

*disciplinae*



*Л.А. Тригорович, Т.Д. Марцинковская*

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Рекомендовано Министерством  
образования Российской Федерации  
в качестве учебного пособия  
для студентов высших учебных заведений*



МОСКВА  
2003

УДК 37.01+159.9 (075.8)

ББК 74.00+88

Г83

**Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д.**

Г83 Педагогика и психология: Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2003. - 480 с.

ISBN 5-8297-0096-4 (в пер.)

Отражается современное состояние педагогики и психологии, в частности подходы и концепции, наиболее распространенные как в отечественной, так и в зарубежной науке. Структура и содержание учебного пособия соответствуют государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования второго поколения по дисциплине «Педагогика и психология». Книгу дополняют практические задания и глоссарий. Высокая культура и одновременно простота изложения материала помогают оптимальному его усвоению.

Для студентов высших учебных заведений, педагогов и психологов.

**УДК 37.01+159.9 (075.8)**

**ББК 74.00+88**

В оформлении переплета использован  
фрагмент картины Пьеро дела Франчески «Бичевание»

ISBN 5-8297-0096-4

© «Гардарики», 2001

© Григорович Л.А.,

Марцинковская Т.Д., 2001

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие . . . . .	9
-----------------------	---

### **Часть I. ПЕДАГОГИКА**

<i>Глава 1. Общие основы педагогики.</i> . . . . .	13
1.1. Объект, предмет, задачи и функции педагогики. . . . .	13
1.2. Методология и методы педагогической науки. . . . .	15
1.3. Основные понятия педагогики. . . . .	24
Вопросы и задания. . . . .	32
Примерные темы рефератов . . . . .	32
Литература . . . . .	32
<i>Глава 2. История становления педагогической науки и практики.</i> . . . . .	33
2.1. Становление педагогической науки. . . . .	33
2.2. Современная структура педагогики. . . . .	42
2.3. Связь педагогики с другими науками. . . . .	46
Вопросы и задания. . . . .	47
Примерные темы рефератов . . . . .	48
Литература . . . . .	48
<i>Глава 3. Образование как глобальный объект педагогики.</i> . . . . .	49
3.1. Цели и задачи образования. . . . .	49
3.2. Образовательная система России. . . . .	51
3.3. Содержание образования. . . . .	54
3.4. Современные тенденции развития образования. . . . .	67
Вопросы и задания. . . . .	73
Примерные темы рефератов. . . . .	73
Литература . . . . .	73
<i>Глава 4. Педагогическая деятельность.</i> . . . . .	74
4.1. Психологическая природа педагогической деятельности. . . . .	74
4.2. Стил ь педагогической деятельности. . . . .	78
4.3. Педагогические способности. . . . .	81
4.4. Педагогические умения. . . . .	82
4.5. Педагогическая культура. . . . .	86
Вопросы. . . . .	88
Примерные темы рефератов. . . . .	89
Литература. . . . .	89
<i>Глава 5. Воспитание как процесс интериоризации социокультурных ценностей.</i> . . . . .	90
5.1. Воспитание и социализация. . . . .	90
5.2. Теории воспитания. . . . .	92

## Оглавление

5.3. Самовоспитание. . . . .	94
5.4. Методы воспитания. . . . .	95
5.5. Содержание и направления воспитательного процесса . . . . .	99
Вопросы и задания 112	
Примерные темы рефератов 113	
Литература 113	
<i>Глава 6. Общие положения дидактики 114</i>	
6.1. Цели, задачи, функции и принципы обучения 114	
6.2. Теории обучения 117	
6.3. Формы организации обучения 122	
6.4. Методы обучения 129	
6.5. Учебная мотивация как необходимое условие успешного обучения. . .	132
Вопросы и задания 137	
Примерные темы рефератов 137	
Литература 137	
<i>Глава 7. Семья как социокультурная среда воспитания 138</i>	
7.1. Семья как социальный институт 138	
7.2. Детско-родительские отношения и стили семейного воспитания. . .	141
7.3. Нарушения в детско-родительских отношениях 147	
7.4. Воспитание в семьях, где родители являются педагогами 152	
7.5. Роль семьи в развитии личности ребенка 155	
Вопросы 158	
Примерные темы рефератов 158	
Литература 159	
<i>Глава 8. Управление педагогическими системами 160</i>	
8.1. Государственный характер управления системой образования 160	
8.2. Функции и управленческая культура руководителя 163	
8.3. Педагогический анализ, планирование и контроль как основные направления управления педагогическими системами 165	
8.4. Роль организации в управлении 170	
Вопросы и задания 173	
Примерные темы рефератов 173	
Литература 173	
<b>Часть II. ПСИХОЛОГИЯ</b>	
<i>Глава 1. Предмет психологии, ее методология и методы 177</i>	
1.1. Предмет психологии. Связь психологии с другими науками 177	
1.2. Основные факторы и принципы, определяющие развитие психологической науки 179	
1.3. Методы психологии 191	
Вопросы и задания 196	
Примерные темы рефератов 197	
Литература 197	
<i>Глава 2. История развития психологической науки 198</i>	
2.1. Этапы развития психологии 198	
2.2. Возникновение ассоцианизма 205	

## Оглавление

2.4. Характеристика основных психологических школ . . . . .	215
Вопросы и задания . . . . .	235
Примерные темы рефератов . . . . .	235
Литература . . . . .	235
<i>Глава 3. Психика и организм.</i> . . . . .	236
3.1. Первые исследования биологических оснований психики . . . . .	236
3.2. Эволюционная теория Ч. Дарвина . . . . .	240
3.3. Психофизиология органов чувств, психофизика и психометрия . . . . .	241
3.4. Теория доминанты . . . . .	244
3.5. Теории рефлекса . . . . .	245
Вопросы . . . . .	249
Примерные темы рефератов . . . . . *	249
Литература . . . . .	249
<i>Глава 4. Развитие психики.</i> . . . . .	250
4.1. Развитие психики в филогенезе . . . . .	250
4.2. Причины возникновения сознания. Его уровни и структура . . . . .	252
4.3. Развитие психики в онтогенезе . . . . .	259
Вопросы . . . . .	270
Примерные темы рефератов . . . . .	270
Литература . . . . .	270
<i>Глава 5. Поведение и деятельность.</i> . . . . .	271
5.1. Активность и ее виды . . . . .	271
5.2. Теория деятельности Рубинштейна — Леонтьева . . . . .	272
5.3. Исследования поведения в бихевиоризме . . . . .	276
Вопросы . . . . .	281
Примерные темы рефератов . . . . .	282
Литература . . . . .	282
<i>Глава 6. Когнитивные процессы.</i> . . . . .	283
6.1. Ощущения и восприятие . . . . .	283
6.2. Память . . . . .	295
6.3. Мышление . . . . .	305
6.4. Воображение . . . . .	321
6.5. Мышление и речь . . . . .	325
6.6. Внимание . . . . .	332
Вопросы . . . . .	335
Примерные темы рефератов . . . . .	335
Литература . . . . .	336
<i>Глава 7. Мотивация и эмоции.</i> . . . . .	337
7.1. Психология мотивации, ее общая характеристика . . . . .	337
7.2. Эмоциональные процессы . . . . .	340
7.3. Воля . . . . .	359
Вопросы . . . . .	362
Примерные темы рефератов . . . . .	362
Литература . . . . .	363
<i>Глава 8. Индивидуальность и личность.</i> . . . . .	364
8.1. Общая характеристика понятий «индивид», «индивидуальность», «личность». . . . .	364

## Оглавление

8.2. Индивидуальность. Индивидуальные качества и стиль деятельности человека . . . . .	366
8.3. Основные теории личности. . . . .	379
8.4. Проблема личности в современной психологии. . . . .	426
Вопросы . . . . .	434
Примерные темы рефератов. . . . .	434
Литература . . . . .	434
<i>Глава 9. Общие вопросы социальной психологии. . . . .</i>	<i>435</i>
9.1. Общение. . . . .	435
9.2. Малая группа. Общая характеристика групповой динамики . . . . .	447
Вопросы . . . . .	453
Примерные темы рефератов. . . . .	454
Литература . . . . .	454
Практические задания. . . . .	455
Глоссарий. . . . .	471



## ПРЕДИСЛОВИЕ

Психология и педагогика изучают факты и закономерности психической жизни и процессов воспитания и обучения. Эти науки взаимосвязаны, так как без знания психологии, которая является своеобразной методологической базой педагогики, нельзя понять законы и способы адекватного воспитательного воздействия на других, в том числе и на детей, невозможна и разработка методик обучения. В то же время психологии необходима практическая проверка ее теоретических концепций, что и происходит в педагогическом процессе. Взаимодействие этих наук обеспечивает развитие теории и практики, позволяющее лучше понять человека, его поведение и переживания, причину его радостей и тревог.

Значение этого курса связано и с формированием научного знания читателей, и с требованиями реальной жизни. С одной стороны, содержание этого предмета, по сути, является основой культуры, необходимой для человека в любой области его деятельности. И психология, и педагогика связаны с многими гуманитарными науками — этнографией, социологией, теорией культуры, искусствоведением, логикой, языкознанием. Все дисциплины, которые практически или теоретически имеют дело с человеком, приходят, в конце концов, к психологии, чтобы затем, исходя из нее, обогатить эти науки.

Полученные знания помогут читателю понять, что прогресс, под которым подразумевается появление качественно лучшего, идущего вперед по сравнению со старым, нового знания, возможен в технике, но не в гуманитарной науке. Да, действительно, в настоящее время мы знаем намного больше о структуре атома, о нервной системе человека, но плоды духовной деятельности психологов, философов и педагогов Древней Греции или Рима были не менее значительными или интересными, чем труды наших современников. Именно синтез всех знаний, всех данных о психике, о логике становления внутреннего мира людей и их представле-

ний об окружающем делает современную психологическую и педагогическую науки значимыми и реально помогающими в жизни.

Целью авторов было не только дать представление о содержании психологии и педагогики, но и побудить читателей к переносу полученных знаний в собственную научную и практическую деятельность, помочь более объективно разобраться в себе и окружающих. Знаниями в области житейской психологии обладают все, кто хоть немного задумывался о проблемах познания мира, своих переживаниях и стремлениях. Однако житейская психология, наряду с некоторыми важными понятиями, несет в себе и множество стереотипов, заблуждений, предрассудков, мешающих людям правильно и объективно разобраться в себе и других, осознать право окружающих быть самими собой, т.е. отличными от других. Особенно важно (и наиболее сложно) понять и принять индивидуальность и самостоятельность близких нам людей, а также невозможность при всем нашем желании переделать их по своему образцу.

Осознание уникальности любого человека приводит к мысли о тех сильных и слабых сторонах, которые есть у каждого и которые надо сознать и уметь уравнивать. Не менее значимыми являются и проблемы способностей, определяющих склонности и возможности людей, а также закономерностей процесса познания мира и тех сложностей, что встают перед людьми на этом пути.

Еще одной проблемой, которая находит отражение в учебнике, является социализация, т.е. процесс вхождения человека в окружающий мир, общения с другими людьми и нахождения той группы, с которой человек идентифицируется, считая ее своей.

Естественно, что в книге дано только краткое и достаточно популярное освещение тех сложных проблем, которые решили и решают в настоящее время психология и педагогика. В ней раскрыты преимущественно те вопросы и достижения этих наук, которые имеют непосредственное отношение к жизни большинства людей, а не только специалистов-психологов.

Авторы надеются, что читатели не только получат достаточно полное представление о предмете и проблематике этих наук, но и всерьез заинтересуются ими, а полученные знания не будут забыты после сданного экзамена, но помогут в решении реальных жизненных вопросов.

---

**Часть I**  
**ПЕДАГОГИКА**

---

## Глава 1. Общие основы педагогики

### 1.1. Объект, предмет, задачи и функции педагогики

#### *Объект и предмет педагогики*

*Объектом* педагогики являются те явления действительности, которые обуславливают развитие человека, иначе говоря, это образование, изучением которого занимается целый ряд наук (философия, психология, социология и др.).

*Предметом* педагогики выступает образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях).

Педагогика как наука изучает сущность, закономерности, тенденции и перспективы образования как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию организации образовательного процесса, формы и методы деятельности субъектов этого процесса (педагогов и учащихся), а также стратегии и способы их взаимодействия.

Педагогика в первую очередь изучает три главных составляющих образовательного процесса: цели обучения (для чего учить); содержания обучения (чему учить); форм и методов обучения (как учить).

#### *Задачи педагогики*

1. Определение и изучение закономерностей в областях воспитания и обучения, управления образовательными и воспитательными системами. Закономерности в педагогике рассматриваются как связи между специально созданными или объективно существующими условиями и достигнутыми результатами. В качестве результатов выступают обученность, воспитанность и развитость личности.

2. Изучение и обобщение педагогического опыта. Эта задача предполагает, с одной стороны, теоретическое обоснование и научную интерпретацию передового педагогического опыта, выяв-

ление в инновационных авторских подходах того, что может быть перенесено в массовую педагогическую практику, а с другой стороны, тщательное исследование педагогических ошибок и причин возникновения негативных явлений в образовательном процессе.

3. Прогнозирование дальнейшего развития образовательных систем. Теоретические модели предполагаемого развития образовательной инфраструктуры необходимы, в первую очередь, для управления политикой и экономикой образования, совершенствования педагогической деятельности.

4. Разработка новых методов, средств и форм обучения и воспитания. Решение этой задачи во многом опирается на изучение новых открытий в смежных научных областях (психологии, физиологии, социологии и др.), а также определяется пониманием специфики современного социального заказа в области образования (например, сегодня от выпускника школы в большей степени требуется наличие творческих способностей, и, следовательно, педагогическая наука вынуждена более интенсивно разрабатывать способы решения этой задачи).

5. Внедрение результатов педагогических исследований в практику образования. Одним из путей решения этой задачи выступают научно-практические центры, лаборатории, объединения. Эффективность решения этой задачи во многом достигается привлечением педагогов-практиков к подготовке и проведению исследования и созданию нового педагогического продукта (технологии, методики, методического оснащения и пр.).

#### *Функции педагогики*

Функции педагогики обусловлены ее предметом и задачами.

1. *Теоретическая* функция реализуется на трех уровнях: описательном (изучение передового, инновационного педагогического опыта); диагностическом (выявление состояния педагогических явлений, успешности и эффективности совместной деятельности педагогов и учащихся); прогностическом (экспериментальные исследования педагогического процесса и построение более эффективных моделей этого процесса).

Прогностический уровень теоретической функции связан с раскрытием сущности и закономерностей педагогических явлений, научным обоснованием предполагаемых изменений. На этом

уровне создаются теории обучения и воспитания, модели педагогических систем, опережающие практику образования.

2. *Технологическая* функция также реализуется на трех уровнях: проективном (разработка методических материалов, определяющих содержание и характер образования: учебные планы, программы, учебные пособия и методические рекомендации); преобразовательном (внедрение достижений педагогической науки в практику); рефлексивном и корректировочном (анализ и оценка влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания, коррекция научно-практической деятельности).

## 1.2. Методология и методы педагогической науки

### *Уровни методологии педагогики*

Структура методологического знания может быть представлена четырьмя уровнями (по Э.Г. Юдиной): философским, который представлен общими принципами познаний и категориальным строем науки в целом; общенаучным, который содержит теоретические концепции, применяемые ко всем или большинству научных дисциплин; конкретно-научным, который представлен совокупностью методов, принципов исследования, в конкретной специальной научной дисциплине; технологическим, который включает в себя методику и технику исследования, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его обработку.

### *Философский уровень*

Создание педагогических теорий базируется на философских моделях описания мира. Кратко обозначим те основные положения философских направлений, которые наиболее часто лежат в основе педагогических теорий.

1. *Неотомизм*. Основатель этого направления — известный средневековый философ Фома Аквинский в целях усиления влияния церкви на людей признавал разум как средство, необходимое для доказательства религиозных догм. Он утверждал, что, собирая эмпирические данные, наука все равно не способна раскрыть сущность мира, а высшая истина постигается только путем приближения к Богу, только «сверхразумом». Неотомисты доказывают ведущую роль религии в воспитании подрастающего поколения и

считают, что вся система образования должна быть направлена на развитие «досознательного» стремления приблизиться к Богу.

2. *Позитивизм и неопозитивизм.* Большая часть представителей этого философского направления — крупные ученые-естественники. Для позитивистов верным и испытанным является только то, что получено с помощью количественных методов. Абсолютизируя методы естественных наук, перенося их в область педагогики, неопозитивисты отдают приоритет в процессе обучения не его содержанию, а методам познания, считая, что главное «не знание, а методы их приобретения». Основной недостаток педагогики этого философского направления видят в том, что в ней доминируют бесполезные (с их точки зрения) идеи и абстракции, а не реальные факты.

3. *Прагматизм.* Главное понятие — «опыт», а познание действительности сводится к индивидуальному опыту человека. Отрицая наличие объективного научного знания, прагматисты утверждают, что всякое знание истинно, если оно получено в процессе практической деятельности человека и полезно для него. Основателем прагматической педагогики является американский ученый Дж. Дьюи, который выдвинул ряд важнейших принципов обучения и воспитания: развитие активности детей, возбуждение интереса как мотива учения ребенка, увеличение практических методов при обучении и др. Дьюи объявил индивидуальный опыт ребенка основой учебного процесса, считал, что цель образования сводится к процессу «самовыявления» данных ребенку от рождения инстинктов и склонностей. Рассматривая вопросы нравственного воспитания, прагматисты утверждали, что человек не должен руководствоваться в своем поведении заранее сформулированными нормами и правилами, он должен вести себя так, как диктует ему данная ситуация и поставленная им цель. Нравственно все, что помогает достижению личного успеха.

4. *Диалектический материализм.* Крупнейшие его представители К. Маркс и Ф. Энгельс обосновали роль общественной практики в познании, органично соединили материализм и диалектику. Основные положения этого научного направления сводятся к следующему:

- материя первична, сознание вторично, оно возникает в результате развития материи и является его продуктом;
- явления объективного мира и сознания взаимосвязаны и взаимозависимы и, следовательно, причинно обусловлены;

- все предметы и явления находятся в движении, развитии и изменении.

Педагогика, построенная на методологии диалектического материализма, считает личность объектом и субъектом общественных отношений, предполагает, что ее развитие определено внешними социальными обстоятельствами и природой человеческого организма. Воспитанию отводится решающая роль в развитии личности, а само воспитание рассматривается как сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер. Важным для этого подхода представляется необходимость рассматривать личность и деятельность в единстве.

5. *Экзистенциализм.* Основное понятие этого философского наблюдения — существование (экзистенция) — индивидуальное бытие человека, погруженного в свое Я. Для экзистенциалистов объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта. Они отрицают существование объективного знания и объективных истин. Окружающий мир таков, каким его воспринимает внутреннее Я каждого человека. Отрицая объективные знания, экзистенциалисты выступают против программ и учебников в школах. Считая, что ценность знаний определяется важностью их для конкретной личности, представители этого научного подхода предлагали учителю предоставлять ученикам полную свободу в освоении этих знаний. Ученик сам должен определять смысл вещей и явлений, при этом ведущую роль, с точки зрения экзистенциалистов, играет не разум, а чувства и вера. Экзистенциализм выступает в качестве философского основания индивидуализации обучения.

