

---

---

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ  
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

---

---

СМЫСЛ ЖИЗНИ: НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ  
И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

© 2015 г. В. Э. Чудновский

*Доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГНУ  
“Психологический институт” РАН, Москва*

В статье подводятся итоги многолетнего исследования проблемы смысла жизни. Подчеркивается особая актуальность данной проблемы в условиях современного социума: направленность человеческой деятельности, разумное управление ею становится неперенным условием выживания человека на Земле, а смысл жизни является концентрированным выражением этой направленности. Смысл жизни представлен как особое психическое образование, характеризующееся определённой субстанциональностью и обуславливающее относительную эмансипированность субъекта от непосредственных воздействий. Рассматриваются основные характеристики смысла жизни: его амбивалентность, адекватность и конструктивность. Описываются иерархическая структура феномена смысла жизни и процесс “монолитнизации” смысла как проявления его неадекватности. Изложены результаты экспериментального исследования интегрирующей функции смысла жизни, дается характеристика феномена “Я экзистенциальное” как высшего уровня личностной интеграции. Экспериментально показаны особенности влияния смысложизненных ориентаций на становление индивидуальности, в том числе профессиональное становление. Представлена психологическая характеристика феномена “ценностно-смысловое отношение к семейной жизни” как фактора, способствующего формированию гармоничных отношений в семье. В заключение очерчиваются некоторые перспективные линии дальнейшего исследования проблемы смысла жизни.

*Ключевые слова:* направленность внутренней активности человека, смысл жизни, адекватность и контрпродуктивность смысла жизни, структурная иерархия, монолитнизация смысла, индивидуальность, творчество, рефлексия, ценностно-смысловое отношение к семейной жизни, жизненное пространство личности.

Реальностью является амбивалентность, двойственность тенденций развития человеческого общества и научно-технического прогресса: с каждым шагом развития увеличиваются возможности преобразования человеком окружающей среды, использования природы в его собственных интересах, возможности достижения всё более высокого уровня жизненного комфорта. Вместе с тем с каждым шагом развития увеличиваются масштабы техногенных катастроф, не утихают междоусобные, межнациональные, межгосударственные конфликты, а “покорённая” природа как будто мстит человеку катаклизмами, в результате которых аномальность всё более становится нормой её существования. Острые научно-технического прогресса обернулось против человека. *Homo sapiens* шагнул от прежних дуэлей, где отношения выяснялись с помощью шпаги и пистолета, к ядерным боеголовкам, которые в течение короткого времени могут уничтожить всё живое

на Земле. Неужели этот впечатляющий результат является смыслом жизни человека и человечества?

Сегодня проблема смысла жизни становится проблемой существования человека на Земле. Академик Н.Н. Моисеев писал: “Ядерная война – далеко не единственный способ самоуничтожения человечества... реальностью является потеря устойчивости биосферы. Загрязнение Мирового океана и нарушение водного баланса грозит катастрофическими последствиями; нарушилось естественное равновесие природных циклов, концентрация углекислого газа в атмосфере в XX веке увеличилась на 20%” [22, с. 253]. “Эпоха ноосферы, – подчёркивает автор, – тот этап развития биосферы, на котором ответственность за её дальнейшую судьбу принимает сам человек” [там же, с. 263]. Он также подчеркивал, что человечество вновь встало перед необходимостью качественной перестройки стандартов своего пове-

дения: необходимо научиться по-новому мыслить и воспринимать жизнь, разумно управлять ею.

Психология смысла жизни уходит своими корнями в известную проблему соотношения “внешнего” и “внутреннего”, проблему активности внутреннего, которое не является лишь “преломлением” внешних воздействий, а имеет свой непосредственный источник, свою внутреннюю логику развития. При этом следует иметь в виду направленность внутренней активности, ибо с переходом на более высокую ступень организации возрастают не только предпосылки позитивного развития, но и опасность деформации данного процесса. Это можно отчётливо увидеть на примере человеческого мышления. «Заблуждения человеческого разума, – пишет И.Т. Касавин, – были предметом анализа во все времена, вместе с тем вплоть до сегодняшнего дня существует недооценка значимости “неразумного”, ошибочно-го мышления в жизни человека и человечества. ...Важнейшей гносеологической догмой, которая до сих пор до конца не преодолена, является тезис о случайности заблуждения». Исследователь высказывает как будто парадоксальную мысль: “...Чем более совершенен разум, тем больше он подвержен заблуждению. Заблуждение – продукт высокоорганизованного мышления...” [14, с. 10–11]. Отсюда резонно сделать вывод о том, что по мере развития мышления заблуждение становится всё более сложным, тонким, замаскированным под истину и всё более значимым по своим негативным последствиям для человека.

Особую значимость в данном контексте имеет направленность внутренней активности, если иметь в виду, что так называемые объективные события окружающей среды во многом подготавливаются субъективными действиями человека [44, 45]. Сказанное определяет актуальность исследования проблемы смысла жизни как психологического механизма, направляющего внутреннюю активность человека, становление его личности.

Одной из важных предпосылок исследования было уточнение позиций науки и религии по отношению к проблеме смысла жизни: исследователь данной проблемы неизбежно сталкивается со скептическим отношением со стороны некоторых религиозных мыслителей к самому намерению сделать данный феномен предметом научного анализа. Н.К. Гаврюшин приводит слова А.Н. Введенского о том, что сама постановка вопроса о смысле жизни возможна лишь в случае признания бессмертия души [9]. Между тем

анализ проблемы показывает, что есть целый ряд принципиальных положений, которые сближают научный и религиозный подходы к проблеме смысла жизни. Разумеется, существуют и принципиальные различия, но они не должны быть препятствием для наведения “мостов” между наукой и религией в разработке важнейшей проблемы человека и человечества – осознания смысла своего существования [46].

## МЕТОДИЧЕСКИЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе наших исследований был апробирован комплексный методический аппарат, который включал в себя две группы методик.

**1) Методики, специально разработанные для изучения феномена смысла жизни.** Сюда следует отнести адаптированную Д.А. Леонтьевым версию теста “Цель жизни” Д. Крамбо и Л. Махоника (тест даёт возможность дифференцировать испытуемых по таким показателям, как “осмысленность жизни”, “эмоциональное восприятие жизни”, “способность управлять жизнью” и другие), разработанные нами анкеты “смысл жизни”, “смысл жизни и акме”, методику исследования жизненных смыслов В.Д. Котлякова, дающую возможность определить “удельный вес” различных категорий жизненных смыслов в общей иерархии, предложенный аспиранткой Е.А. Максимовой графический тест “Пространство моей жизни”, позволяющий выявить отношение человека к общей направленности собственной жизни и важнейшим её событиям, происходящим на разных возрастных этапах; разработанный Е.В. Мартыновой ряд практических техник, предназначенных как для исследовательских целей, так и для оказания психологической поддержки: «генограмма “Послание предков”», “Путешествие по мирам потерянного и непотерянного времени”, “Построение графика жизненного пути”, “Письмо самому себе через 25 лет”. Использовался приём написания сочинений, непосредственно связанных с проблемой смысла жизни: “Моё представление о смысле жизни”, “Смысл жизни и профессия”, “Труд учителя и проблема смысла жизни”, апробированный Т.А. Поповой метод написания мини-сочинений “Моё прошлое”, “Моё настоящее”, “Моё будущее” [25].

**2) Группа методик, не направленных непосредственно на выявление смысло-жизненных ориентаций, но дополняющих (а иногда и корректирующих) результаты методик первой группы.** Она состоит из трёх комплексов:

А) Методики, тесно примыкающие к методикам первой группы и дающие дополнительную информацию о “смысложизненных” ориентациях испытуемых: тест-интервью Е.И. Головахи и А.А. Кроника “Психологические часы”, позволяющий определить отношение испытуемого к реализации собственных жизненных планов; тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева; методики диагностики субъективного контроля Дж. Роттера, опросник “Кто Я” М. Куна, Т. Макпартленда.

