспринимается им то ли с удовлетворением, то ли с возмущением. Если же лектор одновременно провозглашает гуманистические лозунги, то его, скорее всего, заподозрят либо в непоследовательности и путанице, либо в лицемерии.

Еще неприятнее, что деятели, придерживающиеся, по сравнению с ученым, – так сказать, неявным героем нашего рассказа, – совершенно иных ценностных установок (в приведенном примере – приверженцы авторитарной педагогики), вполне могут зачислить его в свои союзники и попытаться использовать его позицию – разумеется, представленную в упрощенном (если не сказать: опошленном) виде, – для якобы научного обоснования своих действий.

Как же должен поступать исследователь в ситуациях подобного типа, сталкиваясь, как мы видим, с проблемами не только методологического, но и этического плана? Принципиальный ответ на этот вопрос мы находим в строках поэта:

Останься тих, когда твое же слово
Калечит плут, чтоб уловлять глупцов...

(Р. Киплинг. Заповедь. Перевод М. Лозинского [Английская..., 1984, с. 151]).

При всех достоинствах перевода, обратимся еще и к оригиналу:

If you can bear to hear the truth you've spoken

Twisted by knaves to make a trap for fools... [Английская..., 1984, с. 150].

Здесь заслуживает внимания потерянное при переводе слово “truth”. Уверенность в истинности твоих суждений дает силы спокойно перенести их искажение, в том числе злонамеренное. Так что от эмоций и чувств мы никуда не делись, но вернулись к их виду, прославленному В.М. Алексеевым, – любви “к сиянию бесконечной правды”.

Но при всем этом надо помнить (см. § 1) о важности не только когнитивного, но и коммуникативного смысла научной деятельности. Ученый-человековед обязан, помимо прочего, заботиться о том, чтобы его слово было адекватно воспринято теми, к кому оно обращено (выражаясь казенным языком, “потребителями его научной продукции”, а это, в частности, и другие исследователи, и студенты, и – что следует особо подчеркнуть – практики), и терпеливо разъяснять им свою позицию, в ее содержательных (значимых) и ценностных (смысловых) измерениях. Следует помогать им контролировать, при восприятии эмоционально нагруженных терминов, эмоции интеллектом, с тем чтобы они не оказывались в положении упомянутых Киплингом глупцов.

5. В § 2 был сделан акцент на том, что, по сравнению с терминами точных наук, человековедческие термины значительно ближе по своей семантике к обычным (не привязанным к определенному типу дискурса) словам национальных языков. Поэтому содержание человековедческих понятий оказывается зависимым от особенностей национальных языков, а значит, и национальных культур; зафиксированные словарями соответствия терминов часто являются здесь лишь приблизительными, а претендующий на высокое качество перевод на другой язык человековедческого текста (как, скажем, и художественного) представляет собой сложную творческую деятельность.

Конечно, все развитые языки позволяют достаточно адекватно передавать сложнейшие мысли. Однако необходимые для этого средства оказываются разными: там, где в одном языке хватает, чтобы выразить определенное содержание, одного слова, в другом нужно словосочетание, а иногда – развернутый комментарий.

Приведу пример из собственного переводческого опыта. Один из “постулатов гуманистической психологии” Дж. Бюджентал в работе, которая стала вехой на пути становления этого направления, сформулировал очень лаконично: “*Man is aware*” [Bugental, 1964, p. 23]. Мне надо было перевести это утверждение на украинский. Решение, которое напрашивалось первым: “*Людина є свідомою (Человек сознателен)*” – было бы ошибочно, о чем, к счастью, предупредил, разъясняя этот постулат, сам Бюджентал: “Awareness is postulated to be continuous and at many levels. But so viewing it, we recognize that all aspects of his experience are not equally available to man, but that, whatever the degree of con-

sciousness, awareness is an essential part of man's being" [там же]. Здесь заслуживает внимания четкое различие понятий *awareness* и *consciousness* (для чего лексика английского языка обеспечила благоприятные предпосылки). Что же касается перевода, то пришлось, поступившись лаконичностью, сформулировать данный постулат на украинском в виде: "Людина має неперервний суб'єктивний досвід (Человек обладает непрерывным субъективным опытом)" [Б'юдженал, 2001, с. 86]⁶.

Вместе с тем свои ограничения присущи и англоязычной человековедческой терминологии. Так, очень разные по значениям русские термины *деятельность* и *активность* (или украинские *діяльність* и *активність*) принято передавать английским *activity*, что не может не создавать трудностей, в особенности при переводе русских или украинских текстов, где одновременно употребляются оба термина.