#### *Общенаучный уровень*

Общенаучная методология может быть представлена двумя подходами: системным и аксиологическим.

*Системный подход* отражает общую связь и взаимообусловленность процессов и явлений окружающей действительности. Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Такой подход требует реализации принципа единства педагогической теории и практики. Педагогическая практика является критерием истинности научных знаний и источником новых фундаментальных проблем, тре-



бующих теоретического исследования. Теория дает основы для выбора оптимальных и эффективных практических решений, а также разрабатывает новые концепции и модели, нуждающиеся в экспериментальной практической проверке.

*Аксиологический подход* — основание новой методологии педагогики. Он присущ гуманистической педагогике, которая рассматривает человека как высшую цель общества и самоцель общественного развития. Следовательно, аксиология, будучи более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики.

Смысл аксиологического подхода можно раскрыть через систему аксиологических принципов:

- равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;
- равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, взаимообогащающего диалога между традиционным и новаторским;
- экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей, диалог и подвижничество вместо мессианства и индифферентности.

Аксиологический подход предполагает, что одна из важнейших задач педагогики — это изучение отношения к человеку как к субъекту познания общения и творчества. Образование как компонент культуры в этой связи приобретает особую значимость, рассматриваясь как основное средство гуманистической сущности человека.

### *Конкретно-научный уровень*

Конкретно-научный уровень включает в себя следующие подходы.

1. *Личностный подход* — ориентация при конструировании и реализации педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Предполагает опору в образовании на естественный процесс саморазвития творческого потенциала и способностей человека, создание для этого соответствующих условий.

2. *Деятельностный подход* — рассмотрение деятельности как основы, средства и решающего условия развития личности. Уже во

время обучения необходимо в меру возрастных особенностей вовлекать детей в разнообразные виды деятельности (познание, труд, общение), организовывать полноценную в социальном отношении жизнедеятельность детей.

3. *Полисубъектный (диалогический) подход*— ориентация на то, что сущность человека значительно сложнее и разностороннее, чем его деятельность. Активность личности, ее потребности в саморазвитии происходят в условиях взаимоотношений с другими людьми. Диалог с другим — то самое реальное поле взаимодействия, где эти потребности удовлетворяются.

*Личностный, деятельностный и полисубъектный подходы составляют* основу методологии гуманистической педагогики.

4. *Культурологический подход* рассматривает культуру как универсальную характеристику деятельности, социальную среду и направленность ее ценностных типологических особенностей.

5. *Этнопедагогический подход* проявляется в единстве интернационального, национального и индивидуального.

6. *Антропологический подход*— системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса.

### *Технологический уровень*

Этот уровень включает в себя методику и технологию педагогических исследований, обеспечивающих получение и анализ достоверного эмпирического материала. Различают фундаментальные и прикладные педагогические исследования. *Фундаментальные исследования* направлены на создание педагогических концепций и новых моделей развития образовательных систем, а прикладные исследования изучают элементы педагогических систем и содержат обоснование конкретных научно-практических рекомендаций.

Каждое педагогическое исследование предполагает формулировку проблемы, объекта, предмета, цели, задач и гипотезы исследования. Актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость полученных результатов являются критериями качества исследования.

Актуальность основана на своевременности и необходимости изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики образования. В общем виде «актуальность» обозначает область расхождения между спросом на научно-практические зна-

ния и теми предложениями, которые может предоставить педагогическая наука и практика в настоящее время. Это противоречие между возникшей новой потребностью и недостаточностью средств для ее разрешения обычно формулируется как *проблема исследования*, а ее решение определяется как *цель исследования*.

В качестве объекта исследования выступает то, что содержит в себе противоречие, приводящее к проблемной ситуации (педагогический процесс, область педагогической действительности). Предмет исследования — это часть объекта, наиболее значимые характеристики объекта, которые подлежат непосредственному изучению. В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются *задачи*, которые, как правило, направлены на проверку *гипотезы* (теоретически обоснованные предположения, истинность которых подлежит проверке).

Проведение исследования обычно включает в себя следующие этапы: *эмпирический*, *гипотетический*, *теоретический* (или *экспериментально-теоретический*) и *прогностический*. На этих этапах используется система методов научно-практического исследования, которая складывается из собственно педагогических и общенаучных, привлекаемых педагогикой из других наук.

### *Методы педагогического исследования*

*Методы педагогического исследования* — это способы изучения педагогических явлений, получение научной информации о них с целью установления закономерностей и взаимосвязи этих явлений.

Первую группу методов составляют методы теоретического исследования. Они необходимы для определения проблем, выдвижения гипотез и оценки собранных фактов.

Эти методы тесно связаны с изучением текстов: трудов классиков в области человекознания в целом и педагогики в частности; общих и специальных работ по педагогике; историко-педагогических документов; периодики педагогической печати, справочной педагогической литературы, учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам.

Изучение литературы дает возможность определить, какие проблемы уже достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, какие вопросы еще не решены. Работа с литературой предполагает использование таких методов, как *составление библиографии* (перечень источников, отобранных для работы в свя-

зи с исследуемой проблемой), *реферирование* (краткое переложение основного содержания одной или нескольких работ по общей тематике), *конспектирование* (выделение главных идей и положений изучаемой работы), *аннотирование* (краткая запись общего содержания книги или статьи), *цитирование* (дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике).

Методы теоретического исследования позволяют выделить и рассмотреть отдельные признаки, особенности, свойства педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя, систематизируя их, появляется возможность выявить в них общее и особенное. Анализ сопровождается синтезом, он помогает проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений, возможность видеть их целостность и системность.

Вторую группу методов педагогического исследования составляют методы изучения педагогического опыта (это скорее эмпирические методы). Такие методы используются для изучения как передового, инновационного педагогического опыта, так и для изучения опыта рядовых учителей.

Данные методы позволяют обнаружить реальные противоречия педагогического процесса, назревшие или назревающие проблемы. В этой группе методов применяются: наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, тестирование, социометрия, изучение продуктов деятельности учащихся, педагогической документации.

*Наблюдение* представляет собой целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. Наблюдение проводится по заранее намеченному плану и имеет следующие этапы: определение цели и задач наблюдения (для чего ведется наблюдение); выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать); выбор способа наблюдения (как наблюдать); выбор способов регистрации (как вести записи); обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

Наблюдение может быть включенным (когда исследователь становится членом той группы, в которой ведется наблюдение) или невключенным; открытым или скрытым; сплошным или выборочным; лонгитюдным (продольным) и ретроспективным (обращенным к прошлому). Основным недостатком этого метода заключается в том, что на результаты наблюдения оказывают влияние личност-

ные особенности (установки, интересы, психические состояния) исследователя.

Беседа, интервью и анкетирование составляют блок опросных методов. *Беседа* применяется с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Важными условиями проведения беседы являются выбор компетентных респондентов, обоснование и сообщение им мотивов исследования. Беседа проводится по заранее намеченному плану и ведется в свободной форме без записи ответов собеседника. Разновидностью беседы является *интервьюирование*, привнесенное в педагогику из социологии. В этом случае исследователь задает заранее намеченные вопросы в определенной последовательности, а ответы открыто фиксирует. *Анкетирование* — метод массового сбора материала, когда респонденты дают письменные ответы на вопросы. Открытая анкета содержит вопросы без сопровождающих готовых ответов. Анкета закрытого типа построена так, что на каждый вопрос предлагаются на выбор анкетированному готовые ответы. Смешанная анкета содержит элементы того и другого типа.

Результативность методов опроса (беседы, интервьюирования, анкетирования) во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов, а при очной форме — и от возникшего контакта между участниками.

Особое место в системе методов исследования занимает *тестирование*, которое осуществляется по отобранным стандартизированным вопросам и заданиям со шкалами их значений для выявления индивидуальных различий тестируемых. Наиболее часто в педагогических исследованиях применяют тесты для выявления успеваемости учащихся и тесты для определения профессиональной предрасположенности людей, а также используют результаты психодиагностических исследований, проведенных психологами (тесты достижений, тесты интеллекта, тесты креативности, личностные тесты и т.п.).

Среди методов педагогических исследований большое распространение получили *социометрические* методы, которые позволяют изучать скрытые межличностные отношения в коллективе.

*Метод изучения продуктов деятельности учащихся* (письменных, графических, контрольных и творческих работ) может дать информацию об индивидуальности учащегося, о достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области, о его интересах и способностях.

Метод изучения педагогической документации (классных журналов, протоколов собраний и заседаний, личных дел учащихся и их медицинских карт) дает исследователю некоторые объективные данные, которые характеризуют реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Особую роль в педагогических исследованиях играет *эксперимент* — исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и возможностей воздействия исследователя на педагогическое явление. В эксперименте обычно выделяют следующие этапы: теоретический (формулировка проблемы, определение цели, объекта, предмета исследования, его задач и гипотез); методический (разработка методики исследования — его плана, программы, методов обработки полученных результатов); собственно эксперимент (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление и коррекция); аналитический (количественный и качественный анализ, интерпретация полученных данных, формулирование выводов и практических рекомендаций).

Педагогический эксперимент может быть констатирующим (только устанавливающим реальные состояния процесса) или преобразующим (когда проводится целенаправленное изменение методов, форм и содержания образования с целью более эффективного воздействия на развитие личности или учебного коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия контрольных групп, которые необходимы для сравнения с экспериментальными).

В педагогических исследованиях для обработки полученных данных применяются *математические* и *статистические* методы. Они позволяют оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений.

Наиболее распространенными из математических методов, применяемых в педагогике, являются регистрация, ранжирование и шкалирование. С помощью статистических методов определяют тенденции в изучаемом явлении, величина отклонений, коэффициенты вариаций и др. Эти методы позволяют установить количественные зависимости между изучаемыми явлениями.

Вспомогательными в сборе эмпирического педагогического материала могут выступать *психофизиологические* методы и методики. На-

пример, фиксация протекания физиологических процессов: давление крови, частота пульса, устойчивость реакций в определенных ситуациях. Это дает возможность судить о глубине переживаний ребенка, эффективности оказываемых на него педагогических воздействий.

### 1.3. Основные понятия педагогики

Одной из фундаментальных проблем педагогической науки и практики была и остается проблема личности и ее развития в специально организованных условиях. Эта проблема является общегуманитарной, ее рассматривают философия, социология, возрастная и педагогическая психология и др. Педагогика, изучающая процесс передачи и усвоения социально-исторического и культурного опыта, не может обойтись без представлений о субъектах этого процесса, понимания динамики их личностного развития и влияния на личность различных социальных факторов. Поэтому педагогический аспект проблемы личности заключается в *выявлении и изучении наиболее эффективных условий для полноценного развития личности в процессе обучения и воспитания.*

Авторы различных концепций обучения и воспитания определяли структуру и содержание педагогического процесса, опираясь на ту или иную психологическую теорию личности. В центре изучения проблемы *личности*, как правило, находится поиск соотношения природных (биологических, генетических) и социальных факторов, влияющих на ее развитие *PI* формирование.

Представители тех психологических направлений, которые подчеркивают ведущую роль биологических факторов, считают, что поведение человека детерминируется присущими ему природными потребностями, влечениями, инстинктами, которые, вступая в противоречие с требованиями общества, подавляются или замещаются. Представители социологических подходов считают, что человек рождается как биологическое существо, но в процессе своей жизни постепенно социализируется под влиянием на него тех социальных групп, с которыми он общается.

Для современного этапа развития отечественной педагогики характерно рассмотрение личности как целостного явления, сложного, взаимообусловленного влияния природных и социальных факторов, по-разному проявляющихся в онтогенезе.

Личность, по определению Л.С. Выготского, это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает у человека, чтобы обслуживать эти функции. В первую очередь, это творческое освоение общественного опыта и включение человека в систему общественных отношений. Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми, т.е. личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении.

В определении сущности *развития* и развития личности, в частности, также существуют различные подходы. Общими характеристиками развития являются: необратимость, прогресс-регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения (Л.И. Анциферова). То есть развитие личности представляет собой единый биосоциальный процесс, в котором происходят и количественные изменения, и качественные преобразования.

Движущими силами такого процесса развития выступают возникающие противоречия развития, которые разрешаются в ходе воспитания и обучения. К таким противоречиям, по мнению В.А. Крутецкого, относятся противоречия между новыми потребностями и возможностями их удовлетворения, возросшими возможностями и ранее сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности, растущими социальными требованиями и наличным уровнем развития личности.

Эти противоречия возникают в течение всего онтогенеза, но имеют специфику в зависимости от возраста, в котором они проявляются. Понимание развития тесно связано с такими понятиями, как социализация, воспитание и обучение. Педагогика изучает возможности личностного развития и пути его оптимизации в образовательном процессе.

### *Образование*

*Образование* — это процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, умений и навыков, определенный уровень интеллектуального и эмоционального развития, формирование мировоззрения и познавательных интересов. Образование является процессом, структура которого характеризуется такими составляющими, как усвоение индивидом опыта, накопленного в процессе культурно-исторического развития общества, воспитание



социально приемлемых и одобряемых форм поведения, интеллектуальное и физическое развитие.

Содержание образования представляет собой комплекс специальным образом отобранных, социально значимых и необходимых знаний, умений и навыков, усвоение которых необходимо для формирования личности и эффективного включения ее в жизнь общества.

Система образования имеет следующие основные звенья: систему дошкольного воспитания, общеобразовательную школу, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование, послевузовское образование, систему повышения квалификации и переподготовки кадров.

Как социально обусловленная система, образование имеет следующие основные элементы в своей структуре: учебно-воспитательные учреждения, социальные общности (педагоги и обучающиеся), учебный процесс как вид деятельности. Эти элементы, их состав и взаимодействие определяют построение педагогического процесса.

Одна из отличительных особенностей современной системы образования — переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием. Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить учителям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений. Выбор прав и свобод личностью делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений.

### ***Воспитание***

В широком социальном смысле воспитание включает в себя воздействие на личность общества в целом (т.е. воспитание отождествляется с социализацией), а в узком смысле *воспитание - это целенаправленная деятельность, нацеленная на формирование у воспитанников определенных качеств личности, взглядов и убеждений.*

Будучи сложным социальным явлением, воспитание является объектом изучения множества наук и комплексной научной категорией. В современной науке используются различные подходы к классификации воспитания: по содержанию (нравственное, трудо-

вое, физическое и т.д.); по институциональному принципу (семейное, дошкольное, школьное и т.п.); по доминирующим принципам и стилю отношения воспитателя и воспитуемых (авторитарное, свободное, демократическое).

Психологический механизм воспитания можно представить следующим образом: включение человека в систему отношений институтов воспитания; приобретение и накопление знаний и других элементов социального опыта; интериоризация этого опыта, т.е. преобразование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур социальной деятельности; экстериоризация, т.е. преобразование внутренних структур психики в определенное поведение (действия, высказывания и т.д.).

Современная педагогика исходит из того, что процесс воспитания представляет собой не прямое воздействие на воспитанника, а социальное взаимодействие различных субъектов — индивидуальных (конкретные люди), групповых (микрогруппы и коллективы) и условно социальных институтов воспитания. Между тем центральными фигурами в процессе воспитания остаются воспитатель и воспитуемый. Воспитание для воспитателя — это творческий процесс, требующий постоянных поисков новых методов и приемов, работы над собой, уважения и интереса к детям, знания их возможностей, желаний, потребностей.

Взаимодействие в процессе воспитания представляет собой обмен между его участниками информацией, типами и способами деятельности, ценностными ориентациями, социальными установками, отбор и усвоение которых имеет добровольный и избирательный характер. Поэтому воспитуемый выступает как активный субъект этого процесса, обладающий своим жизненным опытом и мировоззренческими ценностями.

### *Обучение*

Обучение, как и воспитание, направлено на развитие личности. Но в обучении эта направленность реализуется посредством организации усвоения обучающимся научных знаний и способов деятельности.

*Цели обучения и воспитания* — это система требований общества к формированию таких качеств личности, которые позволили бы ей самостоятельно включиться в нужные обществу социальную деятельность и социальные отношения. Это также планируемый обще-

ством (этносом, нацией, социальной группой) эталон личности, он задается системе обучения и воспитания в виде социального заказа и определяет развитие социальных институтов формирования личности (школ, различных учебно-воспитательных учреждений, средств массовой информации и др.).

Цели обучения и воспитания выполняют и роль критерия эффективности учебно-воспитательной системы, так как реальные результаты ее функционирования — сформированная личность — сравниваются с эталоном и по расхождению реальных результатов с заданным, планируемым эталоном общество судит о действенности обучения и воспитания. При большом расхождении реальных результатов с социальным заказом общество корректирует систему обучения и воспитания, внося в нее изменения. Например, в настоящее время наряду с государственной общеобразовательной школой возникли новые различные типы учебных заведений: лицеи, колледжи и т.д., — так как старая общеобразовательная школа перестала справляться с новым социальным заказом.

Цели обучения и воспитания можно охарактеризовать и как движущие силы развития психолого-педагогических наук и практики образования. В том случае, когда реальный результат учебно-воспитательного процесса не соответствует эталону, психолого-педагогические науки и практика ищут пути и средства повышения эффективности и качества функционирования образовательного процесса.

Цели обучения и воспитания — это внешний по отношению к системе обучения и воспитания компонент, их задает общество, которое определяет эффективность функционирования этой системы.

Если педагогически интерпретированный социальный заказ адекватен педагогическим средствам его выполнения (содержанию, методам и формам организации образовательного процесса), то он выступает в роли критерия эффективности, способа отбора и поиска оптимальных средств, позволяет определить функции школы и других социальных институтов, формирующих личность в целостной социальной системе обучения и воспитания.

### *Педагогическая деятельность*

*Педагогическая деятельность* — это особый вид социальной (профессиональной) деятельности, которая направлена на реализацию целей образования. Традиционно основными видами педагогиче-

ской деятельности, которые осуществляются в целостном педагогическом процессе, являются обучение и воспитание. Обучение, осуществляемое в рамках любой организационной формы, а не только урока, обычно имеет жесткие временные ограничения, строго определенную цель и варианты способов ее достижения. Важным критерием эффективности обучения является достижение учебной цели. Воспитательная работа также осуществляется в рамках любой организационной формы, но не преследует прямого достижения цели, так как эта цель не достижима в ограниченные временными рамками сроки. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель. Важным критерием эффективного решения воспитательных задач являются позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в эмоциональных реакциях и поведении.

В структуре педагогической деятельности можно выделить три взаимосвязанных компонента (Н.В. Кузьмина).

*Конструктивная деятельность* — конструктивно-содержательная (отбор и сочетание учебного материала, планирование и построение педагогического процесса); конструктивно-оперативная (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальная (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса).

*Организаторская деятельность* — выполнение системы действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности и организацию совместной деятельности.

*Коммуникативная деятельность* — установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами, представителями общественных организаций, родителями.

### *Педагогический процесс*

*Педагогический процесс* — это движение от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания.