Б) Методики диагностики индивидуально-психологических и личностных особенностей индивида: личностный опросник Г. Айзенка; опросник Я. Стреляу, шкала Я-концепции для детей Е. Пирса, Д. Харриса (в модификации А.М. Прихожан), методика самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн; методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

В) Методики диагностики психологических особенностей учителя-профессионала: методики оценки работы учителя МОРУ в адаптации Л.М. Митиной; дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова, методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

В ходе исследования широко применялся метод монографического изучения и создания психологических портретов отдельных испытуемых. При этом мы исходим из того, что (и это подтвердилось в процессе работы), когда эмпирически и экспериментально полученные факты воплощаются в целостном образе, они не просто оживают, но и приобретают новое качество, дополнительное содержание. Целостный образ не только конкретизирует, но и углубляет проблему [48].

В процессе исследования был разработан и апробирован учебный курс для старшеклассников “Можешь ли ты стать хозяином своей судьбы?”. При его разработке был реализован комплексный подход, соединяющий исследовательские задачи с психологической поддержкой процесса становления у учащихся смысложизненных ориентаций. Основная цель курса – формирование у школьников отношения к собственной жизни не как к туманному неопределённому будущему, а как к целостному пространству, в котором тесно взаимосвязаны прошлое, настоящее и будущее. Как к пространству, во многом обусловленному активностью самого человека, степенью его ответственности за собственную жизнь и умением “выстроить” её в соответствии с представлением о её смысле. Перед началом и после окончания курса проводился диагностический эксперимент,

замеряющий изменения, произошедшие за период освоения курса.

Своеобразным методом исследования была работа симпозиума “Психологические, проблемы смысла жизни и акме”, который начал свою работу в 1995 году. В апреле 2014 года состоялось XIX заседание симпозиума. В работе симпозиума принимают участие представители республик и регионов России, Украины, Белоруссии. Материалы симпозиума публикуются в сборниках научных статей, психологических журналах, в сети Интернет [8].

## СМЫСЛ ЖИЗНИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Д.А. Леонтьев выделяет две наиболее общие характеристики процесса смыслообразования: “Смысл определяется, во-первых, через более широкий контекст и, во-вторых, через интенцию (энтелехию), целевую направленность, предназначение или направление движения” [16, с. 26]. Анализируя понятие “жизненный смысл”, автор рассматривает его как объективную характеристику места и роли объектов, явлений и событий действительности и действий субъекта в контексте его жизни [16, с. 108].

Сопоставляя понятия “смысл” и “смысл жизни”, можно, конечно, считать, что главный показатель их дифференциации – контекст. Но при этом следует учесть, что между содержанием данных феноменов и контекстом, к которому они относятся, существует диалектическая взаимосвязь. Содержание феномена “смысл” может изменяться в связи с изменением контекста: оно как бы “освещается” новым смыслом. Одно дело, если речь идёт о планировании действий на определённый отрезок времени, и другое – если “на кону” смысла вся жизнь. “Контекст жизни” – не просто количественное увеличение “масштаба” смысла. Последний приобретает новое качество, если его “контекстом” становится всё смысловое пространство человеческой жизни. Вместе с тем имеет место и противоположная тенденция – влияние отдельных, может быть, кратковременных смысловых компонентов на весь контекст человеческой жизни (“мгновенья раздают кому позор, кому бесславье, а кому бессмертье”). Таким образом, смысл, включённый в контекст целостной жизни человека, приобретает новые содержательные и формально-динамические характеристики, новую иерархическую структуру.

Важнейшая характеристика смысла жизни как психологического феномена – субстанциональность. Мы исходим из того, что смысл жизни – реально существующее психическое образование, которое имеет специфику возникновения, этапы становления и, приобретая относительную устойчивость и независимость от породивших его условий, может существенно влиять на жизнь человека, его судьбу.

Целый ряд исследователей (В. Франкл, К. Обуховский, С. Франк и др.) подчёркивают позитивное значение этого феномена в жизни человека. К. Обуховский пишет: “Понимание смысла своей жизни – необходимое условие нормального функционирования...” [23, с. 183–184]. Если сравнить смысл жизни с “навигатором”, указывающим направление движения по жизни, предупреждающим о возможных опасностях и необходимости изменения маршрута, то где гарантия того, что приобретённый человеком “смысловой навигатор” достаточно надёжен и непременно приведёт к намеченной цели? Весьма актуальна проблема амбивалентности смысла жизни, его неоднозначного влияния на поведение и деятельность человека.

В последние годы был опубликован большой цикл исследований по психологии смысложизненных кризисов (В.К. Карпинский и его сотрудники). Автор рассматривает три разновидности таких кризисов: кризис бессмысленности (невозможность обрести смысл жизни), кризис смыслоутраты (невозможность восстановить смысл своего существования), кризис неоптимального смысла жизни [12]. В связи с этим весьма актуальна проблема адекватности смысла жизни, его реалистичности (то есть соответствия, с одной стороны, объективным условиям, необходимым для его осуществления, с другой – индивидуальным возможностям человека) и конструктивности смысла жизни (характеристики его позитивного или негативного влияния на процесс самореализации личности) [43, 45].

Полученные в исследованиях данные, характеризующие соотношение профессионального смысла жизни и профессионального творчества [19], взаимовлияние смысложизненных ориентаций и особенностей индивидуальности [18], особенности проявления смысложизненных ориентаций в процессе личностной подготовки студента к профессиональной деятельности [20], позволили обосновать положение о том, что смысл жизни представляет собой не просто совокупность отдельных смыслов, а их иерархию. Особенности структурной иерархии “больших” и “малых” смыслов обуславливают не только формально-ди-

намическую, но и содержательную характеристику данного феномена. Иначе говоря, становление и функционирование смысла жизни как психологического феномена определяется не только содержанием главного смысла, но и характером его соотношения с другими жизненными смыслами.

В связи с этим представляет интерес проблема “монолитнизации” смысла жизни. “Монолитной” мы обозначаем такую структуру смысла, в которой один из компонентов абсолютизируется, становится самодовлеющим, как бы “поглощает”, вытесняет другие компоненты иерархии. Анализ показывает, что в большинстве случаев ошибочное, заблуждающееся мышление имеет в своей основе абсолютизацию одного из компонентов структурной иерархии смыслового образования [43].

Контекстуальность смысла жизни выступает в рефлексивном отношении к ней: в восприятии жизни не как совокупности отдельных этапов, возрастных периодов, событий и ситуаций, а как единого, целостного жизненного пространства. Единое пространство жизни – это прежде всего соединение, взаимосвязь, пересечение трех времен жизни. По словам М.М. Бахтина, “осознать себя самого – значит освещать себя предстоящим смыслом. Будущее есть преимущественно смысловая категория” [3, с. 105]. Смысл жизни – конкретное выражение определённой жизненной стратегии, которую К.А. Абульханова-Славская характеризует как стратегию поиска реализации своей личности в жизни [1]. Постигание смысла невозможно без осмысления прошлого и осознания того, что настоящее и будущее не просто сменяют прошлое, а вырастают из него. Всё дело в том, чтобы извлечь смысл прошлого для настоящего и будущего.

Но смысл жизни – это не только горизонтальная линия, соединяющая три вектора жизни, но и смысловая вертикаль, соединяющая человека с тем, что выходит за пределы его индивидуального существования (смысловые образования, обусловленные воздействием норм общечеловеческой нравственности, религиозных убеждений, национальных, родовых традиций). “Только при скрещивании этих двух линий возможно реализовать смысл бытия. Смысл – реальное претворение Я, превращение Креста как символа Мира и Духа” [35, с. 316]. Итак, смысл наличной ситуации, смысл накопленного человеком жизненного опыта, смысловая категория будущего, а также “смысловая вертикаль” (во многом задающая общее направление процесса смыслообразования) – вот своеобразный смысловой квартет, образующий “инфраструктуру” феномена смысла жизни.