С расхождением в значениях терминов, принадлежащих к разным языкам, сталкиваемся и в области науковедения и методологии науки. В частности, английское слово *science* обычно обозначает более узкое понятие, чем русское или украинское *наука* или немецкое *Wissenschaft*. Чаще всего *science* понимается как наука естественная или построенная на манер естественной. Соответственно, *scientist* – это ученый, занимающийся именно такой наукой. Гуманитарий, изучающий тексты, – это скорее не *scientist*, а *scholar*. По мнению Р. Трача, очерченное восприятие понятия *science* "частично объясняет, почему именно в англоязычных странах главным течением современной психологии является психология как естественная наука" [Трач, 2005, с. 56].

По-немецки гуманитарные науки принято называть *Geisteswissenschaften* (буквально – "науки о духе"). Этот термин, хотя существовал и раньше, но после появления в 1883 году работы Вильгельма Дильтея "Введение в науки о духе" обрел широкое употребление и со временем, как констатирует В.Л. Махлин, стал очень весомым "в немецком духовно-историческом и теоретическом контексте"; на английский же "его приходится переводить еще и сегодня лишь приблизительно: скорее как *human studies*, чем *human sciences*. Трудности обсуждения философии гуманитарных наук вплоть до сегодняшнего дня совсем не случайно связаны с проблемой перевода, особенно «перевода» в англо-американский культурно-речевой контекст" [Махлин, 2007, с. 204].

Применяя и совершенствуя терминологию человековедческих наук, следует как можно полнее использовать богатейший потенциал национальных языков, а в случае потребности и наращивать его, но действовать при этом осторожно, с уважением к присущим определенному языку закономерностям.

Проиллюстрирую этот тезис на примере одного из противоречивых вопросов украинской психолого-педагогической терминологии.

⁶ Привожу также русский перевод приведенной выше цитаты: "Постулируется, что субъективный опыт человека непрерывен и имеет место на многих уровнях. Рассматривая его таким образом, мы признаём, что разные аспекты опыта не в одинаковой мере доступны человеку, но, какова бы ни была степень осознанности, непрерывный субъективный опыт является существенной частью бытия человека".

В советские времена широко употреблялось украинское прилагательное *учбовий* как соответствие русскому *учебный*. Но если в отношении последнего очевидно его происхождение от существительного *учёба*, в украинском языке не существует существительного, от которого было бы образовано прилагательное *учбовий*, то есть оно оказывается чуждым системе украинского языка. Отсюда оправданное отрицательное отношение к нему со стороны украинских филологов (в частности, редакторов) и, как следствие, постепенное изъятие его из обихода, с заменой прилагательным *навчальний*, образованным от существительного *навчання* (*обучение*). В контекстах, касающихся организации образования, такая замена вполне уместна. Например, русские термины *учебное заведение*, *учебный план*, *учебный процесс* адекватно передаются по-украински как *навчальний заклад*, *навчальний план*, *навчальний процес*.

Однако во многих контекстах, относящихся к дидактике и педагогической психологии, слову *навчальний* недостает четкого значения, необходимого для научных терминов, и это всякий раз вызывает споры между научными работниками и редакторами. Научные работники указывают, в частности, что с помощью слова *навчальний* нельзя адекватно передать по-украински важные для педагогической психологии понятия, обозначаемые русскими терминами *учебная деятельность*, *учебное действие*, *учебная задача*. Ведь, скажем, понятие *навчальна задача* (если исходить из наиболее распространенного понимания *навчання /обучения/* как совместной деятельности учителя и учащегося или учащихся) годится разве что как родовое относительно решаемой учащимся задачи, которую по-русски называют “учебной”, и *дидактической задачи*, решаемой учителем.

Тем не менее из этого спора (и противоречия) существует простой выход. Он основывается на уже довольно распространенном сегодня использовании термина *учіння* как соответствующего русским словам *учение* (трактующее как процесс или деятельность) и *учёба*. Существительное *учіння* издавна существует в украинском языке (оно зафиксировано, в частности, в известном толковом словаре Бориса Гринченко, созданном в начале XX века), а в научный обиход было введено Г.С. Костюком. Ныне предложено [Балл, 2007] сделать следующий шаг и обогатить украинскую психолого-педагогическую терминологию прилагательным *учіннєвий*, образованным от этого существительного по той же модели, по которой от существительного *мислення* (*мышление*) образовано прилагательное *мисленнєвий*, а от существительного *мовлення* (*речь*) – *мовленнєвий* (к двум последним прилагательным, сравнительно недавно вошедшим в украинский язык, как соответствиям русским терминам *мыслительный* и *речевой* украинская психологическая общественность уже привыкла). Тогда вышеупомянутые важные понятия вполне естественно предстанут в украинском облике как *учіннєва діяльність*, *учіннєва дія* и *учіннєва задача*.

6. Выскажу теперь несколько заключительных соображений.