Любой процесс есть последовательная смена одного состояния другим. В педагогическом процессе эта смена является результатом педагогического взаимодействия, которое в отличие от другого взаимодействия представляет собой преднамеренный контакт педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении и деятельности.

Важнейшей характеристикой педагогического процесса является его целостность, которая может быть рассмотрена с позиций системного подхода, позволяющего увидеть всю педагогическую систему (Ю.К. Бабанский).

Гармоничная личность может быть сформирована только в целостном педагогическом процессе. *Целостность* — синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий участвующих в нем субъектов.

Педагогический процесс осуществляется в специально организованных условиях, которые связаны прежде всего с содержанием и технологией педагогического взаимодействия. Обычно выделяют два компонента педагогического процесса — это *содержание образования и средства образования* (материально-технические и педагогические — формы, методы, приемы).

*Педагогический процесс* — это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, нацеленное на решение развивающих и образовательных задач. Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его цель.

Эффективность педагогического процесса обусловлена наличием постоянной обратной связи, которая позволяет учителю своевременно получать информацию о соответствии полученных результатов планировавшимся задачам. Поэтому в структуре педагогической деятельности необходимо выделять и контрольно-оценочный (рефлексивный) компонент. Утверждение К.Д. Ушинского о том, что учитель живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение. Не менее актуальна сегодня и мысль о необходимости постоянного совершенствования учителя за счет самообразования и самовоспитания. А. Дистервег писал, что учитель лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием.

### *Педагогическое взаимодействие*

*Педагогическое взаимодействие* всегда имеет два взаимообусловленных компонента — педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника. Воздействия могут быть прямые и косвенные, различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию обратной связи т.п. От-

ветные реакции воспитанников также многообразны: активное восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональные переживания или безразличие, поступки и т.п.

Педагогическое взаимодействие включает в себя педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником, который проявляет свою активность в ответном влиянии на педагога и на самого себя. Понятие «педагогическое взаимодействие» шире, чем «педагогическое воздействие», так как оно является следствием взаимодействия педагогов и воспитуемых (Ю.К. Бабанский).

Принято различать следующие виды педагогических взаимодействий: педагогические (отношения воспитателей и воспитанников); взаимные (отношения со взрослыми и сверстниками); предметные (отношения воспитанников с предметами материальной культуры); отношения к самому себе.

Эффект педагогического воздействия зависит от содержания и способов самого воздействия, а также от динамических особенностей обучаемого (задатки способностей, индивидуально-типологические свойства нервной системы, конституциональные особенности и т.п.).

### *Педагогическая технология*

Педагогическая технология (или технология образования) фиксирует целесообразные и оптимальные этапы и способы достижения выдвинутых целей образования. Педагогическая технология — это последовательная взаимообусловленная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения и осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач: структурирование и конкретизация целей педагогического процесса; преобразование содержания в учебный материал; анализ межпредметных и внутрипредметных связей; выбор методов, средств и форм педагогического процесса.

### *Педагогическая задача*

Педагогическая задача — основная единица педагогического процесса. Педагогическая задача — это ситуация воспитания и обучения, характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью.

Она должна удовлетворять следующим условиям: обладать всеми существенными признаками педагогического процесса; являться общей при реализации любых педагогических целей; наблюдаться при выделении путем абстрагирования в любом реальном процессе. Педагогическая задача — это педагогическая ситуация, соотношенная с целью деятельности и условиями ее осуществления.

Принято различать задачи разного класса, типа и уровня сложности, но все они имеют общее свойство — они являются задачами социального управления и их решение предполагает прохождение следующих этапов: анализ ситуации и постановка педагогической задачи; проектирование вариантов решения и выбор оптимального для данных условий; осуществление плана решения задачи на практике, включая организацию взаимодействия, регулирование и корректирование педагогического процесса; анализ результатов решения.

#### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что изучает педагогика?
2. Раскройте содержание основных понятий педагогики.
3. В чем специфика построения и проведения эксперимента в педагогических исследованиях?

#### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Экзистенциальная философия как методологическое основание индивидуализации обучения.
2. Наблюдение как метод педагогического исследования.
3. Технология образования, ее место в педагогической науке и практике.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабанский Ю.К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М., 1982.
2. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. М., 1988.
3. *Гласс Д., Стенли Д.* Статистические методы в педагогике и психологии. М., 1976.
4. *Готт В.С.* и др. Категории современной науки. М., 1984.
5. *Кантор И.М.* Понятийно-терминологическая система педагогики. М., 1980.
6. *Лихачев Б.Т.* Методологические основы педагогики. Самара, 1998.
7. *Лихачев Б.Т.* Педагогика. Курс лекций. М., 1999.
8. *Скалкова Я.* и др. Методология и методы педагогического исследования. М., 1989.
9. *Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований. М., 1986.

## Глава 2. История становления педагогической науки и практики

### 2.1. Становление педагогической науки

Любой прогресс общественного развития связан с передачей культурно-исторического опыта от поколения к поколению. Вполне естественно, что, делая открытия в познании мира (гуманитарные, технические, естественно-научные), люди стремились передать эти знания потомкам.

Пока сумма знаний об окружающем мире была небольшой (на ранних этапах развития человеческого общества) и сводилась скорее к опыту приспособления к окружающей действительности, а не к ее познанию, вопрос о способах передачи этих знаний не требовал от людей специального осмысления. Но на более поздних этапах культурного развития, с появлением основ не только эмпирического, но и теоретического научного познания, великие мыслители стали обращаться к анализу путей эффективности процесса передачи накопленных знаний. Так появились первые педагогические теории и практические модели обучения и воспитания.

Родоначальником педагогики Древней Греции считается *Сократ* (V–IV вв. до н.э.) — один из крупнейших философов своего времени. Он имел много учеников, которых обучал ведению диалога, полемике, логическому мышлению. Сократ был противником догматизма, считал, что все надо подвергать критическому анализу, т.е. думать и рассуждать, ничего не принимая на веру, во всем сомневаться.

Ученики Сократа, в первую очередь Платон и Ксенофонт, записали мысли своего великого учителя. Благодаря этим текстам мы получили представление о педагогических приемах Сократа. Один из основных таких приемов заключался в том, что Сократ заставлял ученика развивать последовательно спорное положение и приводил его к осознанию абсурдности этого начального утверждения. Затем Сократ направлял ученика на правильный путь и помогал сформулировать выводы. Этот прием поиска истины и обучения



получил название «метод сократической беседы»; в основе этого метода — вопросно-ответная система обучения, суть которой в обучении мыслить логически.

Ближайшим учеником Сократа был *Платон*. Будучи философом, он внес большой вклад и в педагогику, написав множество сочинений в форме диалогов и основав в Афинах собственную школу. Эта школа получила название Платоновской академии и сыграла значительную роль в развитии античного идеализма, способствовала развитию математики и астрономии.

В основе педагогической теории Платона лежит идея о том, что восторг и познание — единое целое, и обучение должно быть связано с положительными эмоциями (само слово «школа» в переводе с греческого означает «досуг», а досуг всегда связан с чем-то приятным).

Продолжателем педагогического наследия Платона стал его ученик, а затем и соратник *Аристотель* (III в. до н.э.). Написав трактаты по философии, физике, биологии, этике, политике, истории, искусству, Аристотель охватил почти все доступные для его времени отрасли знаний. В его школе речь шла прежде всего об общей культуре человека. Он внес свой вклад в педагогику, впервые сформулировав такие основные требования к образованию, как необходимость учета возрастной периодизации; рассмотрение воспитания как средства укрепления государства; обязательность государственного характера образования, где граждане должны получать одинаковое воспитание; рассмотрение семейного и общественного воспитания как целостного процесса образования.

Аристотель считал, что важнейшей задачей образования является воспитание интереса и любви к природе, потребности осмысливать отношения человека в ней. Большое внимание Аристотель уделял нравственному воспитанию, считал, что «из привычки так или иначе сквернословить развивается склонность к совершению дурных поступков». В целом он рассматривал воспитание как единство физического, нравственного и умственного, причем, по его мнению, физическое воспитание должно предшествовать интеллектуальному.

Примерно в то же время (IV—I вв. до н.э.) в *Древней Спарте* сформировалась другая воспитательная модель, где культивировались выносливость, беспрекословное послушание и умение побеждать. Основные признаки этой воспитательной системы (жесто-

кость и суровость воспитания, множественные лишения и наказания воспитанников, их раннее отлучение от семьи) позволили использовать название «спартанское воспитание» как нарицательное для обозначения строгого воспитания в суровых условиях. В наше время существуют школы (особенно в Великобритании), где используются основные принципы спартанского воспитания: умение обходиться только самым необходимым, развивать выносливость, послушание и стремление побеждать.

Таким образом, можно утверждать, что основы педагогической теории и практики обучения были заложены уже в V—I вв. до н.э. Многие положения великих мыслителей того времени находят свое место и в современных педагогических концепциях.

Педагогика *Средневековья* (XIV—XVI вв.) характеризуется двумя основными признаками: во-первых, не создавались отдельные самостоятельные педагогические теории, а использовались компоненты философских систем для построения реального образовательного процесса. Во-вторых, педагогические воззрения находились под сильным влиянием религии, и все взгляды на воспитание развивались исключительно в пределах религиозной идеологии.

Схоластика, догматизм, механическое заучивание, обучение не на родном, а на латинском языке — эти и другие признаки обучения отражают общую социальную обстановку «мрачного Средневековья» с его нетерпимостью ко всему, что выходило за рамки религиозных канонов. Такая поляризация не могла не привести к активизации гуманистических тенденций. И в противовес схоластическому воспитанию средних веков возникли прогрессивные идеи мыслителей эпохи Возрождения (Т. Мор, Т. Кампанелла, Ф. Рабле и др.), которые призывали использовать культурное наследие античного мира и достижения естественно-научных областей, сделать образование светским, а не религиозным.

В эпоху перехода от Средневековья к Новому времени огромный вклад в развитие педагогики внес великий чешский гуманист, философ, историк, выдающийся общественный деятель *Ян Амос Коменский* (1592—1670). С научными трудами этого ученого связывают возникновение в педагогике целостной теории обучения и воспитания.

Дидактику он трактовал и как теорию обучения, и как теорию воспитания. Коменский создал целостную педагогическую систему, в основу которой заложил принцип непрерывности образования.

Он разработал систему дошкольного и школьного обучения, говорил о необходимости высших школ для молодежи и «школ зрелого возраста и старости».

Основные положения своей педагогической теории Коменский изложил в фундаментальной работе «Великая<sup>4</sup> дидактика», над которой он трудился более десяти лет.

Метод обучения, который предлагал Коменский, в отличие от схоластической школы, должен был не отвращать детей от занятий, а возбуждать в них радость, превращая процесс познания в приятное занятие, позволяя пройти путь к вершинам наук без скуки, окрика и побоев. Школа, по Коменскому, — дом радости. Его дидактика построена на принципе целесообразности и природосообразности. Его девиз: никакого насилия над человеком!

Он был убежден, что продвигаться в обучении будет легче, если каждый посвятит себя тому виду занятий, к которому его предназначила природа. Коменский твердо верил в огромные творческие силы и способности человека, которые могут и должны быть развиты в процессе обучения и воспитания.

Он также выдвинул очень важную и актуальную до сих пор идею о том, что необходимо сообщать ученикам не отдельные, разрозненные сведения, а систему знаний, которые могли бы «связно удержаться в памяти» и «сделать учащегося универсально образованным человеком». Широко известны слова Коменского: «Человек, обученный основательно, есть дерево, имеющее свой корень, питающее себя собственным соком и поэтому постоянно растущее, приносящее плоды».

Анализируя существующий тогда педагогический процесс, Коменский выступал за разгрузку учащихся, призывая при этом бороться не с количеством наук, а с методами их освоения. Он считал, что «все, имеющее между собой связь, должно быть преподаваемо одновременно, параллельно друг с другом».

Он первый ввел принцип наглядного обучения, издал иллюстрированный учебник «Мир чувственных вещей в картинках». Признавая три источника познания (чувства, разум, веру), Коменский главную роль отводил чувствам, при этом рассматривая обучение и воспитание в неразрывном единстве.

Коменский оказал огромное влияние на развитие мировой педагогической теории и практики. Многие его дидактические принципы лежат в основе современных теорий обучения. Уже при жиз-

ни он приобрел известность как автор лучших учебников, по которым учились многие поколения в различных странах мира.

Дальнейшее развитие педагогической науки связано с трудами целого ряда просветителей и педагогов-демократов XVIII—XIX вв.

Один из них — французский философ-просветитель *Жан Жак Руссо* (1712—1778), который изложил свои педагогические воззрения в книге «Эмил, или О воспитании» (1762). Он предлагал рассматривать ребенка как активного участника собственного обучения и воспитания, особое внимание при этом обращал на нравственное воспитание. Руссо предлагал обращаться не столько к просвещенному разуму, сколько к религиозному чувству, живущему, по его мнению, в сердце как внутренний голос совести. Он был противником догматизма и схоластики, призывал развивать у детей самостоятельность мышления, настаивал на активизации обучения, его связи с жизнью и личностным опытом ребенка, особое внимание придавал трудовому и нравственному воспитанию.

В дальнейшем идеи Руссо развивал швейцарский педагог-демократ *Иоганн Генрих Песталоцци* (1746—1827). Он считал, что цель обучения в гармоническом развитии всех способностей человека и, следовательно, воспитание должно быть природосообразным, т.е. направленным на раскрытие присущих человеческой природе духовных и физических сил в соответствии со свойственным ребенку стремлением к деятельности.

Песталоцци является одним из основоположников дидактики начального обучения. Его теория элементарного образования включает в себя взаимосвязь умственного, нравственного, физического и трудового обучения. Песталоцци не только выступал за целостность начального образования, но и разработал методические основы такого образования в области математики, речи, географии.

Последователем Песталоцци стал немецкий педагог *Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег* (1790—1866), который проводил большую работу по объединению учителей с целью обмена опытом, издавал педагогический журнал по обучению и воспитанию.

Дистервег резко критиковал сословные и национальные ограничения в области образования, выступал за придание ему светского характера.

Основными принципами воспитания он считал природо- и культуросообразность и формирование самостоятельности учащегося.

Под природосообразностью он понимал возбуждение врожденных задатков ребенка в соответствии с заложенным в нем стремлением к развитию. Выдвинутый им принцип культуросообразности означал, что воспитание должно считаться не только с природой ребенка, но и с уровнем культуры данного времени и страны. Самостоятельность деятельности учеников Дистервег считал решающим фактором, определяющим личность человека, его поведение.

Дистервег дополнил идею Песталоцци о развивающем обучении, выдвинув ряд требований к обучению: широкое применение наглядного метода, установление связей между предметами, систематичность преподавания, прочность усвоения знаний, воспитывающий характер обучения.

Педагогические идеи Дистервега, его учебники по математике, естествознанию, географии, астрономии оказали положительное влияние на развитие образования не только в Германии, но и в других странах.

В тот же период (XVIII—XIX вв.) в России активно разрабатывались основы обучения и воспитания. Эти исследования связаны с именами А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, Л.Н. Толстого и др. Так, например, *Лев Николаевич Толстой* (1828—1910) считал свободу ребенка ведущим принципом обучения и воспитания, призывал к новому типу отношений между учителями и учениками, исключавшему принуждение, отстаивал идею развития личности как центральную в педагогике. Толстой видел в педагогической профессии прежде всего гуманистическое начало. Он писал, что, если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. А если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Но если учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам — это совершенный учитель.

Но особое место среди просветителей и педагогов России XIX в. занимает *Константин Дмитриевич Ушинский* (1824—1870), который по праву считается основоположником отечественной научной педагогики.

В цельной дидактической системе Ушинский рассматривал воспитание как общественное явление. Он считал, что предметом воспитания является человек, а педагогика, если она хочет воспитывать человека во всех отношениях, прежде всего должна узнать его

во всех отношениях. Ушинский впервые обосновал тезис о том, что «знать человека во всех отношениях» — это значит изучить его физические и психические способности.

Подчеркивая необходимость связи педагогики с другими науками, изучающими человека, Ушинский мечтал о том времени, когда педагог будет не только учителем, но и психологом.

Изучая психофизиологическую природу обучения, Ушинский сформулировал основные дидактические положения в своем фундаментальном 2-томном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1869). В этой работе не только представлен анализ психологических механизмов внимания, памяти, воображения, мышления и других психических процессов, но и обоснована необходимость их учета в образовательном процессе. Особое внимание Ушинский обращал на влияние непреднамеренного воспитания, значение общественной среды, уровня культуры, приоритетов социального развития.

Целью воспитания Ушинский считал формирование активной и творческой личности, подготовку человека к труду. Не отрицая положительной роли религии в формировании общественной морали, он выступал в то же время за независимость науки и школы от церкви.

Его система нравственного воспитания, центральное место в которой занимает формирование патриотизма, исключала авторитарность, строилась на силе положительного примера, утверждала эффективность сотрудничества педагога и воспитанников в решении задачи развития личности.

Ушинский подчеркивал необходимость осознавать единство обучения и воспитания, учитывать в этом процессе возрастные особенности обучающихся и использовать деятельностный подход. Он писал, что ребенок требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а однообразием и односторонностью, причем чем он младше, тем больше требует разнообразия деятельности.

Важным положением теории Ушинского следует также считать поставленную им перед учителем задачу научить учеников учиться. Он отмечал, что следует передать ученику не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно приобретать новые познания. То есть впервые в круг основных педагогических задач были выдвинуты задачи формирования по-

знавательной мотивации у учеников и вооружение их средствами учебной деятельности.

На рубеже XIX и XX вв. в педагогике возникло как минимум два интересных явления — Вальдорфская педагогика и педология.

*Вальдорфская педагогика* — оригинальное направление образования и воспитания, созданное в Германии Рудольфом Штейнером (1861—1925). Вальдорфская педагогика реализует систему взглядов Штейнера на общество и человека в нем, названную им антропософией. Согласно Штейнеру, можно выделить три сферы жизни: духовно-культурную, экономическую и политико-правовую. Основная идея воспитания ребенка, по Штейнеру, состоит в том, чтобы дать ему свободу от требований государственной власти и хозяйственной деятельности до тех пор, пока он не сможет участвовать в них как гражданин. В сфере духовной жизни Штейнер настаивал на полной свободе независимых духовных объединений, которые должны защищать сферу «чисто человеческого».

Вальдорфская педагогика придерживается демократических взглядов на отношения между учителем и учеником, отвергая внешнюю школьную дисциплину. Главная задача учителя — пробуждать у детей интерес к изучаемым предметам. Значительную часть программы составляет обучение искусствам: живописи, декламации, актерскому мастерству, музыке. Преподавание всех предметов осуществляется одним педагогом. В младших классах домашние задания не обязательны и только в средней школе большое значение уделяется их обязательному выполнению. Важным положением Вальдорфской педагогики является ориентация обучения на личность каждого отдельного ученика, что позволяет успешно осуществлять коррекционную работу с детьми, обладающими особенностями психического развития.