Фундаментальная характеристика смысла жизни как психологического феномена – его способность быть механизмом относительной эмансипации от внешнего и внутреннего. Основу процесса эмансипации составляет феномен самотрансценденции, которую В. Франкл определяет следующим образом: “Человеческое бытие всегда ориентировано вовне, на нечто, что не является им самим” [36, с. 29]. Целесообразно выделить два аспекта самотрансценденции. Первый аспект – самотрансценденция как самореализация, раскрытие собственных способностей, стремление “положить себя вовне”, т.е. осуществить себя в реальных действиях, а также стремление “продолжить себя в других людях” [24]. Предмет такой самореализации – преобразование внешнего, отношение к нему как к предмету преобразования.

Второй аспект самотрансценденции очень чётко сформулировала И.И. Чеснокова: “Выделив своё Я, мы можем смотреть на себя, как на нечто самостоятельное по отношению к себе же, т.е. как на объект” [39, с. 4]. Любопытный парадокс: чтобы стать по-настоящему субъектом, нужно отнестись к себе, как к объекту... Л.И. Анцыферова в работе, посвящённой психологии мудрости, рассматривая способы выявления человеком своего истинного призвания, подчёркивает значимость постижения человеком своего внутреннего мира: “Человек должен быть пронцаем для себя, обладать, как выражаются некоторые зарубежные психологи, прозрачным self-ом” [2, с. 6].

Суть смысла жизни как психологического феномена заключается в том, что, возникая в результате взаимодействия внешнего и внутреннего, он начинает действовать как “буферный механизм”, как система сдержек и противовесов, не допускающих одностороннего подчинения внешнему и вместе с тем препятствующих превращению человека в раба собственных потребностей, влечений, своих непосредственных сиюминутных интересов [41, 45].

### ИНТЕГРИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ. Я-КОНЦЕПЦИЯ, Я ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ – ТРИ УРОВНЯ ИНТЕГРАЦИИ

Синтезирующая и координирующая функция Я утверждается в различных философских и психологических концепциях. Говоря о философии Канта, Гегель подчеркивал, что она получила величайшее распространение и симпатию, ибо к ней в высшей степени влекла та её мысль, что че-

ловек обретает в самом себе безусловно прочный и устойчивый центр [10].

3. Фрейд считает, что Я пытается примирить требования “моральной цензуры” с глубинными силами организма, хотя ему и приходится балансировать на “пороховой бочке” инстинктов [37]. С ним не согласен В. Франкл: «Человек может сказать своим влечениям “Да” или “Нет”. Наше Я способно осуществлять свободный выбор» [36, с. 213]. Э. Фромм характеризует Я как активный центр, организующий всю деятельность человека: “Я есть Я лишь до тех пор, пока Я жив, заинтересован, соотнесён с другими, активен, пока в самой сердцевине моей личности Я поддерживаю внутреннее единство моих проявлений, как по отношению к другим, так к самому себе” [38, с. 282]. Согласно А. Маслоу, «“Я” – это возможность непрерывной реализации своих способностей и талантов, принятие своей собственной изначальной природы, неустанное стремление к единству, интеграции как внутренней синергии личности» [21, с. 49]. А. Ребер, давая обобщённую характеристику Я, выделяет функции контроля, жизненного опыта, подчёркивает, что Я – это “внутренний свидетель” событий, который является проявлением идентичности, эквивалентом самости, выражением духовного развития человека [28].

Я-концепция, являясь рефлексивным образом Я, также характеризуется интегративной тенденцией. К. Роджерс рассматривает Я-концепцию не только как восприятие самого себя, но как механизм, контролирующий и интегрирующий поведение индивида [29]. Р. Бернс, сделавший наиболее обстоятельный анализ Я-концепции и её практической значимости, в том числе в процессе воспитания, показывает, что она определяет характер индивидуальной интеграции личного опыта, являясь своего рода *внутренним фильтром*, обуславливающим особенности восприятия и осмысления любой ситуации [4]. Бернс рассматривает Я-концепцию как совокупность установок, направленных на самого себя. Он выделяет “Я осознаваемое” и Я как объект.

И.С. Кон впервые употребляет термин “Я-экзистенциальное”, которое, по мысли автора, представляет собой “регулятивно-организующий принцип индивидуального бытия” [15]. В связи с этим для нас представляло интерес более конкретно рассмотреть проявления регулятивно-организующего принципа Я и роль смысложизненных ориентаций в его реализации. Такое исследование с участием подростков было проведено Т.А. Поповой. Возраст был выбран не случайно: это пе-

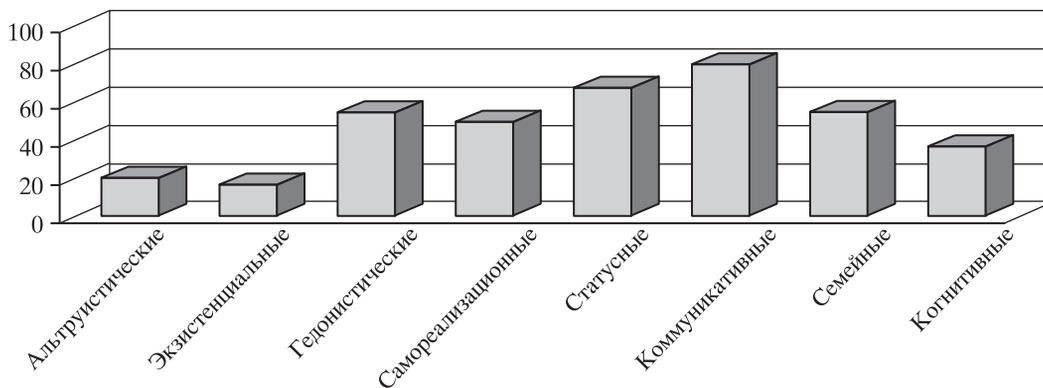


Рис.1. Смысложизненные ориентации подростков (% ответов).

риод, когда особенно ярко выступает описанный многими представителями экзистенциальной философии и психологии (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр и др.) феномен “несовпадения человека с самим собой”, когда перед ним во всей сложности и чрезвычайной актуальности встают два кардинальных вопроса: “Кто Я?” и “Что такое мир, в котором я живу?”.

Кратко рассмотрим некоторые результаты исследования. На рис. 1. представлен “удельный вес” различных смысловых профилей в общей структуре смысложизненных ориентаций подростков (результаты анкетирования).

Наиболее значимыми оказались коммуникативные категории (81.5% всех ответов), т.е. традиционная для подростков потребность в общении остаётся преобладающей. Вместе с тем по параметрам “отношение других” и “ожидаемое отношение других” (методика В.В. Столина) получены низкие показатели. Подростки ожидают большего внимания от других, испытывают неудовлетворённость в общении. На втором месте по значимости оказалась “статусность” – 67%, далее следуют гедонистические (56.4%) и семейные (55%) категории. Показательно незначительное количество альтруистических характеристик, которые составляют примерно одну пятую всех ответов. 17.8% ответов автор характеризует как *экзистенциальные*. Старшеклассники пишут о необходимости “ощущать свою свободу”, жить полной жизнью. “Смысл жизни в том, чтобы и после смерти тебя помнили”, оставить след, “самому делать свою судьбу”. Заметим, что, по-видимому, более точно характеризовать эти ответы как “сугубо” или “собственно” экзистенциальные, ибо свойство экзистенциальности в той или иной степени принадлежит и другим категориям, в частности, самореализационным, когнитивным, альтруистическим.