Первое. В статье был сделан акцент на *трудностях*, связанных с разработкой и применением понятийно-терминологических средств человековедения. Но следует видеть и другую, так сказать, положительную сторону медали. Речь о том, что сопоставление присущих разным компонентам культуры (в том

числе разным научным дисциплинам и направлениям, разным национальным языкам) трактовки понятий о тех или иных сложных объектах, раскрытие общего и различного в этих трактовках способствует более глубокому, более объемному познанию и указанных объектов, и упомянутых компонентов культуры.

Второе. Углубление в обсуждаемые проблемы представляет не только академический интерес. Можно надеяться, что ознакомление с очерченными в статье трудностями познания и коммуникации и с принципами преодоления этих трудностей будет способствовать повышению уровня профессиональной культуры широкого круга исследователей в области человековедческих наук, преподавателей соответствующих дисциплин, переводчиков, редакторов и т. п.

Третье. Желательно запланировать и провести, с использованием современных методов, эмпирические психолингвистические исследования разных видов деятельности, объектами и средствами которой являются человековедческие термины. Это позволит конкретизировать касающиеся обсужденной темы теоретические выводы и практические рекомендации.

Наконец, завершая статью, процитирую более полно, чем в ее названии, отнюдь не устаревшие слова М. Мосса: "...Социальная антропология, социология, история учат нас видеть, как «продвигается»... человеческая мысль. Она достигает отчетливого выражения медленно, через века, через общества, их контакты и изменения, на первый взгляд, самыми случайными путями. Будем же работать над тем, как нам понимать самих себя, чтобы усовершенствовать мысль и выразить ее еще лучше" [Мосс, 1996, с. 292].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алексеев В.М.* Наука о Востоке. М., 1982.
- Английская поэзия в русских переводах. XX век. М., 1984.
- Балл Г.А.* Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии. 1990. № 6.
- Балл Г.А.* Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы. Киев, 2006.
- Балл Г.О.* Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Київ; Рівне, 2007.
- Библер В.С.* На гранях логики культуры: Книга избранных очерков. М., 1997.
- Братусь Б.С.* Деятельность и вершинные уровни опосредствования // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 4.
- Бродский Б.Е.* Категория истины в контексте современного структурализма // Общественные науки и современность. 1998. № 4.
- Б'юджентал Дж.* Третя сила у психології // Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. Т. 1. Київ, 2001.
- Васильюк Ф.Е.* Методологический анализ в психологии. М., 2003.
- Гуманитарная наука как предмет философско-методологического анализа (материалы "круглого стола") // Вопросы философии. 2007. № 6.

- Зинченко В.П.* Добавление редактора [к статье «Личность»] // Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб., 2004.
- Климов Е.А.* Не пора ли задуматься о “деспотизме языка” в психологии? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 2.
- Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. М., 1975.
- Краевский В.В., Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы. М., 1982.
- Лазурский А.Ф.* Классификация личностей. Л., 1924.
- Ленин В.И.* Полное собрание сочинений. Т. 25. М., 1961.
- Лобок А.М.* Антропология мифа. Екатеринбург, 1997.
- Максименко С.Д.* Генезис существования личности. Киев, 2006.
- Махлин В.Л.* Философия гуманитарных наук // Философия науки. Методология и история конкретных наук: Учебное пособие. М., 2007.
- Митрохин Л.Н.* Из бесед с академиком Ойзерманом // Вопросы философии. 2004. № 5.
- Москвичев С.Г.* Мотивация, деятельность и управление. Киев; Сан-Франциско, 2003.
- Мосс М.* Общества. Обмен. Личность: Труды по социальной антропологии. М., 1996.
- Мусатов С.О.* Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз. Київ; Рівне, 2003.
- Померанц Г.* Интеллигент в разломе России // Искусство кино. 1993. № 6.
- Самойлов А.Е.* Психология парадоксального мышления, или Прогностический диалог теории с эмпирией. Днепрпетровск, 2007.
- Сатаров Г.А.* Общественное мнение и общественное сознание: реальность и миф // Общественные науки и современность. 2007. № 4.
- Трач Р.* Ганс-Георг Гадамер: [довідка] // Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. Т. 2. Київ, 2005.
- Федотова В.Г.* Основные исследовательские программы социально-гуманитарных наук // Философия науки. Методология и история конкретных наук: Учебное пособие. М., 2007.
- Фрумкина Р.М.* Социальное познание в контексте лингвистики и психологии // Общественные науки и современность. 2007. № 1.
- Швырёв В.С.* Рациональность в современной культуре // Общественные науки и современность. 1997. № 1.
- Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
- Яновская С.А.* Предисловие // *Карнап Р.* Значение и необходимость. М., 1959.
- Bugental J.F.T.* The third force in psychology // Journal of Humanistic Psychology. 1964. Vol. 4. No. 1.