*Педология* — наука о ребенке, включающая данные анатомии и физиологии детства, педагогики и психологии. Педология возникла в США в конце XIX — начале XX в. Ее основателем был Стенли Холл (1846—1924), известный как создатель психологической «теории рекапитуляции» — концепции развития ребенка, опирающейся на биогенетический закон: «развитие индивида повторяет развитие рода». Этапы психического развития ребенка, согласно взглядам Холла, соответствуют эпохам человеческой цивилизации.

Представители педологии считали наследственность основным и решающим фактором развития человека. Некоторые наиболее

прогрессивные сторонники педологии отмечали также и влияние среды, но при этом понимали среду очень узко, ограничиваясь семьей ребенка. Психическое развитие ребенка в педологии рассматривалось прежде всего как развитие его способностей или интеллекта (умение быстро находить решение задачи и быстро приспосабливаться к требованиям среды). Решающим показателем интеллектуальности для педологов являлась скорость развития заложенных в ребенке способностей, а в качестве основного метода изучения они использовали тесты, фиксирующие скорость мыслительных операций.

Педология быстро получила распространение и в России. Осуществлялись интересные психологические исследования, апробировались педагогические инновации. В 20–30-е гг. XX в. педология обслуживала социальный заказ — кампанию по ликвидации безграмотности. Широкое, а главное не всегда адекватное применение тестов часто приводило к занижению реальных умственных способностей детей и открытию обширной сети вспомогательных школ. В 1936 г. было принято специальное постановление «О педологических извращениях в системе наркомпросов», осудившее увлечение тестами и произвольность в интерпретации получаемых результатов. Это негативно сказалось на развитии науки, затормозив разработки в области тестологии, психотехники, психологии и педагогики. В настоящее время педология все чаще упоминается в психолого-педагогических кругах как синоним комплексной науки о детстве.

XX в. характеризуется созданием большого количества как чисто педагогических теорий (например, теории обучения и воспитания В.А. Сухомлинского, А.С. Макаренко и др.), так и появлением педагогических технологий, которые использовали в качестве методологической основы разработанные теории в рамках различных психологических и социологических школ и научных направлений.

*Василий Александрович Сухомлинский* (1918—1970) — отечественный педагог, который видел смысл педагогической деятельности в воспитании во имя счастья ребенка. Основой успеха учителя, считал он, является духовное богатство и щедрость его души, воспитанность чувств и высокий уровень общей эмоциональной культуры, умение глубоко вникать в сущность педагогического явления.



Сухомлинский считал, что важнейшая задача школы состоит в том, чтобы открыть в каждом человеке творца и создать условия для самораскрытия личности. «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант — значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства».

Определяя специфику современного состояния образовательного процесса и его основные задачи, Сухомлинский писал, что «мир вступает в век Человека», поэтому мы обязаны думать сейчас о том, что вкладываем в душу человека.

*Антон Семенович Макаренко* (1888—1939) — отечественный педагог, который разработал теорию и методику воспитания в коллективе, на практике осуществил соединение обучения с производительным трудом учащихся. Создавая теорию детского коллектива, Макаренко особое внимание уделял индивидуализации воспитания и придавал большое значение формированию педагогического коллектива, считая, что если воспитатели не объединены в коллектив, который не имеет единого плана работы, единого тона и подхода к ребенку, то не может быть речи ни о каком воспитательном процессе.

Теории, которые были разработаны в рамках различных психологических и социологических научных направлений и использовались в качестве методологической основы современных педагогических систем, будут подробно рассмотрены в главах «Воспитание» и «Обучение».

## 2.2. Современная структура педагогики

К традиционным структурным направлениям научных педагогических исследований относятся:

- *общая педагогика* — исследует основные закономерности образования;
- *история педагогики* — изучает развитие педагогических идей и практики образования на разных этапах культурно-исторического, общественного развития;
- *возрастная педагогика* (дошкольная, школьная, педагогика взрослых) — изучает возрастные аспекты обучения и воспитания;
- *коррекционная педагогика*: сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогика (обучение, воспитание слепых и слабовидящих), логопедия (обучение, воспитание детей

с нарушениями речи), *олигофренопедагогика* (обучение и воспитание умственно отсталых и детей с задержкой умственного развития);

- *частные методики {предметные дидактики}* — исследуют специфику применения общих закономерностей обучения в области преподавания отдельных учебных предметов;
- *отраслевая педагогика (военная, спортивная, высшей школы, производственная и т.п.)*.

Процесс дифференциации в педагогической науке продолжается. В последние годы появились такие отрасли, как этнопедагогика, социальная педагогика, ТРИЗ-педагогика и др.

*Этнопедагогика* — отрасль педагогической науки, изучающая народное воспитание, педагогику в различных этносах. Эта область знания имеет непосредственное отношение к традиционной культуре воспитания, фольклорной, обыденной педагогике. Она тесно связана с общей, социальной педагогикой, психологией, этнопсихологией, археологией, фольклористикой и широко использует данные всех общественных и гуманитарных наук.

Предметом этнопедагогики является педагогическая культура рода, племени, народности, нации. Национальные особенности характера — результат этнического воспитания и влияния соответствующей среды, поэтому особую актуальность приобретает исследование традиционной педагогической культуры субэтнических образований (поморов, сибиряков и др.). Необходимо иметь в виду субэтническое своеобразие отдельных регионов, представляющее собой неотъемлемую часть духовно-нравственного богатства народа, которое может стать основой для национального возрождения.

В этнопедагогике объект изучения принадлежит области собственно педагогики. Метод же может быть частично заимствован из этнологии, этнографии, антропологии и социологии, но при этом должен быть наполнен педагогическим содержанием и применяться вместе с чисто педагогическими методами. Сказанное справедливо и для этнопедагогического тезауруса: основными являются понятия педагогические, а этнологические и антропологические термины играют вспомогательную роль.

Достижением этнопедагогики является рассмотрение педагогических закономерностей как естественно-исторических процессов. При этом воспитание выступает как естественная форма деятельности и поведения. Кроме своего прямого назначения этнопедагогика содействует взаимопониманию народов. Многие пе-

дагоги по праву утверждают, что в полиэтнической России педагогика может эффективно функционировать только в качестве этнопедагогики.

*Социальная педагогика* — наука и практика создания системы воспитательных мероприятий по оптимизации воспитания личности с учетом конкретных условий социальной среды.

Социальная педагогика как наука появилась сравнительно недавно — во второй половине XX в. в связи с разворачиванием научно-технической революции и современной урбанизацией. На Западе активизируется философия и социология образования и воспитания, которые становятся основой рождающейся неопедагогики, или социальной педагогики.

На смену традиционной педагогике неизбежно приходит новая, отвечающая современным потребностям общества, педагогика. Уже сейчас в наиболее развитых странах мира формируются ее основы, характеризующиеся открытостью и демократичностью, органической связью с динамично меняющимся социумом, перспективами развития человека во взаимосвязи с природной средой и обществом. Социальная педагогика интегрирует в себе достижения традиционной и нетрадиционной педагогики, а также социологии, социальной психологии, биологических и антропологических наук, их основные идеи и принципы.

Для социальной педагогики становятся тесными рамки ее традиционных институтов, учебно-воспитательного процесса, основанного на типовых программах и учебниках. Она выходит за стены учебно-воспитательных заведений, проникая практически во все области динамичной деятельности и жизни людей, активно вторгается во все сферы общественного хозяйства, в семью, в повседневный быт и досуг людей. Социальная педагогика осуществляет прорыв из сферы традиционности в разнообразие социальной жизни, определяет максимально широкий поиск образовательно-воспитательных воздействий на развивающуюся личность ребенка, заставляет его мыслить и действовать в динамично изменяющемся социуме.

В целом социальная педагогика раскрывает значение конкретных социально-культурных условий среды, их влияние на педагогический процесс и выполняет роль посредника между социальной средой и отдельными отраслями педагогической науки.

Социальная педагогика не просто расширяет многоаспектное, многогранное пространство своей творческой деятельности, но

прежде всего качественно изменяет свое содержание, социально-воспитательные и образовательные функции, а следовательно, подходы, формы и методы достижения самых разнообразных и многочисленных задач.

Главные функции социальной педагогики — обобщение накопленного обществом социального опыта, исследование проблемы подготовки человека к жизни в реальных исторических условиях с учетом интересов существования общественных групп. При этом принимаются во внимание ценностные ориентации ребенка, которые формируют семья, школа, среда, а также позиции самой личности как субъекта самосовершенствования и изменения среды.

Прямыми носителями функций социальной педагогики, ее конкретными субъектами становятся подготавливающиеся в нашей стране новые специалисты — социальный педагог и социальный работник. Специфика работы социального педагога в отличие от школьного учителя или другого работника народного образования заключается в том, что ему приходится работать непосредственно с семьей, во внешкольных организациях, на «улице». Он должен обладать конкретными знаниями об особенностях возрастного развития и закономерностях формирования коллектива, о природе и характере народной педагогики и социально-психологических механизмах группового сплочения, уметь вести педагогическое исследование и оказывать психологическую помощь.

В настоящее время проводится интенсивная работа по подготовке новых кадров. Недавно в России создана Ассоциация социальных педагогов, которая, объединив ученых и практиков, располагает необходимым научно-организационным потенциалом.

*ТРИЗ-педагогика* — педагогическое направление, раскрывающее сущность, цели, задачи процесса воспитания и обучения, основанное на общих законах теории решения изобретательских задач (Альтшуллер Г.С., 1946).

В основе ТРИЗ-педагогики лежат:

- методики и технологии, позволяющие овладеть способами снятия психологической инерции;
- методология решения проблем, основанная на законах развития систем, общих принципах разрешения противоречий и механизмах приложения их к решению конкретных творческих задач;
- воспитательная система, построенная на теории развития творческой личности (ТРТЛ).

Эффективность ТРИЗ-педагогика заключается в ее инструментальности и достаточной гарантированности формирования исследовательских функций.

### 2.3. Связь педагогики с другими науками

Перед педагогикой как наукой о воспитании стоит задача точно и ясно установить, как должно быть организовано воспитательное воздействие на личность, какие оно может принимать формы, какими пользоваться приемами и куда быть направлено. Другая задача заключается в том, чтобы уяснить, каким законам подчиняется самое развитие человеческого организма. В зависимости от этого педагогика охватывает несколько отдельных областей знания. С одной стороны, поскольку она ставит проблему развития ребенка, она включается в цикл наук биологических, т.е. естественных. С другой, поскольку всякое воспитание ставит себе известные идеалы, цели или нормы, постольку оно должно иметь дело с философскими или нормативными науками. Отсюда возникает постоянный спор в педагогике относительно философской и биологической сторон этой науки. Несомненно, что педагогика занимает пограничное положение между теми и другими.

Будучи вполне своеобразной эмпирической наукой, педагогика опирается на вспомогательные науки — на социальную этику, которая указывает общие цели и задачи воспитания, и на психологию с физиологией, которые указывают средства для решения этих задач.

Рассмотрим наиболее традиционные связи педагогики с другими науками.

*Философия и педагогика.* Эта связь обуславливается самой сущностью философского, мировоззренческого осмысления места человека в мире. От системы философских взглядов, которых придерживаются педагоги-исследователи, зависит направление педагогического поиска, определение целевых и технологических подходов к моделированию образовательного процесса. Методологическая функция философии проявляется в том, что она разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания, которым подчиняется и педагогическое знание. Философия является теоретической основой осмысления педагогического опыта и создания новых педагогических концепций.

*Психология и педагогика.* Эта связь традиционна, так как педагогика не может не учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, которые изучает психология. Выдающиеся педагоги всегда строили свои теоретические концепции, соотносясь с этими закономерностями, особенностями, свойствами и возможностями, изучаемыми в психологии.

*Биология и педагогика.* Одна из важнейших задач для педагогики — проблема соотношения природных и социальных факторов развития человека, поэтому педагогика опирается на биологические исследования, изучающие индивидуальное развитие человека.

*Медицина и педагогика.* Эта связь привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей, имеющих врожденные или приобретенные отклонения в развитии.

*Социология и педагогика.* Обе эти науки связаны планированием образования, выявлением основных тенденций развития социальных групп, закономерностей социализации личности.

*Политология и педагогика.* Эта связь обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением государственной идеологии. Педагогика стремится выявить условия и механизмы становления человека в качестве субъекта политического сознания.

В настоящее время мы видим, что один из важнейших видов человеческой деятельности — воспитание детей — претерпел за многовековую историю своего развития существенные изменения, превратившись из бытового процесса в научно обоснованный системный комплекс воздействия, основанный на результатах теоретических и практических исследований в области педагогики, психологии, физиологии, социологии и других наук.

Появление такого комплексного, системного подхода к воспитанию и обучению обусловлено не только естественным развитием педагогической науки, которой, как любой области человеческой деятельности, присуще постоянное стремление к прогрессу, но и назревшим кризисом существующей системы образования.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие условия привели к выделению педагогики как самостоятельной области научного знания?
2. Проиллюстрируйте на примерах связь педагогической науки с практикой обучения и воспитания.

3. Какая педагогическая теория, на Ваш взгляд, может быть положена в основу создания эффективной образовательной системы? Приведите аргументы.

#### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Вклад древнегреческих философов в методологию педагогики.
2. Особенности развития педагогической теории и практики в советский период (1917-1991).
3. Современное состояние отечественной педагогической науки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Басова Н.В.* Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д, 2000.
2. *Жураковский Г.Е.* Очерки по истории античной педагогики. М., 1963.
3. *Константинов И.А., Мединский Е.Н., Шабеева М.Ф.* История педагогики. М., 1982.
4. *Малькова З.А.* Школа и педагогика за рубежом. М., 1983.
5. *Пряникова В.Т., Рывкин З.И.* История образования и педагогической мысли. М., 1995.
6. Психология и педагогика / Под ред. А.А. Радугина. М., 1999.
7. *Счастенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. М., 1998.

## Глава 3. Образование как глобальный объект педагогики

### 3.1. Цели и задачи образования

Образование традиционно определяется как создание человека по образу и подобию Бога. В таком определении содержится и религиозный смысл, и светская культурно-историческая трактовка. Истоки самого понятия «образование» находятся в раннем Средневековье и соотносятся с понятием «образ», «образ Божий». В религиозной модели мира человек рассматривается как созданный по образу и подобию Бога, а процесс его уподобления Божественному образу рассматривается как процесс образования человека. Начиная с эпохи Возрождения, когда человек сам становится ценностью, образование рассматривается как способ его саморазвития, приобщения к культуре, формирования мировоззренческих ценностей и установок. Образование становится способом создания своего образа, личности. При этом образ культуры проецируется на содержание, организацию и методы, используемые в образовании.

Цель образования имеет как внешнюю, так и внутреннюю направленность. Внешняя цель образования как государственного института состоит в жизнеобеспечении общества в конкретно-исторических условиях, в развитии его производительных сил, общей культуры и цивилизованности, в укреплении гражданского статуса отношений и морально-правовых устоев членов общества. Внутренняя целевая направленность образования заключается в развитии личностного потенциала, в овладении прочными знаниями, умениями и навыками с возможностью их применения на практике.

Раскрытие личностного потенциала в процессе исторического развития общества не совершается автоматически. Оно требует целенаправленных усилий со стороны социального окружения, и эти усилия должны быть направлены как на создание материальных возможностей, объективных социальных условий, так и на реализацию открывающихся на каждом историческом этапе новых возможностей для духовно-нравственного совершенствования челове-



ка. В этом процессе реальная возможность развития личности может быть обеспечена только всей совокупностью материальных и духовных ресурсов общества.

Однако наличие объективных условий само по себе еще не решает задачу эффективного формирования полноценно развитой личности. Необходима организация систематического процесса обучения и воспитания, построенного на знании объективных возрастных особенностей развития личности и общих закономерностей процесса усвоения знаний, умений, навыков.

Сегодня человека можно назвать образованным, если он владеет идеями, принципами и методами, которые определяют общий подход к рассмотрению многообразных фактов и явлений окружающей действительности, и располагает высоким уровнем развитых способностей, умением применять изученное к возможно большому числу частных случаев.

Образование в современном обществе — это общественно организуемый и нормируемый процесс (и его результат) постоянной передачи знаний и социально значимого опыта, в ходе которого происходит становление личности.

В процессе культурно-исторического развития общества представления о социальных функциях человека изменяются. Это, в свою очередь, опосредует те социальные требования, которые предъявляются к личности. Под влиянием этих факторов формируются две важнейшие составляющие образовательного процесса — структура и содержание образования.

Образование является процессом, структура которого характеризуется такими составляющими, как усвоение индивидом опыта, накопленного в процессе культурно-исторического развития общества, воспитание социально приемлемых и одобряемых форм поведения, интеллектуальное и физическое развитие. Тем самым образование детерминировано определенными представлениями о социальных функциях человека, принятыми в обществе в данный момент времени. Эти структурные элементы определяют содержание образования, т.е. именно от них зависит тот комплекс социально значимого опыта, усвоение которого необходимо подрастающему поколению для эффективного включения в жизнь общества.

Образование осуществляется в ходе педагогического процесса, который представляет собой комплекс целенаправленных педаго-

гических воздействий. Их целью является передача подрастающему поколению знаний об окружающем мире, социального опыта, накопленного в процессе культурно-исторического развития общества, а также выработка социально приемлемых и социально одобряемых форм поведения. То есть в рамках педагогического процесса путем целенаправленного развития интеллектуального, нравственного, эстетического и физического потенциала решается важнейшая задача общества по формированию личности.

Педагогическая наука, которая позволяет не только анализировать и систематизировать достижения педагогической практики, но и теоретически прогнозировать и моделировать дальнейшее развитие педагогического процесса.

Педагогическая практика, которая выявляет эффективность применения тех или иных педагогических теорий и моделей.

Социальный заказ, потребности государства и общества в сфере образования. Влияние этого источника на развитие педагогического процесса чрезвычайно велико. История педагогики показывает, что государство через систему образования способно инициировать, фасилитировать или дискредитировать те или иные тенденции педагогического процесса. Общество, развиваясь, диктует насущную потребность в подготовке специалистов, которые могут быть востребованы в новых политических и социально-экономических условиях. Это влияет и на формулировку задач обучения и воспитания, и на определение содержания педагогического процесса, и на выбор адекватных методов и средств.

### **3.2. Образовательная система России**

Современное общество возлагает ответственность за всесторонне развитого человека на систему образования — специально разработанный обществом социальный институт с организованной системой связей и социальных норм, которые соответствуют основным потребностям общества и предъявляемым требованиям к социализированной личности.

В современном педагогическом процессе система образования занимает центральное место. Именно эта система наряду с передачей формальных знаний об окружающем мире и существующих в нем закономерностях оказывает влияние на формирование лично-

сти человека. Система образования призвана регулировать и направлять общение и деятельность субъектов образовательного процесса в русле формирования таких качеств и свойств личности, которые необходимы ей для самореализации на данном этапе культурно-исторического развития общества.

Таким образом, образование как система занимает важное место в современном педагогическом процессе и одновременно оказывает влияние на формирование его методических и организационных принципов. Реализация педагогического процесса, в свою очередь, выстраивает цепочку институтов, обеспечивающих его функционирование. Система образования имеет следующие основные звенья: систему дошкольного воспитания, общеобразовательную школу, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование, послевузовское образование, систему повышения квалификации и переподготовки кадров.