Более половины подростков в своих ответах использовали гедонистические категории: “получать от жизни удовольствие”, “играть в компьютерные игры”. По данным автора, с возрастом увеличивается “удельный вес” как эгоистических, так и альтруистических категорий: существование противоположных тенденций традиционно для подросткового возраста. Повторим: собственно экзистенциальная составляющая занимает в Я-концепции сравнительно незначительное место – около 17%. Однако, по-видимому, известное положение о роли психических новообразований, только намечающихся на данном этапе, но определяющих процесс личностного развития в дальнейшем [5], в полной мере относится к данному случаю. Экзистенциальная составляющая (экспериментальный показатель – “осмысленность жизни”) коррелирует со всеми компонентами Я-концепции (данные теста Д.А. Леонтьева). По мере повышения осмысленности жизни увеличивается “удельный вес” когнитивной категории (“познать больше”, “понять людей, самого себя, окружающий мир”).

По данным эксперимента, из трёх параметров теста смысложизненных ориентаций: “цели жизни” (отношение к будущему), “процесс жизни” (отношение к настоящему) и “результат жизни” (отношение к пройденному отрезку времени) – показатель “осмысленность жизни” имеет наибольшую корреляцию с *процессом жизни*. Таким образом, мы имеем экспериментальное доказательство того факта, что современные старшеклассники в большей мере ориентируются на настоящее. Обращённость в будущее, которая традиционно считалась возрастной особенностью старшего школьника, уходит на второй план.

Представляют также интерес результаты, полученные по следующим показателям данного теста: “локус контроля – Я” отражает уверенность респондента в возможности контролировать соб-

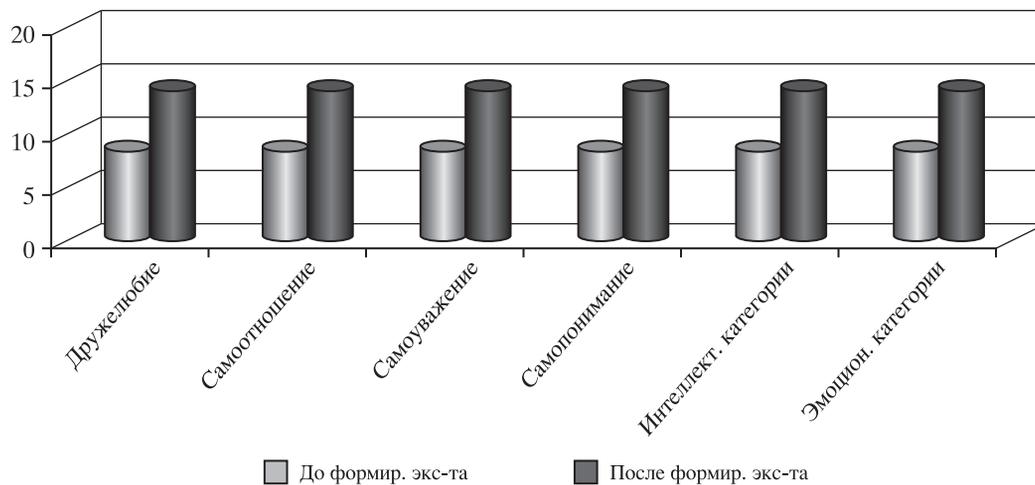


Рис. 2. Динамика показателей Я-концепции в ходе формирующего эксперимента.

ственную жизнь, а “локус контроля – жизнь” – общее мировоззренческое убеждение в возможности человека контролировать жизнь. Эксперимент показал значимые различия между этими двумя показателями: вера в возможность контролировать собственную жизнь значительно слабее общего убеждения в возможности такого контроля.

Интересны данные об особенностях ориентации подростков в пространстве собственной жизни (графический тест Е.А. Максимовой в модификации Т.А. Поповой). Тест показал значительные расхождения между ощущением и реальным возрастом респондентов: 80% из них ощущают себя старше своих лет (пресловутое “чувство взрослости”). Большинство старшеклассников желают жить до 70–100 лет и почти треть – больше ста. 64% респондентов отметили 26–30 лет как время предполагаемого начала семейной жизни и рождения ребёнка.

Данные формирующего эксперимента (который проводился в форме учебного курса: “Могу ли я стать хозяином своей судьбы?”) и результаты монографического изучения отдельных школьников показали, что обращение подростка к экзистенциальным проблемам своего Я помогает обуздать негативные переживания, при этом может изменяться психологическая сущность тревожности, которая начинает оказывать позитивное влияние на становление личности (“культивируемая тревожность”, по терминологии Прихожан) [27]. Проведённый после учебного курса диагностический замер обнаружил статистически значимые изменения в отношении школьников к собственному Я по показателям “самоотношение”, “самоутверждение”, “самопонимание”, “отношение к своим интеллектуальным возможностям”, “осознание эмоциональных особенностей своего

характера” (методика В.В. Столина и С.Г. Пантелеева, рис. 2).

Характеризуя формирующий эксперимент, следует отметить, что он имел не только экспериментально-психологическое, но и в какой-то мере методологическое значение. Распространено мнение (и для этого есть определённые основания), что для современной молодёжи характерно бездумное отношение к своему будущему, и смысловые проблемы её мало интересуют. Однако проведённый формирующий эксперимент показал большую заинтересованность старшеклассников в проблемах смысла жизни и судьбы человека. Даже те, кто поначалу был пассивно и скептически настроен, постепенно меняли своё отношение к учебному курсу. В последующих беседах с исследователем они говорили, что их привлекала возможность не в официальных рамках урока и не “на отметку”, а в свободной дискуссии, подчас в жарких спорах высказывать собственное мнение и прислушиваться к мнению других. Искать ответы на вопросы, которые не могут не волновать каждого: зачем я прихожу в этот мир и что я значу в нём? В какой мере я могу выстраивать свою судьбу?

В ходе исследования выявлены значительные гендерные различия по параметру “рефлексивное отношение к жизни”. Это выступило в специфике “смысловых профилей” (методика В.Ю. Котлякова): для девочек более значимы семейные категории, дружелюбие, альтруизм, для мальчиков более “весомы” статусность, гедонизм. У девочек наблюдается большая эмоциональная насыщенность по параметру “процесс жизни” (тест Д.А. Леонтьева), т.е. настоящее время для них связано с более сильными переживаниями, что, в частности, проявляется в большей тревожности

девочек. Они более позитивно относятся к прошлому, чувствуют большую ответственность за реализацию жизненных планов. Так, на вопрос о том, нужны ли им “психологические часы”, позволяющие измерить степень реализованности жизненных планов (тест-интервью Е.И. Головахи и А.А. Кроника), положительный ответ дали 71% девочек и лишь 20% мальчиков. Девочки более серьёзно, “по-взрослому” определяют степень реализации своих жизненных планов. Ответы мальчиков неадекватно завышены: они считают, что их жизненные планы уже реализованы на 50–70%. Поглощённые интересами сегодняшнего дня, они, по-видимому, и планы составляют на более близкое будущее. Девочки более уверены в возможности контролировать собственную жизнь (результаты теста смысложизненных ориентаций по параметру “локус контроля Я”). Наконец, у девочек более высокие показатели по параметру “саморуководство” (тест-опросник В.В. Столина и С.Г. Пантелеева).