Каждое звено системы образования представлено образовательными учреждениями, которые обеспечивают содержание воспитания и обучения, реализуя образовательные программы. По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, религиозных и общественных организаций). Однако действие законодательства в области образования распространяется на все образовательные учреждения независимо от их организационно-правовых форм подчиненности.

В России существуют следующие типы образовательных учреждений: дошкольные, общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования); специальные (коррекционные) для детей с отклонениями в развитии; учреждения дополнительного образования; учреждения для детей-сирот.

*Дошкольные образовательные учреждения* (детский сад, детские ясли-сад, прогимназия, центры детского развития и др.) создаются в помощь семье для воспитания детей до 6 лет, охраны и укрепления их физического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции недостатков развития.

*Общеобразовательные учреждения* (школы, гимназии, лицеи) имеют три ступени.

Начальная школа (I ступень) на основе комплексного развития формирует у школьника познавательную мотивацию и навыки

учебной деятельности. Учебные предметы на этой ступени школы имеют характер интегрированных курсов, которые закладывают первоначальные представления о природе, обществе, человеке.

Неполная средняя школа (II ступень) закладывает основы общеобразовательной подготовки, необходимой для включения в общественную жизнь и продолжения образования. Главная задача этой ступени — формирование основ научного мировоззрения. Эта, II ступень, школы является обязательной, а ее выпускники могут продолжить обучение на III ступени (полная средняя школа) или в профессиональных учебных заведениях.

Полная средняя школа (III ступень) завершает общеобразовательную подготовку учащихся, формирует и стимулирует способность заниматься самообразованием. Для более глубокой дифференциации обучения школа может ввести профильное обучение (гуманитарное, физико-математическое, экономическое и др.).

*Специальные образовательные учреждения* создаются для детей, имеющих отклонения в развитии. В такие учреждения дети и подростки направляются только с согласия родителей (или лиц, их заменяющих) по заключению медико-психолого-педагогической комиссии. В этих учреждениях обеспечивается лечение, коррекция, обучение и социальная адаптация таких детей.

*Профессиональные образовательные учреждения* создаются для реализации программ среднего и высшего профессионального образования.

Среднее профессиональное образование готовит специалистов среднего звена на базе неполного или полного среднего образования. К учреждениям этого типа относятся техникумы, училища, колледжи.

Высшее профессиональное образование осуществляется в институтах, университетах, академиях, т.е. в высших учебных заведениях. Цель такого образования — подготовка и переподготовка специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребности в углублении и расширении образования. Поступить в высшие учебные заведения можно лишь на основе полного среднего или среднего профессионального образования.

Послевузовское профессиональное образование, включающее в себя аспирантуры, докторантуры, ординатуры и др., дает возможность повышения уровня научной квалификации и приобретения навыков исследовательской деятельности.

*Учреждения дополнительного образования* (художественные и музыкальные школы, дома детского творчества, центры профессиональной ориентации, курсы повышения квалификации и др.) предоставляют услуги в сфере всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан и организаций.

*Учреждения для детей-сирот* (детские дома) решают задачи воспитания и обучения детей, оставшихся без попечения родителей вследствие их болезни, смерти, лишения родительских прав и других причин. Дети из одной семьи помещаются в один детский дом, где создаются необходимые условия для поддержания между ними родственных отношений.

Все этапы системы образования обеспечивают в рамках социально принятого педагогического процесса решение основной задачи системы образования по созданию социально приемлемой развитой личности. При этом через личность, включенную в экономические, политические, духовные, иные социальные связи, реализуется связь системы образования со всеми областями общественной жизни. Этим обуславливаются многообразные функции системы образования, реализующиеся как внутри самой системы образования путем влияния на педагогический процесс, так и в осуществлении связи системы образования с другими социальными системами общества.

Реализация функций системы образования в реальной жизни происходит в процессе приобретения знаний и социального опыта, накопленного в обществе, подрастающим поколением. Этот процесс и его результат являются частью системы образования и обеспечены методическими принципами и приемами педагогической системы.

### **3.3. Содержание образования**

Содержание образования представляет собой комплекс специальным образом отобранных, социально значимых и необходимых знаний, умений и навыков, усвоение которых необходимо для формирования личности и эффективного включения ее в жизнь общества. Именно приобретение знаний и формирование личности человека в конечном итоге и являются целью образовательного процесса.

В современной отечественной образовательной науке существуют разные концепции содержания образования, корни которых уходят в прошлое — в теорию формального и теорию материально-

го образования. Каждая из них связана с определенной трактовкой места и функций человека в мире и обществе. Истоки противостояния диктатуры, авторитаризма, с одной стороны, демократии и гуманизма — с другой, в конечном счете восходят к различному пониманию функций человека в современном обществе. В основе этих различий лежит вопрос о том, чем же является человек: целью или средством, общество для него или он для общества? Ответ на этот вопрос зависит от того, какая концепция определяет содержание образования.

Долгое время содержание образования рассматривалось как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. Предполагалось, что овладение знаниями и умениями (относящимися, главным образом, к тем же основам наук) позволит человеку адекватно функционировать внутри существующей общественной структуры. Достаточно потребовать от человека, чтобы он знал и умел — не более. В этом случае и требования к образованию соответствующие: необходимо передать подрастающему поколению минимальные знания (по родному языку, математике, физике и другим учебным предметам) и обучить его определенным навыкам — и этого достаточно.

В современных условиях развития для российской общеобразовательной школы этого явно мало. Решение задач, связанных с функционированием отдельных сфер жизни общества, требует от учащихся не только овладения определенным учебным содержанием, но и развития у них творческого отношения к деятельности и навыков самообразования, а также таких качеств, как сила воли, ответственность за свои поступки, за судьбы общества и страны, за охрану окружающей среды, нетерпимость к проявлению бездушия, несправедливости и недостаточного внимания к техническому и общественному прогрессу и т.п.

В наибольшей степени соответствует этим установкам гуманистического мышления концепция содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта во всей его структурной полноте. Помимо «готовых» знаний и опыта осуществления способов деятельности данная концепция включает также опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений.

Как уже говорилось выше, фактором, детерминирующим содержание образования, является социальная среда, которая несет в

себе знания и опыт, накопленный в процессе культурно-исторического развития общества. Однако содержание социокультурного опыта не определяет содержание образования на какой-либо конкретной ступени системы образования, например в школе. Существуют факторы, влияющие на отбор материала, который составляет содержание образования. Для определения этих факторов необходимо найти в социальном опыте более определенные источники, формирующие содержание школьного образования. Они определяют факторы отбора материала, принципы конструирования и построения его в соответствующую структуру. Таковыми являются наука, производство материальных и духовных благ, опыт общественных отношений, духовные ценности, формы общественного сознания, сферы деятельности человека или, точнее, виды деятельности. К последним относятся: практико-преобразовательная, познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, художественная деятельность. Комплектование содержания образовательного материала из перечисленных источников осуществляется с учетом конкретно-исторических и психологических требований. В соответствии с этими требованиями содержание социального опыта подвергается педагогической переработке. Оно отбирается с позиций его ценности и необходимости для решения задач развития психических свойств и качеств личности ребенка и обеспечения в последующем его активного участия в жизни общества. Наконец, при формировании содержания образования учитываются требования индивидуального и личностного развития детей, их способностей, дарований и интересов. С этой целью в содержании общего образования предусматриваются помимо обязательных предметов и учебные предметы для свободного выбора, к которым ученики могут проявить особый интерес. Такой подход способствует углубленному познанию и развитию профессиональных интересов, склонностей учащихся.

В качестве факторов, которые влияют на отбор и формирование содержания образования, выступают потребности общества в образованных людях, цели, которые общество ставит перед общеобразовательной школой на тех или иных этапах своего исторического развития, реальные возможности процесса обучения; средние и оптимальные возможности учащихся, а также потребности личности в образовании. Общество выдвигает определенные требования к образованию, которое постоянно изменяется под влиянием требова-

ний производства, развития науки и техники, потребностей и интересов общества и индивида в самом процессе обучения. Члены общества имеют право на самостоятельный выбор образования. Поэтому в педагогике имеются такие понятия, как образовательные потребности населения, образовательные услуги, дополнительное образование, дифференцированное обучение. Функции государства состоят в том, чтобы обеспечить образование, соответствующее государственным стандартам в образовании — обязательному минимальному объему знаний по той или иной образовательной программе и необходимый уровень ее усвоения.

#### *Принципы построения содержания образования*

Основанием для отбора содержания служат общие принципы, определяющие подход к его конструированию, и критерии, выступающие в качестве инструментария определения конкретного наполнения содержания учебного материала в учебных дисциплинах. Далее рассматриваются принципы, лежащие в основе построения школьного образования. Пример школьного образования является наиболее показательным, так как в его процессе довольно полно раскрывается содержание образования, а следующие за школой ступени системы образования построены аналогичным образом.

Формулируя принципы, которые лежат в основе построения содержания образования, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин исходят из того, что каждый из перечисленных ими принципов, а их более десяти, означает, что содержание образования должно быть насыщено таким учебным материалом, который помогает обеспечить достижение целей, стоящих перед общеобразовательной школой. Однако, осознавая тот факт, что перечисленные ими принципы могут указывать только общее направление для отбора конкретного содержания образования и малоинструментальны в осуществлении самого отбора, авторы пытаются обосновать более частные основания. Они сводятся к следующему.

В содержание образования включаются основы всех наук, определяющих современную естественно-научную и социальную картину мира. Под основами наук понимается совокупность фундаментальных понятий, законов, теорий и обуславливающих их базовых фактов, основных типов проблем, решаемых наукой, ее методы.



В содержание образования включается все, что имеет общеобразовательное значение, т.е. значение для всех или многих сфер деятельности.

В содержании образования должна быть оптимально доступная логика развертывания основных знаний при изложении информации о теориях, процессах и их механизмах, принципах действий.

В основах наук необходимо раскрыть основные области практического приложения теоретического знания.

Сознательность усвоения и развития научного мышления требует включения в содержание образования методологических знаний, раскрытия процесса и истории познания, движения идей.

В содержание образования для ознакомления включаются как основные, так и нерешенные социальные и научные проблемы, важные для общественного и личностного развития в целом.

Необходимо реализовывать межпредметные связи.

Несколько иначе формулирует принципы отбора содержания школьного образования Б.Т. Лихачев. Он выделяет две группы принципов: общеметодологические и специальные принципы формирования содержания школьного образования.

#### *Общеметодологические принципы*

Общеобразовательный характер учебного материала.

Гражданская и гуманистическая направленность содержания.

Связь учебного материала с практикой перемен в нашем обществе.

Основообразующий и системообразующий характер учебного материала.

Интегративность изучаемых курсов.

Развивающий характер учебного материала.

Гуманитарно-этическая направленность содержания образования.

Взаимосвязанность и взаимообусловленность смежных предметов.

Эстетические аспекты содержания образования.

#### *Специальные принципы*

1. Принципы формирования содержания образования из области науки.

Соотнесение учебного материала с уровнем развития современной науки.

Политехнизм.

Единство и противоположность логики науки и учебного предмета.

2. Принципы формирования содержания образования из области искусства.

Единство идейного содержания и художественной формы.

Гармоничное культурное развитие личности.

Идейная общность и взаимосвязь искусства.

Учет возрастных особенностей.

3. Принципы формирования содержания образования из области труда и физического развития.

Общественно-экономическая целесообразность и необходимость детского труда, его включенность в производственную деятельность.

Связь труда с наукой.

Соответствие детского труда требованиям современных профессий.

Все представленные принципы можно свести к трем основным принципам.

1. Принципу соответствия содержания образования уровню современной науки, производства и основным требованиям развивающегося общества.

2. Принципу учета содержательной и процессуальной сторон обучения при формировании и конструировании учебного материала (этот принцип предполагает, что все виды человеческой деятельности должны быть представлены в их взаимосвязи во всех предметах учебного плана).

3. Принципу структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования с учетом личностного развития ученика (предполагает пропорциональную уравновешенность компонентов содержания образования).

#### *Критерии отбора содержания образования*

Перечисленные принципы являются основными ориентирами в вопросе формирования и конструирования содержания образования. В соответствии с этим в педагогической науке разработана следующая общедидактическая система критериев отбора содержания (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

1. Критерий целостного отражения в содержании школьного образования задач формирования творческого самостоятель-

но мыслящего человека демократического общества, предусматривающий выделение типичных аспектных проблем тех областей знаний, которые изучаются в школе, и методов наук, доступных учащимся и важных с общеобразовательной точки зрения.

2. Критерий высокой научной и практической значимости содержания образовательного материала, включаемого в каждый отдельно взятый учебный предмет и систему учебных дисциплин, изучаемых в школе. В учебные предметы следует включать важные в общеобразовательном отношении понятия (определения, научные факты, теории, концепции и т.д.).

3. Критерий соответствия сложности содержания образовательного материала реальным учебным возможностям школьников данного возраста.

4. Критерий соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета.

5. Критерий учета международного опыта построения содержания общего среднего образования.

6. Критерий соответствия содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

#### *Стандартизация содержания образования*

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация, которая вызвана двумя обстоятельствами. Прежде всего, необходимостью создания единого в стране педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений. Стандартизация содержания образования обусловлена и задачей вхождения России в систему мировой культуры, что требует учета тенденций развития образования применительно к международной образовательной практике.

Понятие стандарта происходит от английского слова «*standart*», означающего «норма, образец, мерило». Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала (В.С. Леднев).

Наряду с Законом РФ «Об образовании» (1992) стандарт образования является основным нормативным документом, несущим толкование определенной части Закона. В Законе Российской Федерации об образовании предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Определение же содержания образования сверх этой нормы находится в компетенции образовательных учреждений. Вот почему в государственном стандарте общего среднего образования выделяются три компонента: *федеральный, национально-региональный и школьный*.

Федеральный компонент определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

Национально-региональный компонент содержит нормативы в области родного языка и литературы, истории, географии, искусства, трудовой подготовки и др. Они относятся к компетенции регионов и учреждений образования.

Наконец, стандартом устанавливается объем школьного компонента содержания образования, отражающего специфику и направленность отдельного образовательного учреждения.

Итак, стандарт образования отражает обязательства, с одной стороны, государства перед своим гражданином, а с другой — гражданина перед государством в области образования. Государство требует от своего гражданина достижения определенного стандартом уровня образованности и гарантирует, в свою очередь, необходимый для этого уровень образовательных услуг.

Федеральный и национально-региональный компоненты стандарта образования включают: описание содержания образования на каждой из его ступеней, которое государство предоставляет обучаемому в объеме необходимой общеобразовательной подготовки; требования к минимально необходимой подготовке учащихся в рамках указанного объема содержания; максимально допустимый объем учебной нагрузки школьников по годам обучения.

До настоящего времени общеобразовательные стандарты у нас и за рубежом были представлены в виде программ и требований к уровню подготовки школьников по отдельным учебным предметам. На их основе могут быть разработаны самые разнообразные рабочие учебные планы.

*Нормативные документы, регламентирующие содержание  
общего среднего образования*

Учебный план. На уровне общего теоретического представления государственный стандарт содержания общего среднего образования находит отражение в учебном плане школы. В практике общего среднего образования используется несколько типов учебных планов: базисный, типовой и учебный план школы.

Базисный учебный план общеобразовательной школы — это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта в этой области образования. Он служит основой для разработки типовых и рабочих планов и исходным документом для финансирования школы.

Базисный учебный план как часть стандарта образования для неполной средней школы утверждается Государственной Думой, а для полной средней школы — Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации.

Типовые учебные планы носят рекомендательный характер. Они разрабатываются на основе государственного базисного учебного плана и утверждаются Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации.

Учебный план общеобразовательной средней школы составляется с соблюдением нормативов базисного учебного плана. Существуют два типа учебных планов школы:

- собственноучебный план школы, разрабатываемый на основе государственного базисного учебного плана на длительный период и отражающий особенности конкретной школы (в качестве учебного плана школы может быть принят один из типовых учебных планов);
- рабочий учебный план, разрабатываемый с учетом текущих условий и утверждаемый педагогическим советом школы ежегодно.

Структура учебного плана средней общеобразовательной школы детерминируется теми же факторами, что и содержание общего образования в целом. Прежде всего в учебных планах, как и в государственном стандарте общего среднего образования, выделяются федеральный, национально-региональный и школьный компоненты.

Федеральный компонент обеспечивает единство школьного образования в стране и включает в себя в полном объеме Такие образовательные области, как «Математика» и «Информатика», и ча-

стично такие области, как «Окружающий мир», «Искусство», в которых выделяются учебные курсы общекультурного и общенационального знания.

Национально-региональный компонент обеспечивает потребности и интересы в области образования народов нашей страны в лице субъектов Федерации и включает в себя в полном объеме такие образовательные области, как «Родной язык и литература», «Второй язык», и частично остальные области, в большинстве которых выделяются учебные курсы или разделы, отражающие национальное своеобразие культуры.

Интересы конкретного образовательного учреждения с учетом федерального и национально-регионального компонентов находят отражение в школьном компоненте учебного плана.

Структура учебного плана школы в значительной мере обусловлена необходимостью отражения в нем инвариантной и вариативной частей. Инвариантная часть (ядро) учебного плана обеспечивает приобщение к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование их с целью базовой культуры. Вариативная часть, учитывающая личностные особенности, интересы и склонности учащихся, позволяет индивидуализировать процесс обучения.

Эти взаимодополняющие и относительно автономные части учебного плана не являются полностью независимыми. В результате их пересечения в учебном плане любого общеобразовательного заведения выделяются три основных вида учебных занятий: обязательные занятия, составляющие базовое ядро общего среднего образования; обязательные занятия по выбору учащихся; факультативные занятия (необязательные занятия по выбору).

Базисный учебный план средней общеобразовательной школы как часть государственного стандарта охватывает следующий круг нормативов:

- продолжительность обучения (в учебных годах) общая и по каждой из его ступеней;
- недельная учебная нагрузка для базовых учебных курсов на каждой из ступеней общего среднего образования, обязательных занятий по выбору учащихся, факультативных занятий;
- максимальная обязательная недельная учебная нагрузка для учащихся, включая число учебных часов, отводимых на обязательные занятия по выбору;

- суммарная оплачиваемая государством нагрузка, учитывающая максимальную учебную нагрузку, факультативные занятия, внеклассную работу, деление (частичное) учебных групп на подгруппы.

Традиционно средняя общеобразовательная школа в нашей стране и во многих других странах базируется на трехступенчатой основе: начальная, неполная средняя и полная.

Каждая из ступеней средней общеобразовательной школы, решая общие задачи, имеет свои специфические функции, связанные с возрастными особенностями учащихся. Они находят отражение прежде всего в наборе базовых учебных курсов и в соотношении базового ядра и занятий по выбору учащихся.

Основой базисного учебного плана средней общеобразовательной школы является осуществление принципа преемственности между ее ступенями, когда изучаемые учебные курсы получают на последующих ступенях свое развитие и обогащение.

**Учебный предмет и учебная программа.** Содержание образования, представленное на уровне теоретического осмысления в учебных планах, получает свою конкретизацию в учебных предметах или учебных курсах (дисциплинах).

Учебный предмет — это система научных знаний, практических умений и навыков, которые позволяют учащимся усвоить с определенной глубиной и в соответствии с их возрастными познавательными возможностями основные исходные положения науки или стороны культуры, труда, производства.

Учебная программа — нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, логике изучения основных мировоззренческих идей с указанием последовательности тем, вопросов и количества времени на их изучение. Она определяет общую научную и духовно-целостную направленность преподавания предмета, оценок теорий, событий, фактов. В программе обусловлена структура расположения учебного материала по годам обучения и внутри каждого школьного класса. Полнота усвоения программных знаний, умений и навыков учащимися является одним из критериев успешности и эффективности процесса обучения.

Учебные программы могут быть типовыми, рабочими и авторскими. Типовые учебные программы разрабатываются на основе требований государственного образовательного стандарта относи-

тельно той или иной образовательной области. Они утверждаются Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации и имеют рекомендательный характер. На основе типовой программы разрабатываются и утверждаются педагогическим советом школы рабочие учебные программы. Они могут быть разработаны непосредственно исходя из требований государственного стандарта к образовательным областям. В рабочей программе в отличие от типовой описывается национально-региональный компонент, учитываются возможности методического, информационного, технического обеспечения учебного процесса, уровень подготовленности учащихся.

Авторские учебные программы, учитывая требования государственного стандарта, могут содержать иную логику построения учебного предмета, авторские точки зрения на освещаемые явления и процессы. При наличии рецензии от ученых, представляющих данную предметную область, заключений, сделанных педагогами, психологами, методистами, они утверждаются педагогическим советом школы. Авторские учебные программы наиболее широко используются в преподавании курсов по выбору учащихся (обязательных и факультативных).

Общая структура учебной программы содержит в основном три элемента. Первый — объяснительная записка, в которой определены основные задачи учебного предмета, его воспитательные возможности, ведущие научные идеи, лежащие в основе построения учебного предмета. Второй — собственно содержание образования: тематический план, содержание тем, задачи их изучения, основные понятия, умения и навыки, возможные виды занятий. Третий — некоторые методические указания, касающиеся главным образом оценки знаний, умений, навыков.

**Учебная литература.** Проектирование содержания образования на уровне учебного материала осуществляется в учебной литературе, к которой относятся учебники и учебные пособия. В них находят отражение конкретное содержание учебных программ.

Среди всех видов учебной литературы особое место занимает школьный учебник, который по своему содержанию и структуре обязательно соответствует учебной программе по предмету. Учебники, созданные на основе типовых учебных программ, рекомендуются Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации для всех школ страны.



Структура учебника включает в себя текст как главный компонент и внетекстовые, вспомогательные компоненты. Все тексты делятся на тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения. К внетекстовым компонентам относятся: аппарат организации усвоения (вопросы и задания, памятки или инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу и упражнения); собственно иллюстративный материал; аппарат ориентировки, включающий предисловие, примечание, приложения, оглавление, указатели.

Учебный текст (в отличие от текста справочника) служит прежде всего для разъяснения содержания, а не просто информирования о нем. Кроме того, учебный текст должен оказывать на учащегося определенное эмоциональное воздействие, вызывать интерес к предмету обучения. Вот почему, особенно на ранних стадиях обучения, язык учебника должен использовать семантические метафоры, языковые стереотипы и др., что недопустимо в строго нормированном научном языке.

Учебники содержат изложение основы наук и одновременно организуют самостоятельную учебную деятельность учащихся по усвоению учебного материала. Другими словами, они учат учиться. В этой связи к учебнику предъявляются требования, касающиеся не только построения учебных текстов. Это требования дидактические, психологические, эстетические, гигиенические. Учебник должен содержать материал высокой степени обобщения и вместе с тем быть конкретным, оснащенным основным фактическим материалом. Он должен содержать изложение подлинной науки и одновременно быть доступным для учащихся, учитывать особенности их интересов, восприятия, мышления, памяти, развивать познавательный и практический интерес, потребность в знаниях и практической деятельности.

Учебник является единым отражением логики науки, логики учебной программы и логики развития личности. Хороший учебник информативен, энциклопедичен, в нем прослеживается связь излагаемого материала со смежными дисциплинами, он снабжен списком необходимой справочной литературы. Но главное достоинство такого учебника в том, что он побуждает к самообразованию и творчеству.

Формулировки основных положений, выводов должны отличаться предельной ясностью и четкостью. Особое значение имеет не только доступность, но и проблемность изложения, что заставляет ученика думать.

Учебник должен быть в меру красочен, но тем не менее содержать необходимый иллюстративный материал (карты, схемы, диаграммы, фотографии и т.д.).

Как уже отмечалось, содержание образования на уровне учебного материала наряду с учебниками раскрывается в различного рода учебных пособиях: хрестоматиях по литературе и истории; сборниках задач по математике, физике, химии; атласах по географии, биологии; сборниках упражнений по языкам и др. Учебные пособия расширяют некоторые стороны учебника и имеют своей целью решение конкретных задач обучения (информационных, тренировочных, проверочных и др.).

### **3.4. Современные тенденции развития образования**

На современное состояние развития общества и развитие человеческого познания, в частности, все большее влияние оказывает стремительно расширяющееся информационное поле и появление качественно новых коммуникационных технологий. Наряду с этой общемировой тенденцией в нашей стране социальная ситуация осложняется политическим и социально-экономическим кризисом. Поэтому сегодня достаточно четко выражена потребность в специалистах, обладающих высоким уровнем развития творческого потенциала, умением системно ставить и решать различные задачи.

Творчество как важнейший механизм приспособления в более широком плане можно рассматривать не только как профессиональную характеристику, но и как необходимое личностное качество, позволяющее человеку адаптироваться в быстро меняющихся социальных условиях и ориентироваться во все более расширяющемся информационном поле.

*Личностный (или личностно-ориентированный)* подход предполагает, что в центре обучения находится обучающийся с его индивидуально-психологическими, возрастными, половыми и национальными особенностями. Развитие личности ученика является основной задачей обучения, которое строится с учетом его особенностей и «зоны ближайшего развития». Последнее проявляется и в содержании учебных программ, и в формах организации учебного процесса, и в характере общения. Такое обучение как бы «преломляется» через личность обучающегося (его цели, мотивы, ценностные ориентации, стремления, возможности).

Поскольку образовательный процесс — это специфическая форма субъектно-субъектных отношений, совершенно очевидно, что оба участника этого процесса (и педагог, и ученик) вносят в него свой вклад. Какие же требования предъявляются к каждому участнику образовательного процесса в рамках личностно-ориентированного подхода?

Таблица 3.1

Требования, предъявляемые к участникам образовательного процесса

Педагог	Ученик
<p>1. Основной задачей профессиональной деятельности является создание условий для безопасного проявления личности каждого ученика в различных учебных ситуациях, а это требует от педагога, в первую очередь, находиться не в традиционной позиции педагога-информатора, источника знаний и контролера, а в позиции ведущего партнера, помогающего саморазвитию личности ученика</p>	<p>1. Личностно-ориентированный подход предполагает и формирует активность ученика, его готовность к учебной деятельности</p>
<p>2. Внутри цели личностного развития наиболее важным направлением профессиональной деятельности педагога является развитие внутренней мотивационной сферы ученика, формирование у него собственной познавательной потребности не только в получении и усвоении новых знаний, но и в выработке обобщенных способов и приемов учебной деятельности, умении получать удовольствие и удовлетворение от познания</p>	<p>2. Важным условием успешного обучения является согласование внешних (в первую очередь, мотив достижения) и внутренних (познавательных) мотивов ученика</p>
<p>3. Личностно-ориентированный подход предполагает большую внутреннюю работу педагога по саморазвитию: личностному и профессиональному. В первую очередь, это осуществляется при развитии собственного творческого потенциала, позволяющего адекватно решать общую задачу обучения и развития с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика и учебной группы, что составляет основу профессионального мастерства педагога</p>	<p>3. Личностно-ориентированный подход предполагает большую самостоятельность обучающегося, определенный уровень саморегуляции и самосознания (целеполагания, самоконтроля и самооценки)</p>

Изменившийся социальный заказ в области образования привел к появлению новых тенденций в построении педагогического процесса.

1. *Гуманизация* образования, увеличение внимания к личности учащегося как высшей ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами. И хотя принцип гуманизации давно включен в общедидактические принципы, но лишь на современном этапе развития образования возникли действительно реальные условия его реализации.

2. *Демократизация*, создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества участников образовательного процесса (учащихся и педагогов), широкое привлечение ответственности к управлению образованием.

3. *Индивидуализация* как усиление еще одного традиционного дидактического принципа необходимости индивидуального подхода, согласно которому в учебно-воспитательной работе с детьми должны учитываться все индивидуальные особенности каждого ребенка. **В о-п е р в ы х**, он обеспечивает индивидуальное своеобразие детей, дает возможности максимального развития всех способностей ребенка. **В о-в т о р ы х**, без учета индивидуальных особенностей детей любое педагогическое воздействие может оказать на них совсем не то влияние, которое ожидалось.

4. *Индустриализация* обучения, т.е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, что позволяет создавать и использовать новые модели обучения и проверки результативности усвоения его содержания (например, программированное обучение).

Кроме того, компьютеризация образовательного процесса во многом расширяет возможности заочного обучения, особенно для лиц, которые по состоянию здоровья не способны посещать образовательные учреждения.

5. *Вариативность*. На протяжении нескольких десятилетий отечественная педагогическая наука и практика могли развиваться лишь в рамках единственной идеологически одобряемой концепции формирования личности. Такая монологичность и конвергентность не только сужали возможности развития педагогического процесса, но и приводили к застойным явлениям, снижали статусную позицию педагога в общественном сознании. Изменившаяся

социально-политическая ситуация в последнее десятилетие «разбудила вулкан», извергающий новые педагогические теории, технологии и программы.

Вариативность отчетливо наблюдается не только в содержании предлагаемых образовательных программ, но и в формах организации педагогического процесса, в широком спектре типов образовательных учреждений. Это дает возможность родителям и учащимся выбирать получаемое образование и нести ответственность за этот выбор.

6. *Интегративность*. В первую очередь, это проявляется в структурных изменениях образовательной системы. Осознание того, что качественное обучение и воспитание возможно лишь в условиях реальной преемственности всех звеньев образовательной системы, приводит к возникновению комплексных образовательных учреждений (детский сад — школа, школа — вуз и др.). И хотя проблема преемственности всегда была одной из центральных для отечественной педагогической науки, сегодня наблюдаются качественные изменения в создании педагогических теорий, в центре которых — осмысление необходимости интеграции и системности педагогического процесса (например, научная школа М.М. Зиновкиной).

Кроме внутрисистемной интеграции наблюдается объединение всех воспитывающих сил общества, школы, семьи и других социальных институтов. Тенденция к интеграции заметна и в содержании образования (усиление межпредметных связей, создание интегративных курсов и т.д.).

7. *Психологизация* современного образовательного процесса. Хотя в этом случае психологизация является частным вариантом междисциплинарной интеграции, в силу значимости данного явления правомерно выделить эту тенденцию как самостоятельную характеристику. Это является не только отражением повышенного социального интереса к психологии (что характерно в периоды социальных кризисов и, как следствие, фрустрации и невротизации общества), но и отражением того, что сегодня изменяется сама формулировка педагогических задач.

Анализ имеющихся программ обучения и воспитания детей показывает, что сегодня смещение акцента в таких программах делается не на определение знаний, умений и навыков (ЗУН), которые следует формировать у детей, а на развитие мыслительных качеств, которые позволят ребенку получать эти ЗУН.

Если формирование поля ЗУН — это педагогическая задача, то формирование мыслительных качеств — это психолого-педагогическая задача. Однако уровень психологической подготовки наших педагогов не позволяет сегодня успешно решать эту задачу. Воспитателю, учителю не хватает знаний, он недостаточно мотивирован, а главное, часто не осознает возможных негативных последствий некорректного использования психологических методов диагностики и развития.

И если вчера было важно привлечь внимание педагога к профессиональной рефлексии, то сегодня, когда многие осознали, что это надо делать, важно научить, как это можно делать. Для решения этой задачи необходимо, во-первых, пересмотреть учебные планы по психолого-педагогическим дисциплинам при подготовке специалистов и, во-вторых, провести специальные исследования, результаты которых помогли бы более качественно реализовать существующую сегодня тенденцию к практической интеграции педагогики и психологии.

8. *Переход от информативных к активным методам* обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы учащихся. Это сочетается с переходом от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса к развивающим, стимулирующим развитие и творчество личности.

9. *Стандартизация* содержания образования относится к тенденциям современной международной практики образования. Она определяется необходимостью создания единого уровня общего образования независимо от типа образовательного учреждения.

Перечисленные выше современные тенденции проявляются в организации личностно-деятельностного подхода в образовании.

Основы этого подхода были заложены психологическими трудами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева. Особенностью личностно-деятельностного подхода является рассмотрение процесса обучения как специфической формы субъектно-субъектных отношений между педагогом и учеником. В самом названии данного подхода подчеркивается взаимосвязь двух его основных компонентов: личностного и деятельностного.

*Личностно-деятельностный подход.* Образование реализует функцию развития личности только в том случае, если оно побуждает ее к

деятельности. Значимость деятельности и ее продукта для личности влияет на эффективность ее овладения общечеловеческой культурой.

По определению С.Л. Рубинштейна, *деятельность* — это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, необходимости в чем-либо.

Исходя из теории деятельности А.Н. Леонтьева, основными характеристиками деятельности являются ее предметность и субъектность.

*Предмет деятельности* — это то, на что направлена вызвавшая ее потребность. Различают две взаимосвязанные стороны деятельности: опредмечивание и распредмечивание. При опредмечивании человеческие способности (замысел, образ и др.) переходят в предмет, который становится социальным, культурным или человеческим. В последующей деятельности происходит распредмечивание, когда из предметов, явлений, объектов культуры «выделяется» воплощенная в них идея, смысл. В учебной деятельности реализуется внутреннее единство процессов опредмечивания и распредмечивания. В процессе обучения педагог «кодирует», опредмечивает социально-культурный и исторический опыт человечества в виде знаковой системы (например, речи), предъявляемой ученику, который, в свою очередь, «раскодирует», распредмечивает и, тем самым, постигает смысл воспринимаемого.

Деятельность всегда субъектна, и это отражается в одном из базовых положений отечественной психологии о единстве сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, А.В. Брушлинский, А.В. Петровский и др.).

С субъектностью и предметностью деятельности связаны и такие ее характеристики, как мотивированность, целеположенность (целенаправленность) и осознанность.

Если мотив — это побудительная причина деятельности, то цель — это предвосхищение в мышлении результата деятельности и способов ее реализации, т.е. цель, собственно, и является «идеальным» предметом деятельности и непосредственно связана с мотивами этой деятельности. Важным положением для понимания осознанности как характеристики деятельности является утверждение А.Н. Леонтьева о том, что актуально сознается только то содержание деятельности, которое является предметом целенаправленной активности субъекта.

Кроме кратко обозначенных характеристик деятельности (предметность, субъектность, мотивированность, целенаправленность, осознанность) при планировании учебной деятельности необходимо учитывать ее структуру (действия, операции) и компоненты (предмет, средства, способы, продукт, результат).

Выделение каждого из рассмотренных компонентов личностно-деятельностного подхода (личностного и деятельностного) условно, так как они неразрывно связаны между собой в силу того, что личность всегда выступает субъектом деятельности, а деятельность определяет развитие ее как субъекта.

#### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Раскройте содержание основных принципов формирования содержания среднего образования.
2. Дайте характеристику основных компонентов образовательной системы.
3. Что является результатом образования?
4. Какие документы регламентируют содержание общего среднего образования?

#### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Личностно-деятельностный подход в образовании.
2. Образование как общечеловеческая ценность и социокультурный феномен.
3. Единство образования и самообразования.
4. Психологизация педагогического процесса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабанский Ю.К.* Личностный фактор оптимизации обучения // Вопросы психологии. 1984. № 1.
2. Дидактика средней школы // Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.
3. Закон Российской Федерации об образовании // Бюлл. Комитета по высш. шк. Министерства науки, высш. шк. и техн. политики РФ. 1993. № 1.
4. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997.
5. *Зиновкина М.М., Хохлов Н.* Технология формирования инженера-творца // Высшее образование в России. 1995. № 3.
6. *Леднев В.С.* Содержание образования. М., 1989.
7. *Мищенко А.И.* Педагогический процесс как целостное явление. М., 1993.
8. *Никандров Н.Д.* Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М., 1997.
9. *Симонов В.П.* Качество образования: что в основе? Как его определить? // Стандарты и качество. 1994. № 2.
10. *Сластенин В.А.* и др. Педагогика. М., 1998.



## Глава 4. Педагогическая деятельность

### 4.1. Психологическая природа педагогической деятельности

Каждая теория воспитания и обучения предъявляет свои собственные требования к личности и деятельности учителя. Согласно Руссо, учитель — только сторож и охранитель ребенка от порчи и других влияний. По Толстому, это должен быть непременно добродетельный человек, который своим личным примером заражал бы ребенка. Для аскетической педагогики воспитатель — тот, кто умеет исполнять заповеди: «Ломай волю твоего ребенка, чтобы он не погиб». Для Гаюи учитель — это гипнотизер, и хорошим учителем будет тот, кто умеет внушать и подчинять себе чужую волю. Согласно Песталоцци и Фребелю, воспитатель — детский садовник. Блонский считает, что воспитатель — инженер от антропотехники или педотехники, техник человеководства, которое существует наряду с растениеводством и животноводством как однородная с ними наука.

Каждое отдельное представление о педагогическом процессе связывается с особым взглядом на природу учительского труда. Новая точка зрения, которая выдвигается в педагогике и пытается создать новую систему воспитания, непосредственно вызывает новое понимание учительского труда. Если раньше учитель выступал в роли простого источника знаний, справочника или словаря, учебника и демонстратора, — одним словом, вспомогательного средства и орудия воспитания (именно эта сторона учительского труда составляла в прежней школе 9/10 содержания всей работы учителя), то сейчас эта роль все больше сходит на нет и всячески замещается активной энергией ученика, который везде и всюду должен сам искать и добывать знания.

Для нынешнего образования не так важно научить известному количеству знаний, как воспитать желание и умение приобретать эти знания и пользоваться ими. На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является важнейшим воспитательным фактором. Во время чтения лекции или объяснения урока учитель

выступает в своей роли учителя только тогда, когда устанавливает отношения ребенка к воздействующим на него элементам среды. Если же он просто излагает материал, он перестает быть учителем.

Многим представляется, что в новой педагогической системе учителю отводится ничтожная роль, что педагогика будущего — это педагогика без педагога и школа без учителя. Думать, что учителю в будущей школе нечего будет делать, равносильно представлению о ненужности человека в автоматизированном производстве. На самом деле роль учителя безмерно возрастает, она потребует от него высочайшего профессионализма — умения превратить воспитание в творчество жизни.

Каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет обучать и воспитывать, вместе с тем отвечая за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть Педагогом, Учителем, Воспитателем. Сегодня такой выбор и достойное выполнение профессионального долга требует от человека принятия ряда обязательств.