Подводя итоги данного исследования, выделим то, что отличает наших сегодняшних подростков от их сверстников прошлых десятилетий. Экспериментальные результаты показывают, что нынешние подростки испытывают неудовлетворённость в общении, и в частности в общении со взрослыми. В их смысложизненных ориентациях высокое место занимают “статусные смыслы”. Более половины смысложизненных ориентаций занимают гедонистические мотивы. Исследование показало, что для современных подростков характерен высокий уровень социальной желательности, а именно той её разновидности, в соответствии с которой непосредственным мотивом для респондента является стремление дать социально одобряемый ответ. Казалось бы, в социальных условиях демократической России можно было бы ожидать большей ориентации на собственные взгляды и убеждения. По-видимому, следует иметь в виду неоднозначность социальной ситуации, когда личности предоставляется большая индивидуальная свобода, и вместе с тем становится труднее реализовать себя в условиях рынка и конкуренции. В этой же логике можно интерпретировать большую, по сравнению с подростками 60-х годов прошлого века, ориентацию на оценку других людей по сравнению с самооценкой, а также сравнительно низкие результаты по параметру “саморуководство”.

Проведённое исследование показывает, что уже в подростковом возрасте формируется экзистенциальная составляющая Я-концепции (Я-экзистенциальное), проявляющаяся в рефлексив-

ном отношении к жизни. Хотя данный феномен ещё не занимает доминирующего положения в Я-концепции подростка, но уже существенно обуславливает проявления базовых компонентов Я-концепции (Я-социальное, Я-умственное, Я-физическое, обобщённая самооценка).

Итак, феномены Я, Я-концепции, Я-экзистенциального можно представить как ступени интегрирующей функции самосознания. Переход на следующую ступень связан с качественным изменением этого процесса: возникновение Я-концепции вносит в него систематизирующее начало; с появлением Я-экзистенциального масштабом (контекстом) личностной интеграции становится вся жизнь человека, а главным интегратором этого процесса – поиск и обретение смысла жизни. Отношение к жизни как единому смысловому пространству, осознание своего места на этом пространстве, формирующаяся потребность в активной реализации собственного будущего обуславливают качественные изменения в дальнейшем становлении Я и Я-концепции.

## СМЫСЛ ЖИЗНИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ

В ряде работ (Т.В. Максимова, Е.А. Максимова, Е.В. Мартынова) предметом исследования проблемы смысла жизни и индивидуальности были смысложизненные ориентации учителей и студентов педагогических вузов. Был получен большой эмпирический материал, свидетельствующий о сложном и неоднозначном соотношении этих феноменов и влиянии профессиональной деятельности на это соотношение. Как показал проведённый анализ анкет и сочинений, многие респонденты понимают под смыслом жизни личностно значимую цель: “созидание себя”, “борьба с собственным несовершенством”, “дело жизни человека и дело, которое формирует цель”. “Имея смысл жизни, – пишет один из респондентов, – можно перенести все страдания, невзгоды, пройти через все испытания, стать сильной личностью”.

Вместе с тем анализ эмпирического материала указывает на слабую связь смысложизненных ориентаций учителя с его профессиональной деятельностью. Анкетирование студентов педвузов и молодых учителей показало, что более половины из них до заполнения анкеты не задумывались о смысле собственной жизни. Согласно данным исследования, проведённого в 2007 году среди учителей – слушателей Педагогической академии последиplomного образования, 40% из них живёт

сегодняшним днём. Представляют интерес результаты ответа на вопрос анкеты: “Что, по Вашему мнению, в наибольшей мере влияет на становление смысла жизни?” 33% респондентов поставили на первое место родителей, 20% – общение со сверстниками, общение с педагогами стало определяющим лишь у 0.8 % респондентов. Сами респонденты отмечают, что смысл жизни и профессиональная деятельность часто не согласуются, а порой мешают друг другу. Часть респондентов различают “настоящий смысл” и “смысл на время”: “Настоящий смысл – дело всей жизни”. “Настоящий смысл растёт вместе с человеком, развивается, совершенствуется”, «“Главный смысл” берегут, а смысл на время пробегают» [18].

Особенности смысложизненных ориентаций обследованных учителей характеризуют следующие экспериментальные данные (тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева).

Графы “цель жизни”, “процесс жизни”, “результат жизни” отражают отношение к будущему, настоящему, результативность пройденного отрезка жизни, графа “локус контроля – жизнь” – общее убеждение в возможности контролировать жизнь, “локус контроля Я” – уверенность в возможности контролировать собственную жизнь. Обращают на себя внимание низкие показатели по этой графе, что интерпретируется авторами данной методики как неуверенность в своих возможностях самостоятельно строить собственное будущее. Следует вспомнить, что аналогичные результаты отмечались по этому показателю у подростков. По-видимому, неуверенность в собственном будущем является “межвозрастной” тенденцией (заметим, что в определённой мере эта тенденция объясняется тем, что в отличие от прошлого и настоящего, пока не совершившееся будущее всегда заключает в себе элемент неизвестности, вероятности, и можно вести речь лишь об относительно более или менее яркой выраженности этой тенденции). Сказанное подтверждают и данные диагностики уровня субъективного контроля (методика Дж. Роттера), согласно которым значительная часть респондентов склонна приписывать ответственность за свои неудачи другим людям или считать их результатом невезения (53% учителей и 36% студентов).

В исследовании было показано влияние смысложизненных ориентаций на индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя (ИСПД), под которым понимается система способов, приёмов и форм педагогической деятельности, отражающая своеобразие его индивидуальности. ИСПД вырабатывается не только

**Таблица 1.** Результаты по тесту СЖО (Д.А. Леонтьев)

| Факторы              | Средние показатели |
|----------------------|--------------------|
| Цель жизни           | 72%                |
| Процесс жизни        | 36%                |
| Результат жизни      | 48%                |
| Локус контроля Я     | 12%                |
| Локус контроля жизнь | 30%                |

сознательно, но и стихийно. Он соединяет в себе приёмы и способы, сформированные как в результате усилий педагога по совершенствованию своей профессиональной деятельности, так и выработанные на интуитивном, или неосознаваемом, уровне. Полученные в исследовании данные свидетельствуют о том, что отношения между смысложизненными ориентациями и проявлениями индивидуальности могут быть гармоническими или диссонирующими. В одних случаях смысложизненные ориентации способствуют раскрытию индивидуальности в профессиональной деятельности: личные переживания уходят на второй план, профессиональная направленность как бы перекрывает имеющиеся недостатки, личность раскрепощается. В других случаях имеет место дисбаланс в соотношении смысложизненных ориентаций и проявлениях индивидуальности, происходят сбои в индивидуальном стиле. Было также обнаружено, что в индивидуальном стиле могут доминировать тенденции, идущие либо от смысложизненных ориентаций, либо от индивидуальности. В последнем случае сами смысложизненные ориентации как бы “вырастают” из яркой индивидуальности учителя.

Материалы экспериментального исследования и монографического изучения отдельных учителей показывают, что, когда профессиональная деятельность является ведущим компонентом структурной иерархии смысла жизни, создаются предпосылки для раскрытия индивидуальности учителя-профессионала и становления позитивного ИСПД.

Одна из учительниц в сочинении на тему “Смысл жизни и профессия” сформулировала очень значимый тезис: “Чтобы добиться успеха в профессиональной деятельности, нужно найти в ней нечто близкое своей индивидуальности”. Именно так! Важно “приблизить” профессию к своей индивидуальности, к своим способностям. Как говорил Б.М. Теплов, “нет ничего более нежизненного и схоластического, чем идея о том, что существует только один способ успешного выполнения всякой деятельности. Эти спо-

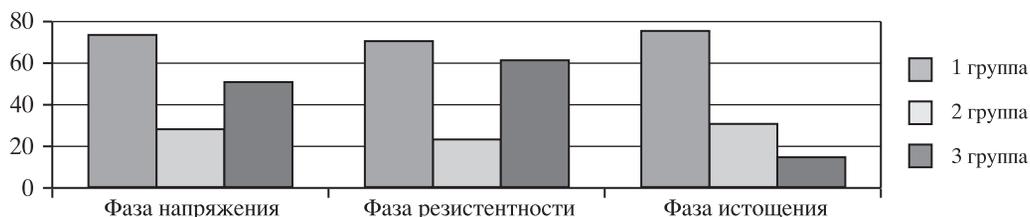


Рис. 3. Уровни эмоционального выгорания педагогов.

события бесконечно разнообразны, как разнообразны человеческие способности» [33, с. 30]. Но важно приблизить профессию не только к своим способностям, но и к «складу» своей личности, личностной позиции, сделать профессиональную деятельность необходимой составляющей обретенного (или обретаемого) смысла жизни. У этой проблемы есть и другая сторона. Л.И. Анциферова, рассматривая способы построения истинного призвания, подчёркивает значимость постижения человеком своего внутреннего опыта: «Человек должен быть пронцаем для себя. О тех, кто сетует на то, что их постоянно преследуют неудачи: не может ли быть, что такие люди не услышали «...тихий голос своего призвания», не постигли на уровне переживаний интуитивно, кем или чем они являются по своей природе» [2, с. 6].

Следующим аспектом рассмотрения данной проблемы был анализ соотношения трёх феноменов: смысложизненные ориентации – творчество (в частности педагогическое) – индивидуальность. Следует заметить, что педагогическое творчество – совершенно особый вид творческой деятельности, прежде всего потому, что сам объект педагогического творчества – живой человек. Педагогическое творчество призвано выполнять двойную задачу – творческого роста педагога и творческого становления личности того, кто является объектом его педагогической деятельности. Гипотезу исследования составляло предположение о том, что включение педагогической деятельности в систему смысложизненных ориентаций учителя – необходимое условие его педагогического творчества. При этом следует иметь в виду, что с повышением уровня педагогического творчества возрастает и статус педагогической профессии в системе смысложизненных ориентаций учителя [19]. Были выделены три группы педагогов:

1. Учителя, для которых педагогическое творчество не характерно.
2. Учителя, в работе которых проявляются отдельные показатели педагогического творчества.
3. Творчески работающие учителя.

В ходе исследования были разработаны экспериментальные модели «творческого» и «нетворческого» учителя, отражающие особенности их смысложизненных ориентаций, профессиональных качеств и эмоционального состояния. Результаты теста смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьева) показали, что представители третьей группы (учителя-творцы) значительно превосходят своих коллег из первой группы по шкале «цели жизни» (26.5 балла и 42 балла соответственно). Сходные результаты получены по шкале «процесс жизни» – 26.4 и 41 балл соответственно. Творческие учителя более оптимистично воспринимают жизнь. Это подтверждают результаты теста Люшера: их «линия жизни» отличается разнообразием цветовых оттенков, отсутствуют коричневый, чёрный, серый цвета. Показательные результаты диагностики уровня эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко (рис. 3).

Для представителей третьей группы характерен низкий уровень эмоционального выгорания. Интересны данные графического теста «Пространство моей жизни» (авторская методика Е.А. Максимовой): учителя первой группы хотят поскорее выйти на пенсию и уйти из школы, учителя-творцы не мыслят своей жизни без любимой работы и желают оставаться в школе до конца своих дней.

По тесту «Психологические часы», выявляющему желание испытуемого знать, в какой мере реализованы его жизненные планы, иметь такие часы пожелало меньшинство представителей первой группы и 90% учителей-творцов. Тест на уровень жизненной удовлетворённости (в обработке Н.В. Паниной) дал следующие результаты: индекс жизненной удовлетворённости составил 5 баллов в первой группе и 33 балла в третьей.

В ходе исследования было проведено монографическое изучение отдельных учителей по специально разработанной программе и написаны подробные психологические портреты. Всем творчески работающим учителям оказалось присуще состояние результативного и процессуального удовлетворения от своей профессиональной деятельности. Разумеется, для них важны её резуль-

тативные моменты: осознание того, что ученики поняли и усвоили учебный материал, хорошо справились с контрольной работой и получили высокие оценки. Но не менее значимо удовлетворение от самого процесса педагогической деятельности: атмосферы внимания и заинтересованности в классе, осознания своей способности действовать не по шаблону, искать и находить новые способы, приёмы педагогического мастерства. Молодая учительница Татьяна Юрьевна пишет о своём уроке в первом классе: “Больше всего я ценю момент, когда класс замирает в изумлении, каждый ребёнок с огромным вниманием смотрит на меня. В эти секунды я ощущаю себя на вершине успеха, ведь тридцать человек на моих глазах открывают для себя что-то новое, интересное, неизведанное, а я являюсь для них проводником в этот неизведанный мир” [19, с. 281]. Такие учителя преподают урок не только для своих учеников, но и для себя. “Смыслообразующим” для них является не только результативное, но и процессуальное удовлетворение. И это препятствует эмоциональному выгоранию, положительно сказывается на здоровье учителя. В условиях, когда творческая деятельность становится значимой составляющей смысложизненных ориентаций, индивидуальность как бы раскрывается навстречу профессии.

Интересные данные о соотношении феноменов “смысл жизни” и “индивидуальность” были получены при исследовании психологических факторов становления у супругов ценностно-смыслового отношения к семейной жизни. Характеризуя последнее, мы имеем в виду отношение к семейной жизни как ценности высокого порядка, являющейся главной или весьма значимой составляющей смысложизненных ориентаций. Значимой частью этого исследования было изучение “золотых семей”, имеющих полувековой опыт семейной жизни. По данным исследования был выделен фактор “осмысленность семейной жизни”, содержание которого проявляется в отношении к семейной жизни как совершенно особому союзу двух людей, в котором два Я образуют Мы, и при этом сохраняется своеобразие, относительная самостоятельность каждого Я. Это союз, интеграция, заключающая в себе парадоксальное единство противоположных тенденций: с одной стороны, супруги всё больше “притираются” друг к другу, усваивают (иногда “присваивают”) привычки, манеру поведения другого. В этом смысле увеличивается сходство в личностных проявлениях партнёров, вплоть до того, что они начинают сходно мыслить. “Люди одной мысли” – говорят про них. Но это не то единомыслие, которое

основано на конформном подчинении авторитету, не механическое подражание шаблону. Они не мыслят одинаково. Они мыслят совместно, вместе рождают новую мысль. Это высокопродуктивная интегративная тенденция, которая подпитывается энергетикой “высокого смысла”. Семья, созданная на этой основе, как бы эмансипируется от разрушительного влияния времени, негативного воздействия “привычно-рутинных факторов”. “Сейчас, в старости, – говорит супруг о жене, – я люблю её ещё больше, чем прежде”. Это форма интеграции, объединения, не нивелирующая, а обогащающая индивидуальность [32, с. 3–19].

Таким образом, взаимосвязь между смысложизненными ориентациями и индивидуальностью может быть гармоничной и дисгармоничной. Если профессиональная деятельность занимает ведущее место в структуре смысложизненных ориентаций, то создаются благоприятные предпосылки для становления индивидуальности: она как бы раскрывается навстречу профессии. Профессиональное творчество может выполнять смыслообразующую функцию: в своих высших проявлениях профессиональное творчество становится ведущим компонентом структурной иерархии смысложизненных ориентаций. Получены данные о том, что ценностно-смысловое отношение к семейной жизни – фактор, способствующий формированию гармоничных отношений в семье и позитивному становлению индивидуальности супругов.

#### ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ЛИНИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛА ЖИЗНИ. О ЛИЧНОСТНОМ ФУНДАМЕНТЕ СМЫСЛА ЖИЗНИ

В. Франкл в одной из своих работ пишет, что смысл жизни каждого человека существует объективно, и всё дело в том, чтобы его открыть [36]. Думается, это не совсем так. Есть достаточно оснований утверждать, что “созревание” смысла жизни подготавливается всем ходом предыдущего развития, и поиск и обретение смысла жизни может быть “сквозным” процессом, который как бы “прочерчивает” всю жизнь человека вплоть до глубокой старости, вступая в сложные взаимодействия с возрастными, индивидуальными особенностями и средовыми факторами развития. Если это так, то целесообразно выделить подготовительный период, когда закладывается “личностный фундамент” данного феномена, то есть определённый комплекс личностных

свойств, взаимодействие которых создаёт основу, благоприятную “психологическую почву” для становления адекватных, конструктивных смысло-жизненных ориентаций [45]. Работа в этом направлении включала в себя проведённое в ряде школ Москвы и Московской области исследование особенностей представлений школьников о смысле жизни и изменений, происходящих в понимании этого феномена у учащихся от 7–8 до 10–11 классов [7]. Были разработаны технологии психологической поддержки становления смысло-жизненных ориентаций у школьников, адекватного отношения к собственной судьбе, способности выстраивать перспективу собственной жизни, обращаться к своему будущему.

### СМЫСЛ ЖИЗНИ И ПРОБЛЕМА РЕФЛЕКСИИ

С.Л. Рубинштейн связывает “второй способ” существования человека и отношения его к жизни с появлением рефлексии. Рефлексия выступает как выход из полной поглощённости непосредственным процессом жизни для выработки собственного отношения к ней, занятия позиции над ней, вне её для суждения о ней [30]. Чрезвычайно важно с детства развивать способность к рефлексии. В своё время под руководством В.В. Давыдова было проведено многоплановое исследование, посвященное развитию “учебной рефлексии” у учащихся. Основная направленность этой работы – изменение позиции школьника, выход его за пределы непосредственной позиции ученика в позицию человека, умеющего учить самого себя. “Учить самого себя, – писал Давыдов, – это значит строить отношения с собой как с другим, вчера думавшим не как сегодня, умевшим меньше, недопонимавшим того, что сегодня стало понятным” [11, с. 243].

Школьник, таким образом, учился не только овладевать знаниями, но и умению самостоятельно переходить от незнания к знанию и осознавать этот переход, то есть он овладевал способностью познавать те изменения, которые происходят с ним самим. Именно этот процесс самоизменения, самостоятельного перехода от незнания к знанию затем воплотится в процессе поиска и обретения смысла жизни, ибо что такое поиск смысла жизни как не самостоятельный переход от незнания к знанию – к знанию того, кем и каким будет субъект в своей дальнейшей жизни.

Давыдовским коллективом фактически была создана практическая психология становления в процессе школьного обучения новых жизненных

связей, о которых писал Рубинштейн, характеризуя “второй способ” отношения человека к жизни. “Учебная рефлексия” – переходный этап от умения учить себя овладению учебным предметом к умению учить себя жить. В исследованиях последних лет показано, как по мере развития рефлексии происходят позитивные изменения в отношении старшеклассников к собственной жизни и своему будущему [25, 26].

### СМЫСЛ ЖИЗНИ И ЖИЗНЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ

В последние годы активно обсуждается проблема жизненного пути человека [17]. Можно выделить два аспекта этой проблемы: жизненный путь как объективно совершающийся процесс и субъективное представление об этом процессе. Целесообразно рассмотреть эти аспекты как определённое двуединство взаимосвязей и взаимопереходов. В связи с этим понятие “жизненное пространство личности” рассматривается как относительно самостоятельный феномен – пространство, в котором происходит “движение” личности и психологическое содержание которого обусловлено взаимодействием трёх составляющих: объективной, субъективной и субъектной.

В качестве объективной составляющей рассматривается роль биологических факторов и “биологических всплесков” в выстраивании жизненного пространства, “конечность” этого пространства, возрастные периоды и возрастные особенности развития, три времени жизни человека и смысло-жизненные ориентации, объединяющие под своим началом его (человека) настоящее, прошедшее и будущее.

Субъективная составляющая – история жизни личности, субъективная “биографическая картина”, которая оказывает регулирующее воздействие на выстраивание человеком своего жизненного пути. Исследователи подчёркивают значимость адекватной биографической картины. Рассматриваются некоторые причины возникновения неадекватной, ошибочной концепции жизни: когда человек становится заложником выстроенной им логики собственной жизни, он привыкает к ней, “пропитывается” ею, выстраивает свою “концептуальную логику” для её защиты.

Субъектная составляющая включает в себя сознательно принятое намерение стать “строителем” собственной жизни, отношение к ней как единому смысловому пространству, осознание

своего места в этом пространстве, потребность в активной реализации жизненных планов: смысл выступает как “интегратор” жизненного пространства, придающий ему “событийность” и выводящий за пределы “кругового”, “циклического” движения времени, объединяющий три времени жизни в единую линию жизни. Важнейшая характеристика субъектной составляющей – смысловая вертикаль, образующая двуединство Я и мира, в котором человек живёт [47].

### СМЫСЛ ЖИЗНИ И СУДЬБА ЧЕЛОВЕКА (И ЧЕЛОВЕЧЕСТВА)

Вернёмся к Н.Н. Моисееву. Он пишет: «Понадобилась целая историческая эпоха, чтобы запрет “не убий” вошёл в сознание людей, стал нормой поведения» [22, с. 269]. Позвольте, действительно ли стал? Достаточно посетить Освенцим, взглянуть только на один “экспонат”: огромное помещение, снизу доверху наполненное детскими туфельками, ботиночками, сандалиями... Невинные дети, отправленные человеком в газовые камеры. Заметим: не бандитом, убийцей, отморожком, маньяком – нет! Человеком, находившимся на государственной службе и выполнявшим служебные обязанности... И всё это – в центре Европы в XX веке, в центре культуры, где жили и творили замечательные философы, писатели, поэты, музыканты... А разве секрет, что сегодня фашизм вновь поднимает голову? Маршируют колонны под знаком СС, собирает своих почитателей знамя Бандеры. Живучи лавры Освенцима... Да, был Нюрнбергский процесс, суд, наказание, покаяние. Об этом много сказано и написано. Но есть ли ответ на вопрос: какие механизмы развития человеческой цивилизации дали сбой? Какие принципы дали метастазы подобного цивилизационного уродства? И какие выводы отсюда следуют?

Один из них лежит на поверхности. И состоит он в том, что на протяжении своей истории человек трудился в основном с целью добыть для себя материальные блага. И мало (во всяком случае – несоответственно мало) – для преобразования самого себя. И вот теперь человек, творец истории, вынужден пожинать горькие плоды этого несоответствия...

Н.Н. Моисеев пишет о необходимости пересмотра стандартов собственного поведения. «Нам придётся не только по-новому мыслить, но и по-новому воспринимать жизнь. Перед человеком и человечеством вновь стоит и все больше обостряется проблема смысла собственной жизни.

Чтобы выжить на земле, человечество должно почувствовать себя единым. Почувствовать себя экипажем корабля, имя которому “Планета Земля”» [22, с. 264]. Возможно ли это? Другого выхода просто нет. Впрочем, одна альтернатива имеется: ракета с ядерными боеголовками, приставленная к виску человека (и человечества). А тот, кто отправил владельца детских туфелек в огонь Освенцима, нажмёт соответствующую кнопку...

Проблема смысла жизни – на острие этой альтернативы. Она концентрирует в себе внутреннюю активность, направленную на преодоление крайних проявлений эгоизма: индивидуального, группового, государственного.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выделяя психологическую сущность феномена смысла жизни, мы имеем в виду известную субстанциональность этого образования, которая обладает спецификой возникновения, своими этапами становления и, приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших её условий, может существенно влиять на жизнь человека. Психологическую основу смысла жизни составляет своеобразный “смысловый квартет”, включающий в себя смысловые категории настоящей, прошедшей и будущей жизни человека, а также “смысловую вертикаль”, выводящую за пределы его собственной индивидуальной жизни и соединяющую с миром, в котором он живёт.

Смысл жизни выполняет интегративную функцию в процессе становления личности. Вместе с тем реальностью является амбивалентность этого феномена, как и самого процесса интеграции. В связи с этим актуальна проблема адекватности и конструктивности смысла жизни, его содержательной направленности.