В о-п е р в ы х, следует объективно оценивать свои возможности как будущего педагога, знать свои слабые и сильные, значимые для данной профессии качества (особенности саморегуляции, самооценки, эмоциональные проявления, коммуникативные, дидактические способности).

В о-в т о р ы х, будущий педагог должен овладеть общей культурой интеллектуальной деятельности (мышления, памяти, восприятия, представления, внимания), культурой поведения, общения в частности.

В-т р е т ь и х, для педагога обязательной предпосылкой и основой успешной деятельности является уважение, знание и понимание своего ученика как «другого». Ученик должен быть понят и принят вне зависимости от того, совпадают ли их системы ценностей; модели поведения и оценок. Это также предполагает знание психологических механизмов, закономерностей и возрастных особенностей поведения, общения.

В-ч е т в е р т ы х, педагог является организатором учебной деятельности обучаемых, их сотрудничества и в то же время выступает в качестве партнера и фасилитатора (по К. Роджерсу) педагогического общения.

В науке нет еще тех данных и открытий, которые позволили бы ей найти ключи к психологии учителя. На сегодняшний день мы

располагаем только отрывочными сведениями, фрагментарными замечаниями, не приведенными пока в систему, а также знаем лишь о некоторых практических попытках, связанных с психотехническим подбором учителей. В области психотехники выработка психограммы учителя представляет гораздо большие трудности, чем в остальных профессиях.

В качестве примера определения приоритетов личностного и профессионального развития педагога, а также эффективности его деятельности рассмотрим карту профессионально значимых качеств преподавателя.

Таблица 4.1

Карта профессионально значимых качеств преподавателя  
(по В.П. Симонову)

№ п/п	Оптимальный уровень	Допустимый уровень	Критический уровень
1	<i>Психологические черты личности как индивидуальности</i>		
1.1	Сильный уравновешенный тип нервной системы	Сильный неуравновешенный тип нервной системы	Слабый инертный тип нервной системы
1.2	Тенденции к лидерству	Властность	Деспотизм
1.3	Уверенность в себе	Самоуверенность	Самовлюбленность
1.4	Требовательность	Непримиримость	Жестокость
1.5	Добросердечие и отзывчивость	Недостаточная самостоятельность	Чрезмерный конформизм
1.6	Гипертимность	Педантичность	Возбудимость и демонстративность
1.7	Эмотивность	Застраиваемость	Тревожность и дистимность
2	<i>Преподаватель в структуре межличностных отношений</i>		
2.1	Преобладание демократического стиля общения	Преобладание авторитарного стиля общения	Преобладание либерального стиля общения
2.2	Только конструктивные конфликты по принципиальным вопросам	Полное отсутствие конфликтов с учащимися и коллегами	Постоянная деструктивная конфликтность по большинству вопросов
2.3	Стремление к сотрудничеству с коллегами	Стремление к соперничеству с коллегами	Постоянные приспособления и компромиссы

Продолжение табл. 4.1

№ п/п	Оптимальный уровень	Допустимый уровень	Критический уровень
2.4	Нормальная самооценка	Заниженная самооценка	Завышенная самооценка
2.5	Уровень изоляции в коллективе, равный 0	Уровень изоляции в пределах 10%	Уровень изоляции в коллективе более 10%
3	<i>Профессиональные черты личности преподавателя</i>		
3.1	Широкая эрудиция и свободное изложение материала	Знание только своего предмета	Работа только по конспекту
3.2	Умение учитывать психологические и возрастные особенности учащихся	Знание возрастной и педагогической психологии учащихся	Отсутствие знаний по возрастной и педагогической психологии
3.3	Темп речи — 120—130 слов в минуту, четкая дикция, общая и специфическая грамотность	Темп речи ниже 120 слов в минуту, «глухой» голос, отдельные оговорки с последующим исправлением	Темп речи выше 150 слов в минуту, неразборчивость речи, «проглатывание» окончаний слов и т.п.
3.4	Эlegantный внешний вид, выразительная мимика и жесты	Стандартный внешний вид, отсутствие мимики и жестов	Неряшливый внешний вид, чрезмерная жестуляция и неадекватная мимика
3.5	Обращение к учащимся по имени	Обращение к учащимся по фамилиям	Постоянное безадресное обращение к обучаемым
3.6	Мгновенная реакция на ситуацию, находчивость	Чуть замедленные реакции и находчивость	Отсутствие находчивости, слабая реакция
3.7	Умение четко формулировать конкретные цели	Умение определять только общие цели	Отсутствие умений четкого целеполагания
3.8	Умение организовать учебную работу всех учащихся сразу	Умение организовать работу большинства учащихся	Работа только с отдельными учащимися, при пассивности большинства
3.9	Проверяет степень понимания учебного материала всегда	Проверяет степень понимания учебного материала периодически	Никогда не проверяет степень понимания учебного материала в ходе объяснения

Окончание табл. 4.1

№ п/п	Оптимальный уровень	Допустимый уровень	Критический уровень
4	<i>Эффективность профессиональной деятельности</i>		
4.1	Эффективность учебных занятий 85% и выше	Эффективность учебных занятий 65—84%	Эффективность учебных занятий 45—64%
4.2	Работа на высшем уровне требований	Работа на среднем уровне требований	Работа на низшем уровне требований
4.3	Фактический уровень обученности 64—100%	Фактический уровень обученности 36—63%	Фактический уровень обученности менее 36%
4.4	Рейтинг преподавателя 4,4 балла и выше	Рейтинг преподавателя 3,8—4,3 балла	Рейтинг преподавателя менее 3,8 балла
<i>Количество баллов</i>	100	75	50

Таким образом, мы видим, что профессиональные качества педагога соотносятся со следующими заповедями его психолого-педагогической деятельности.

Уважай в ученике человека, личность (что является конкретизацией золотого правила древности — относить к другим, как ты хотел бы, чтобы относились к тебе).

Постоянно ищи возможность саморазвития и самосовершенствования (ибо известно, что тот, кто не учится сам, не может развивать вкус и потребность к учению у других).

Передавай ученику знания так, чтобы он хотел и мог их осваивать, был готов их использовать в различных ситуациях и в своем самообразовании.

Эти заповеди отражают суть основного педагогического тезиса: «только личность воспитывает личность, только характер формирует характер».

#### 4.2. Стиль педагогической деятельности

Педагогическая деятельность, как и любая другая, характеризуется определенным стилем. *Стиль деятельности* — это устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее существования. Он обуславливается спецификой самой деятельности, индивидуально-психологическими особенностями ее субъектов.

Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль ее субъекта — учителя.

Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие по меньшей мере трех факторов: а) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности — учителя (преподавателя), включающих индивидно-типологические, личностные, поведенческие особенности; б) особенностей самой деятельности; в) особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.).

В педагогической деятельности, характеризующейся тем, что она осуществляется в субъективно-субъектном взаимодействии в конкретных учебных ситуациях организации и управления учебной деятельностью обучающегося, эти особенности соотносятся также: а) с характером взаимодействия; б) с характером организации деятельности; в) предметно-профессиональной компетентностью учителя; г) характером общения. Согласно В.А. Кан-Калику, под стилем общения понимаются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся.

Наиболее полное собственно деятельностное представление о стилях педагогической деятельности дают А.К. Маркова и А.Я. Никонова. Они утверждают, что в основе различия стиля в труде учителя лежат следующие основания: *содержательные характеристики стиля* (ориентация учителя на процесс или результат своего труда, оценка этапов своего труда); *динамические характеристики стиля* (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); *результативность* (уровень знаний, навыков, интерес к учебе у школьников). На основе этого были выделены индивидуальные стили.

Например, *эмоционально-импровизационный стиль* (ЭИС). Учителей такого стиля отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Материал, представленный на уроках у таких учителей, логичен, интересен, однако в процессе объяснения у учителей с ЭИС часто отсутствует обратная связь с учениками. Опросом охватываются преимущественно сильные ученики. Уроки проходят в быстром темпе. Учителя с ЭИС не дают ученикам самостоятельно сформулировать ответ. Для учителей с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: как правило, на их уроках прорабатывается наиболее интересный учебный материал, а на дом задается менее интересный. Контроль

за деятельностью учащихся со стороны таких учителей недостаточен. Учителя с ЭИС используют большой арсенал разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. Для учителя с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Еще один стиль учителя — это *эмоционально-методический* (ЭМС). Учителя с ЭМС ориентируются на процесс и результаты обучения. Для них свойственны адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Учителя с ЭМС поэтапно отработывают весь учебный материал, следят за уровнем знаний учащихся, используют закрепление и повторение учебного материала, осуществляют контроль знаний учащихся. Учителя с ЭМС отличаются высокой оперативностью, использованием разнообразных видов работ на уроке, коллективных обсуждений. Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и учителя с ЭИС, учителя с ЭМС стремятся прежде всего заинтересовать учеников самим предметом.

Следующий стиль — *рассуждающе-импровизационный* (РИС). Для учителей с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Учителя с РИС проявляют меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, они не всегда способны обеспечить высокий темп работы, реже практикуют коллективные обсуждения. Учителя с РИС (особенно во время опроса) предпочитают воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т.п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

И наконец, *рассуждающе-методичный* стиль (РМС). Учителя с РМС преимущественно ориентируются на результаты обучения и адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, проявляют консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается у них со стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуж-

дений. Во время опроса учителя с РМС обращаются к небольшому количеству учеников, давая каждому достаточно времени на ответ, особое внимание ими уделяется слабым ученикам. Для учителей с РМС характерна в целом рефлексивность.

### 4.3. Педагогические способности

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были сформулированы В.А. Крутетским, который дал им соответствующие определения:

1. *Дидактические способности* — это способности адаптировать учебный материал, доходчиво преподносить знания, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся познавательную активность, способность организовывать самостоятельную работу учащихся и формировать у них потребность к самостоятельному получению знаний.

2. *Академические способности* — это способности соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.); знание преподаваемого предмета не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже; потребность и способность к проведению собственной исследовательской работы.

3. *Перцептивные способности* — это способности к психологической наблюдательности, умение замечать изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. *Речевые способности* — способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Эти способности проявляются не только во время сообщения учителем нового материала, но и в процессе его реакции на ответы учеников.

5. *Организаторские способности* — это способности, с одной стороны, организовывать ученический коллектив, а с другой — правильно организовать свою собственную работу. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени — умение правильно распределять работу, укладываясь в намеченные сроки.

6. *Авторитарные способности* — это способности оказывать непосредственное эмоционально-волевое влияние на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. Эти способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя: решительности, выдержки, настойчивости, требовательности; чувства



собственной ответственности за обучение и воспитание; убежденности в своей правоте и умения передавать эту убежденность своим воспитанникам.

7. *Коммуникативные способности* — это способности к общению, умение найти подход к учащимся, установить с ними целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. *Педагогическое воображение* (или прогностические способности) — это способность предвидеть последствия своих действий, умение проектировать и прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника в целостном процессе взаимодействия.

9. *Способность к распределению внимания* — это способность распределять свое профессиональное внимание в трех основных направлениях деятельности: а) между содержанием и формой изложения материала и развертыванием своей мысли (или мысли ученика); б) держать в поле внимания всех учащихся, реагировать на признаки их утомления, недопонимания, дисциплинарные нарушения; в) следить за собственным поведением (позой, мимикой, движениями), осуществлять необходимую саморегуляцию.

В основе определенных педагогических действий, а тем более их совокупности, реализуя ту или иную педагогическую функцию, педагог обычно активизирует не одну, а целую группу рассмотренных выше особенностей.

#### **4.4. Педагогические умения**

Говоря об умениях учителя в целом, считают, что в собственно дидактическом плане все они сводятся к трем основаниям: 1) умению переносить известные учителю знания, варианты решения, приемы обучения и воспитания в условиях новой педагогической ситуации; 2) умению находить для каждой педагогической ситуации новое решение; 3) умению создавать новые элементы педагогических знаний и идей, конструировать новые примеры решения конкретной педагогической ситуации.

Педагогические умения изучались целым рядом зарубежных и отечественных психологов и педагогов. Рассмотрим в качестве примера классификацию педагогических умений, предложенную А.К. Марковой.

Первая группа: умение видеть в педагогической ситуации проблему и оформлять ее в виде педагогических задач; умение при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного развивающегося участника образовательного процесса, имеющего собственные мотивы и цели; изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию; конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные; принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности, гибко перестраивать педагогические цели и задачи по мере изменения педагогической ситуации; умение с достоинством выходить из трудных педагогических ситуаций; предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач.

Вторую группу педагогических умений составляют три подгруппы.

*Подгруппа «чему учить»:* умение работать с содержанием учебного материала (осведомленность в новых концепциях и технологиях обучения), выделять основные идеи учебного предмета и обновлять его содержание за счет использования результатов современных исследований; способность к педагогической интерпретации социальной информации; формирование у обучающихся общих и специальных дидактических умений и навыков, осуществление межпредметных связей.

*Подгруппа «кого учить»:* умение изучать закономерности и особенности функционирования отдельных психических функций (памяти, мышления, внимания, речи и др.) и целостных характеристик видов деятельности (учебной, трудовой); изучать реальные учебные возможности обучающихся, различать успеваемость и личностные качества учеников; выявлять зону не только наличного, но и ближайшего уровня развития; проектировать и формировать у школьников отсутствующие у них уровни деятельности; осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику.

*Подгруппа «как учить»:* умение отбирать и применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания; умение сравнивать и обобщать педагогические ситуации; организовывать самостоятельную учебную деятельность; осуществлять вариативность при решении учебных задач.

Третья группа: умения использовать психолого-педагогические знания и осведомленность в современном состоянии психологии и педагогики, передового педагогического опыта; хроно-

метрировать, фиксировать, регистрировать процесс и результаты своего труда; соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе; умения видеть сильные и слабые стороны своего труда, оценить свой индивидуальный стиль, анализировать и обобщать свой опыт, соотносить его с опытом других учителей; умение строить планы развития своей педагогической деятельности и др.

Четвертая группа: приемы постановки широкого спектра названных выше коммуникативных задач, наиглавнейшей из которых является создание условий психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа: приемы, способствующие достижению высоких уровней общения. К ним относятся: умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика; умение интерпретировать и «читать» его внутреннее состояние по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты); умение встать на точку зрения ученика («децентрация» учителя); создать обстановку доверительности, терпимости к непохожести другого человека; владение средствами, усиливающими воздействие (приемы риторики); преимущественное использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими; преобладание демократического стиля руководства; умение владеть разными ролями как средством предупреждения конфликтов в общении (например, занять позицию ученика); готовность поблагодарить ученика, при необходимости извиниться перед ним; умение поддерживать равное отношение ко всем детям; отказ от корпоративного стереотипа «учитель всегда прав»; умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации, не замечать некоторых негативных моментов, быть готовым к улыбке, владеть тонами и полутонами, слушать и слышать ученика, не прерывая его речи и учебных действий; воздействовать на ученика не прямо, а косвенно, через создание условий для появления у ученика желаемого качества; умение не бояться обратной связи с учениками; действовать в обстановке публичного выступления, близкой к театральной.

Шестая группа: это прежде всего умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего

значимость своей профессии, способного противостоять трудностям во имя ее социальной и общечеловеческой ценности; реализовывать и развивать свои педагогические способности, включая как их перцептивный компонент (понимать и изучать другого человека, сопереживать ему, вставать на его точку зрения), так и управленческий (умения воздействовать не только на поведение и поступки ученика, но и на его мотивы, цели); умение управлять своими эмоциональными состояниями, придавая им конструктивный, а не разрушительный характер; осознавать свои позитивные возможности и тем самым способствовать упрочению своей позитивной Я-концепции; умение овладевать эталонами труда (педагогическое мастерство); осуществлять творческий поиск.

**Седьмая группа:** умение осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля, используя все положительное из своих природных данных; укреплять свои сильные стороны, устранять слабые, использовать компенсаторные звенья способностей, быть открытым поиску нового, переходить от уровня мастерства к собственно творческому, новаторскому уровню.

**Восьмая группа:** умение определять характеристики знаний учащихся в начале и в конце учебного года; определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце учебного года; выявлять отдельные показатели обучаемости (активность ориентировки, определять дозированную помощь, необходимую для продвижения данного ученика, выявлять на этой основе причины отставания и осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход); умение поэтапно отрабатывать все компоненты обученности обучаемости; стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию.

**Девятая группа:** оценивание учителем состояния воспитанности и воспитуемости школьников; умение распознавать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников; умение учителя увидеть личность ученика в целом — во взаимосвязи того, что он говорит, думает и как поступает; умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности отдельных учеников (например, стимулировать активность одного ученика, способствовать снижению тревожности другого, поддержать стремление к лидерству третьего).

#### 4.5. Педагогическая культура

*Педагогическая культура* — часть общей культуры, в которой в наибольшей степени отразились духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации личности.

Педагогическая культура преподавателя предполагает возрождение и самореализацию творчества педагога и воспитанников. Методологической основой педагогической культуры является философская теория диалога культур (В.С. Библер). Феномен культуры определяется через диалог и взаимопроникновение культур прошлых, настоящих, будущих. Педагогическую культуру можно рассматривать как общение двух индивидов в различные моменты передачи человеческой культуры:

1. Феномен педагогической культуры в диалоге рассматривается как «Я» в «них» и «ты» в «Я» (взаимопроникновение).

2. Создание педагогического мира как среды духовного, эстетического и интеллектуального развития субъектов педагогического взаимодействия.

3. Открытие личности для себя в другой личности.

Педагогическую культуру можно рассматривать как динамическую систему педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения преподавателя, это тот уровень образованности, с помощью которого передают профессиональные знания.

В первую группу компонентов педагогической культуры входят педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога — это личное отношение к определенным сторонам действительности, проявляющейся в соответствующем поведении. *Педагогическая позиция* — это некоторый моральный выбор, который делает преподаватель. Для педагогической позиции характерны две стороны: мировоззренческая (выражается в осознании общественной значимости профессии, убежденности в правильности выбора, ориентации на гуманистические принципы); поведенческая (выражается в способности педагога принимать решения, нести за них ответственность и создавать условия для самореализации личности ребенка).

Педагогическая позиция реализуется через личностно-профессиональные качества педагога, его интересы и духовные потребности. Она включает в себя: направленность личности, которая выражается в убеждениях, социальной активности, гражданственности личности; нравственные качества, гуманизм, объективизм, интеллигентность; отношение к педагогическому труду.

Вторую группу компонентов педагогической культуры составляют педагогические знания и мышление.

Согласно И.Я. Лернеру, знания бывают следующими: методологические — дают представления о путях познания педагогических явлений; теоретические — объясняют и ориентируют педагогов в совершении педагогической теории; общепедагогические, прикладные — знания в отдельных областях педагогического процесса; частноприкладные — знания по отдельным дисциплинам.

Согласно Е.В. Бондаревской, знания подразделяются на методологические, теоретические, технологические, методические.