Смысл жизни как психологический феномен представляет собой не просто совокупность, сопряжение отдельных жизненных смыслов, а их иерархию. Особенности структурной иерархии “больших” и “малых” смыслов существенно обуславливают не только формально-динамическую, но и содержательную характеристику данного феномена.

Характер структурных иерархий смысла жизни имеет непосредственное отношение к чрезвычайно значимой проблеме заблуждений человеческого разума. Нарушение целостности структурной иерархии, “монолитнизация” смысла, абсолютности

зация одного из компонентов структуры задаёт неадекватную направленность процесса личностной интеграции. Множество противоречий, конфликтов, в том числе и социальных, возникает именно на этой психологической основе.

Чрезвычайно значима психолого-педагогическая поддержка процесса становления “личностного фундамента” смысла жизни, который фактически закладывается в школьные годы. К сожалению, процесс поиска и обретения смысла жизни и современный процесс образования двигаются как бы по параллельным орбитам [42].

Самый общий и, наверное, значимый вывод, который следует из анализа данной проблемы: сегодня проблема смысла жизни – это проблема существования человека и человечества. Приоритетной составляющей смысла жизни должно стать чувство гражданина Земли и сознание того, что от тебя зависят жизнь, порядок, благополучие всех тех, кто составляет это человеческое общество.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М.: Наука, 1991.
2. *Анциферова Л.И.* Гуманистически-экзистенциальный подход к мудрости: способы постижения истинного Я и призвания Я человека // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 3. С. 5–15.
3. *Бахтин М.М.* Формы времени и хронотопа в романе // Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 234–407.
4. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитания. М.: Прогресс, 1986.
5. *Божович Л.И.* Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
6. *Вайзер Г.А.* Смысл жизни и возраст // Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. Обнинск, 2008. С. 89–109.
7. *Вайзер Г.А.* Представление школьников о смысле жизни и акме человека // Мир психологии. 2011. № 2. С. 93–98.
8. *Вайзер Г.А., Чудновский В.Э.* Смысл жизни и акме. 15 лет поиска. М.: ПИРАО, 2010.
9. *Гаврюшин Н.К.* Русская философская симфония // Смысл жизни. Антология. М.: Прогресс, 1994. С. 1–18.
10. *Гегель Г.Ф.В.* Собрание сочинений. М., 1935. Т. XI. Кн. 3.
11. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интер, 1996.
12. *Карпинский К.В.* Неконгруэнтный смысл жизни и смысложизненный кризис в развитии личности // Актуальные проблемы психологии личности. Часть 2. Гродно: ГрГУ, 2012. С. 101–147.
13. *Карпинский К.В.* Оценочная функция смысла жизни // Психология смысла жизни. Гродно: ГрГУ, 2008. С. 71–117.
14. *Касавин И.Т.* Постигая разнообразие разума // Заблуждающийся разум. М.: Политиздат, 1990. С. 5–27.
15. *Кон И.С.* Открытие Я. М.: Политиздат, 1978.
16. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. М.: Смысл, 2003.
17. *Логина Н.А.* События, обстоятельства жизненного пути и развитие личности // Психология жизненного пути личности. Гродно: ГрГУ, 2012. С. 12–28.
18. *Максимова Т.В.* Смысложизненные ориентации как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001.
19. *Максимова Е.А.* Профессиональное творчество и профессиональный смысл жизни учителя // Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. М.: ПИРАО, 2008. С. 218–236.
20. *Мартьянова Е.В.* Роль смысложизненных ориентаций в процессе личностной подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности // Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. М.: ПИРАО, 2008. С. 236–252.
21. *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997.
22. *Моисеев Н.Н.* Кибернетика и вычислительная техника. Сборник статей. Вып. 3 // Под ред. В.А. Мельникова. М.: Наука, 1987.
23. *Обуховский К.* Психология влечений человека. М., 1972.
24. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996.
25. *Попова Т.А.* Смысложизненный аспект становления Я-концепции подростка. Дисс. ...канд. психол. наук. М., 2009.
26. *Попова Т.А.* Экзистенциальная составляющая Я-концепции подростка // Психология смысла жизни. Гродно: ГрГУ, 2014. С. 159–177.
27. *Прихожан А.А.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж, 2000.
28. *Ребер А.* Большой толковый психологический словарь. М.: Вече-Аст, 2000.
29. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека М.: Прогресс-Универс. 1994.
30. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
31. *Сапогова Е.Е.* Смысловые намерения автобиографирования // Психология смысла жизни. Гродно, 2014. С. 33–70.

32. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога // Под ред. В.Э. Чудновского. М.: ПИРАО, 2008.
33. *Теплов Б.М.* Заметки психолога при чтении художественной литературы // Избр. труды в 2-х т. Т. 1. М., 1985.
34. Технологии психологической поддержки становления смысложизненных ориентаций у школьников // Смысл жизни, акме и профессиональное становление. М.: ПИРАО, 2008. С. 439–499.
35. *Трубецкой Е.Н.* Смысл жизни // Смысл жизни. Онтология. М., 1994. С. 243–487.
36. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1996.
37. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: лекции. СПб.: Алетейя, 1999.
38. *Фромм Э.* Иметь или быть. М.: Аст, 2007.
39. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977.
40. *Чудновский В.Э.* К проблеме соотношения “внешнего” и “внутреннего” в психологии // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 5. С. 3–12.
41. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от “внешнего” и “внутреннего” // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 15–26.
42. *Чудновский В.Э.* Смысложизненный аспект современного процессообразования // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 49–60.
43. *Чудновский В.Э.* К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. 1999. № 2. С. 74–80.
44. *Чудновский В.Э.* Человек и событие. Сцилла и Харибда свободного развития человека // Мир психологии. 2000. № 4. С. 70–80.
45. *Чудновский В.Э.* Становление личности и проблема смысла жизни: избр. труды. М.; Воронеж: Изд. дом РАО, 2006.
46. *Чудновский В.Э.* Смысловая вертикаль человеческой жизни. М., 2012.
47. *Чудновский В.Э.* Жизненное пространство личности как психологической феномен // Психология смысла жизни. Гродно: ГрГУ, 2014. С. 3–33.
48. *Чудновский В.Э.* (ред.) Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008.

## THE MEANING OF LIFE: RESULTS AND PERSPECTIVES OF RESEARCH

V. E. Chudnovsky

*Sc.D. (psychology) professor, leading research officer in Psychological Institute  
of the Russian Academy of Education, Moscow*

In article the results of long-term research of a problem of meaning of life are summed up. Special relevance of this problem in the conditions of modern society is emphasized: the orientation of human activity, reasonable management of it becomes an indispensable condition of a survival of the person on Earth, and the meaning of life is the concentrated expression of this orientation. The meaning of life is presented as the special mental education which is characterized by a certain substationality and causing relative emansipation of the subject from direct influences. The main characteristics of meaning of life are considered: its ambivalence, adequacy and constructibility. The hierarchical structure of a phenomenon of meaning of life and process of “monolitnization” of sense as manifestations of its inadequacy are described. Results of a pilot study of the integrating function of meaning of life are stated, the characteristic of a phenomenon “Me existential” as highest level of personal integration is given. Features of influence the meaning-of-life’s orientations to identity formation, including professional formation, are experimentally shown. The psychological characteristic of a phenomenon “the valuable and semantic relation to family life” as the factor promoting formation of the harmonious relations in a family is submitted. Some perspective lines of further research of a problem of meaning of life are in summary outlined.

*Key words:* orientation of internal activity of the person, meaning of life, adequacy and counterefficiency of meaning of life, structural hierarchy, sense monolitnization, identity, creativity, reflection, valuable and semantic relation to family life, vital space of the personality.