Педагогическую культуру определяет не столько наличие знаний, сколько отношение к ним. Отношение к знаниям определяется уровнем мышления. Педагогическое мышление включает в себя: критическое мышление (подразумевает необходимость анализировать свое взаимодействие с обучаемым); творческую созидательную направленность мышления (педагог не должен быть одинаковым); проблемно-вариативное мышление.

К третьей группе компонентов педагогической культуры относятся профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности.

### *Группы умений*

1. Информационные умения. Включают в себя умение отобрать и скомпоновать информацию.
2. Умения ставить цели и планировать учебно-воспитательную деятельность.
3. Организаторские умения.
4. Коммуникативные умения.
5. Умения проводить анализ и самоанализ.
6. Умения морально-волевой организации.
7. Владение педагогической техникой (жесты, мимика).
8. Прикладные умения.

### *Общие черты опыта творческой деятельности*

1. Запросы преподавателя совпадают с запросами учащихся.
2. Забота о развитии личности учащегося.
3. Опора на активность личности учащегося.

### *Показатели творческого опыта*

1. Ярко выражено умение анализировать ситуацию с позиции учащегося (что ему интересно, важно и разовьет его способности).
2. Умение разрабатывать методы и средства, отличные от традиционных.

К четвертой группе компонентов педагогической культуры относят саморегуляцию личности и культуры профессионального поведения (в первую очередь, педагогический такт).

*Саморегуляция* — это поведение в соответствии с педагогическими требованиями, активность в направлении удовлетворения потребностей и интересов детей. Любая саморегуляция реализуется через: нормативный компонент (т.е. это совокупность знаний, понятий и требований к личности педагога); регулятивный компонент (это чувства, отношения, убеждения, которые реализует педагог в своем поведении) и деятельностно-поведенческий компонент (подразумевает реализацию волевых процессов в направлении контроля и коррекции своего поведения).

Уровни педагогической культуры характеризуют степень сформированности ее компонентов. Существует три вида уровней педагогической культуры.

1. Высокий, или профессионально-творческий, уровень. Педагог добивается высоких результатов и проявляет необходимые личностные качества.
2. Профессионально-адаптивный уровень.
3. Низкий, или репродуктивно-профессиональный, уровень.

### ВОПРОСЫ

1. В чем заключается разница между стилем деятельности и стилем поведения?
2. Каковы социальные и профессиональные функции учителя?
3. В чем состоит своеобразие педагогической профессии?
4. Почему педагогическая деятельность относится к разряду творческих?

## ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Требования к личности и профессиональной деятельности педагога в различных образовательных моделях.
2. Понятие педагогической культуры на современном этапе.
3. Проблема психологизации профессионального сознания педагога.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997.
2. *Исаев И.Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавания в высшей школе. М., 1993.
3. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
4. *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. М., 1990.
5. *Кузьмина Н.В.* Способности, одаренность, талант учителя. СПб., 1995.
6. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М., 1993.
7. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
8. *Мищенко А.И.* Введение в педагогическую профессию. Новосибирск, 1991.
9. *Мудрик А.В.* Учитель: Мастерство и вдохновение. М., 1986.
10. Профессиональная культура учителя / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1993.
11. *Реан А.А.* Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.



## Глава 5. Воспитание как процесс интериоризации социокультурных ценностей

### 5.1. Воспитание и социализация

*Социализация* — это непрерывный процесс, протекающий в ходе всего онтогенеза. Условно этот процесс может быть разделен на этапы (периоды, стадии, фазы), где происходит решение определенных задач и выработка форм взаимоотношений с социумом.

Существующие подходы к проблеме социализации по-разному определяют степень активности личности в процессе ее взаимоотношений с обществом, которое для сохранения своей социальной структуры стремится сформировать в человеке модели ролевого поведения, основанные на социальных (национальных, групповых, профессиональных и др.) стандартах. Личность же, с одной стороны, имеет потребность в зависимости и аффилиации (стремление быть в обществе других людей и быть принятой социальной группой) и поэтому усваивает социальный опыт, необходимый для включения в систему существующих социальных связей; а с другой стороны, стремится к автономии, независимости, свободе и тем самым влияет на общество, вынуждая его удерживать границы его влияния на отдельного человека, корректировать социальные стандарты. То есть в процессе социализации происходит развитие и преобразование не только самой личности, но и общества.

Средства социализации зависят не только от возрастных особенностей человека, но и от специфики его социального окружения (например, способы вскармливания младенца; тип семейного воспитания; характер отношений со сверстниками; методы поощрения и наказания в учебных и профессиональных группах и др.).

Большое влияние на процесс социализации личности оказывают социальные группы. Однако степень влияния различных социальных групп меняется на разных этапах онтогенеза. Так, в раннем и дошкольном возрасте наибольшее влияние оказывает семья, в подростковом и юношеском — группа сверстников, в зрелом — трудовой коллектив. При этом степень влияния социальной группы на

отдельную личность зависит от уровня организации и сплоченности самой группы.

В отличие от социализации, которая происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, *воспитание* является процессом целенаправленного воздействия на человека и, значит, может рассматриваться как механизм управления процессом социализации личности. Следовательно, основными функциями воспитания являются: регуляция влияния социума на личность; создание условий для оптимальной социализации личности.

В широком смысле воспитание обычно рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. Поэтому воспитание тесно связано с социально-политической структурой общества, выступающего по отношению к системе образования в качестве заказчика на воспроизведение определенного типа личности.

В узком смысле воспитание характеризуется как специально организуемая деятельность по реализации целей образования в условиях педагогического процесса, где оба субъекта (педагог и воспитанник) проявляют активность в достижении этих целей.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что целью воспитания должно быть не внешнее приспособление человека к социальным требованиям, а формирование у него внутренней нравственной позиции, т.е. воспитание можно рассматривать как социально организованный процесс интериоризации (перевода «во внутренний план») общечеловеческих ценностей.

Психологические исследования показывают, что успешность такой интериоризации осуществляется при активном участии и интеллектуальной, и эмоциональной сфер личности. То есть, конструируя и организуя воспитательный процесс, педагогу необходимо стимулировать у воспитанников не только осознание ими общесоциальных требований и соответствия/несоответствия своего поведения, но и чувственное проживание поиска собственной нравственно-этической, гражданской позиции. И тогда становится понятным, что воспитание как процесс интериоризации общечеловеческих ценностей может осуществляться двумя способами.

1. С помощью сообщения и разъяснения «готовых» общественно полезных целей, идеалов, нравственных норм поведения. Этот способ избавляет воспитанника от стихийного поиска, часто связанного с множеством ошибок. Он опирается на содержательно-смысловую переработку имеющейся у него мотивационной сфе-

ры и сознательно-волевою работу по переосмыслению своего отношения к действительности.

2. С помощью создания специальных психолого-педагогических условий, которые актуализировали бы естественные ситуативные побуждения и интересы (например, познавательный интерес) и тем самым стимулировали общественно-полезную деятельность.

Оба эти способа результативны при условии их системного применения, взаимодополняемости и интеграции.

Отечественная педагогика наделяет большими воспитательными возможностями коллектив, который, с одной стороны, предоставляет личности возможность проявляться и получать обратные связи для коррекции собственного поведения, а с другой стороны, ограничивает личностную индивидуальность. На любой стадии онтогенеза (но особенно на стадиях становления самосознания) коллектив незаменим как фактор формирования нравственных ориентиров, гражданской позиции, социально значимых умений и навыков общественного поведения.

Таблица 5.1

Классификация видов воспитания

Основание классификации	Виды воспитания
1. Методологическое (философское) основание	Прагматическое, аксиологическое, гуманистическое и др.
2. Социальный институт	Семейное, школьное, конфессиональное (религиозное), общинное и др.
3. Общие направления	Умственное, нравственное, физическое, трудовое
4. Специальные направления	Политическое, гражданское, правовое, экологическое, экономическое и др.
5. Стиль отношений между воспитателями и воспитанниками	Авторитарное, демократическое, либеральное, свободное

## 5.2. Теории воспитания

Как уже отмечалось выше, понятие «воспитание» является одним из центральных в педагогической науке. В истории педагогики наблюдалась смена господствующих в разные периоды теорий воспитания, среди которых в первую очередь выделяются теория ав-

торитарного воспитания, теория свободного воспитания и гуманистическая концепция воспитания.

*Теория авторитарного воспитания*, возникшая и доминировавшая в период Средневековья, рассматривала ребенка, ученика как объект, которым следует управлять, определяя его поведение исходя из жестко заданных, преднамеренно ограничивающих его социальных норм (И.Ф. Герbart). Основными воспитательными приемами в этой концепции считались: угрозы, надзор, приказания и запреты.

Противоположные педагогические представления, цели и методы лежат в основе появившейся в XVIII в. *теории свободного (стихийного)* воспитания, которая предполагает уважение к личности ребенка, стремление не ограничивать, а стимулировать в процессе воспитания естественный ход личностного развития (Ж.Ж. Руссо).

И хотя сегодня можно встретить педагогические системы, построенные на одной из этих двух полярных теорий воспитания, однако все большее место в педагогической теории и практике стала занимать *современная гуманистическая концепция воспитания*.

В гуманистической традиции развитие личности рассматривается как процесс взаимосвязанных и соотносимых изменений в двух планах: внутреннем (направленность «на себя») и внешнем (направленность «на других»). И если внутренний план развития личности характеризуется психофизической индивидуальностью и проявляется в саморегуляции, самоорганизации и самопознании, то внешний (социальный) план формируется и определяется глубиной и темпами приобщения личности к социальным ценностям, уровнем приобретенных на их основе личностных качеств в процессе самореализации и самоутверждения.

Определенное сочетание взаимосвязанных внутреннего и внешнего планов составляет личностную гармонию, которая и является целью гуманистического воспитания, в качестве модели которого выступает идеал всесторонне и гармонично развитой личности. Создание условий для развития и самореализации через построение идеального Я и движение к такому идеалу — задача гуманистического воспитания.

Рассматривая развитие как непрерывный процесс, гуманистическая педагогика утверждает, что чем гармоничнее будет общекультурное, морально-этическое и профессиональное развитие, тем более творческим и социально адаптивным будет человек. Поэтому принци-

пы непрерывности и преемственности являются ведущими в системе принципов гуманистического воспитания. Это соотносится с положением Л.С. Выготского о необходимости ориентироваться в педагогическом процессе «на зону ближайшего развития».

Гуманистическая концепция воспитания позволяет осмыслить человека как уникальное явление природы, признать приоритетность развития его индивидуальности, понять соотношение между свободой выбора личностью в самореализации и целенаправленным влиянием на нее общества.

### 5.3. Самовоспитание

Современный этап развития педагогической науки и практики характеризуется преобладанием субъектно-субъектных представлений о воспитательном процессе, т.е. активностью наделяется не только педагог, передающий общественно-исторический и культурный опыт, но и воспитанник, творчески усваивающий и интериоризирующий этот опыт. Следовательно, важнейшей и неотъемлемой стороной воспитания является самовоспитание, которое наряду с индивидуальными особенностями и задатками человека объясняет широкий спектр различных личностных позиций людей, воспитывающихся в общей социальной среде.

*Самовоспитание* — это систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности.

Самовоспитание начинается с осознания и принятия объективной цели как субъективного желательного мотива своей деятельности. Формируя и реализуя такой мотив, человек сталкивается с внешними (объективными) и внутренними (субъективными) трудностями, преодоление которых требует его волевых усилий.

Но только на определенной стадии развития личности (в первую очередь, ее общественного самосознания) человек начинает осознавать не только внешние, но и внутренние источники своего поведения и на основе этого может (в некоторых пределах) целенаправленно изменять и корректировать мотивы, цели и способы деятельности.

Это требует определенной зрелости ценностно-смысловой сферы, поэтому в раннем и дошкольном детстве вопрос о самовоспитании не стоит, но уже в младшем школьном возрасте в деятельности

ребенка происходят значительные сдвиги в сторону внутренней мотивации по самоизменению (преодоление черт характера, субъективно воспринимаемых как негативные, и формирование у себя желательных личностных качеств). Задача педагога на этом этапе — поддержать имеющееся в ребенке стремление к самосовершенствованию и на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей оказать ему помощь в постановке и осуществлении целей самовоспитания, которое является составной частью и результатом воспитания. Ведь так же как при обучении основная задача педагога — «научить учиться», так и в воспитании важно «*воспитать внутреннего воспитателя*».

#### 5.4. Методы воспитания

Методы воспитания — это, с одной стороны, конкретные пути влияния на сознание, чувства и поведение воспитанников для решения педагогических задач, а с другой стороны, способы педагогического управления деятельностью (познавательной, игровой, трудовой и др.), в процессе которой осуществляется самореализация и развитие личности.

Методы воспитания условно можно разделить на три основные группы.

1. Методы убеждений, которые позволяют формировать мировоззрение воспитанников (внушение, повествование, инструктаж, обращение-призыв и т.д.).

2. Методы упражнений (приучения), с помощью которых организуется деятельность воспитанников и стимулируются позитивные ее мотивы (поручения, требования, показ образцов и примеров, создание ситуаций успеха и т.д.).

3. Методы поощрения и наказания, которые направлены на развитие у воспитанников саморегуляции поведения, рефлексии и самооценки с учетом внешней оценки их поступков (поощрение, похвала, замечание, наказание, создание ситуаций контроля и самоконтроля, критики и самокритики).

##### *Методы убеждений*

Эти методы являются ведущими в воспитательной работе. Владея искусством убеждения, можно решать разнообразные педагогические задачи и достигать конкретных целей воспитания. Методы

убеждений позволяют оказывать воздействие на знания воспитанниками социальных норм и правил, формировать их мировоззрение.

В качестве конкретных рекомендаций по применению этих методов в практической деятельности педагога нужно отметить следующее.

1. Методы убеждений являются эффективными лишь при их систематическом применении.

2. Целесообразно использовать разнообразные формы убеждений (внушение, рассказ, диалог, инструктаж и др.).

Содержание внушения, рассказа, диалога должно быть научным, т.е. объективно излагать факты, связанным с практикой и убедительным, доступным, ярким по форме изложения.

3. Воспитательные воздействия надо направлять не только на понимание воспитанниками предъявляемого содержания, но и на эмоциональное переживание ими этого материала.

4. Эффективность применения методов убеждений во многом определяется личной убежденностью педагога в правильности произносимых им норм и ценностей, т.е. убедить других легче в том, в чем убежден сам.

5. Важно использовать методы убеждений своевременно, ориентируясь при этом на готовность (в первую очередь — физиологическую и мотивационную) воспитанника воспринимать информацию, причем это психофизиологическое состояние готовности воспитанника должно служить педагогу ориентиром для выбора времени начала и окончания применения конкретного метода убеждения.

6. Воспитанников следует учить доказывать и отстаивать свою позицию, т.е. желать и уметь использовать свою убежденность в общении с другими.

7. Не следует считать методы убеждений единственными. В воспитательной работе необходимо сочетать их с другими методами (методами упражнений, поощрений и наказаний).

#### *Методы упражнений (приучения)*

Это методы управления деятельностью воспитанников, направленные на формирование единства сознания и поведения, а поскольку процесс такого формирования длительный, то результат применения данных воспитательных методов отсрочен во времени.

Методы упражнений реализуются в воспитательном процессе прежде всего в форме поручений.

Педагогическая наука и практика выработали ряд рекомендаций для воспитателей по применению поручений в образовательном процессе.

1. Педагогу следует хорошо знать мотивы участия воспитанников в деятельности, их отношение к поручениям и обязанностям.

2. Методы упражнений эффективны только при использовании их с методами убеждений, важно чтобы воспитанники знали и понимали цели выполняемых ими поручений, т.е. относились к ним сознательно.

3. Положительное влияние на качественное выполнение поручений оказывают предъявляемые воспитанникам образцы поведения и примеры для подражания (в качестве примеров могут выступать поступки исторических личностей, литературных персонажей, самого педагога).

4. От несложных по содержанию дел-упражнений, выполнение которых не представляет больших трудностей, следует переходить к предъявлению таких поручений, которые требуют все более и более значительных волевых усилий, при этом важно, чтобы определенный уровень морально-волевого напряжения всегда сохранялся.

5. При формулировке поручения необходимо определять воспитаннику степень его личной ответственности за выполнение или невыполнение поручения.

6. Личная ответственность и стремление хорошо выполнить порученное возрастают, если поручение исходит от значимого, авторитетного человека (педагога, родителя, сверстника).

7. Нельзя недооценивать роли коллектива при формулировке индивидуальных и групповых поручений, так как коллектив, с одной стороны, берет на себя часть контроля и оценки выполняемого поручения, а с другой стороны, создает условия для возникновение и проявления соревновательных мотивов достижения у воспитанников.

8. Говорить об эффективности методов упражнений можно только после систематического и длительного их применения.

9. Важно, чтобы при выполнении принятых обязательств воспитанники испытывали положительные эмоции от сознания выполненного долга и личного успеха.



### *Методы поощрения и наказания*

Эти методы педагогического воздействия используются для того, чтобы помочь воспитанникам осознать свои достоинства и недостатки, стимулировать или сдерживать определенное поведение, развивать навыки самоконтроля и самооценки.

*Поощрение* — метод воспитания, целью которого является обучение ребенка следованию общепринятым нормам поведения без использования физического воздействия, лишения ребенка чего-либо, а с помощью положительного подкрепления одобряемого поведения. Формами поощрения являются одобрение, похвала и награда.

Одобрение заключается в действиях и словах, а также в положительном отношении взрослых к детям. Оно служит для создания благоприятной атмосферы в процессе обучения, снимает тревожность, помогает ребенку не чувствовать дискомфорт даже в ситуации ошибки, способствует проявлению упорства и целеустремленности. Одобрение применяется независимо от успешности деятельности ребенка, тем самым доказывая ему, что его ценность для взрослых неизменна.

Похвала сконцентрирована на конечном продукте, успешном завершении ребенком чего-либо. Похвала — это устное поощрение. При чрезмерном ее использовании ребенок может ориентироваться не на поступки, а на получение похвалы.

Награда — это поощрение за успех, вещественный подарок. Награду рекомендуется использовать в сочетании с одобрением. В случае чрезмерного увлечения наградами со стороны взрослых, особенно если в качестве таковых выступают деньги, ребенок может начать проявлять манипулятивные тенденции.

Наиболее эффективно в процессе воспитания комплексное использование похвалы, одобрения и награды.

*Наказание* — метод воспитания, цель которого научить ребенка следовать общепринятым нормам поведения. Метод основан на лишении ребенка чего-либо, ограничении его свободы, физическом воздействии на него и т.п. До 2;6–3 лет ребенок еще не может осознать цель наказания, поэтому к нему не стоит прибегать. Ребенок должен воспринимать наказание как результат своих неверных поступков.

### *Отрицательные последствия наказания*

1. Наказание часто не исправляет, а преобразует поведение ребенка.

2. Наказание вынуждает ребенка бояться потерять родительскую любовь, он чувствует себя отвергнутым, что непосредственно сказывается на его психическом развитии.

3. У наказанного ребенка может возникнуть враждебное чувство к родителям и педагогам, что приведет к конфликту.

4. Частые наказания так или иначе побуждают ребенка оставаться инфантильным, эмоционально незрелым.

5. Наказание может служить ребенку средством привлечения внимания родителей и педагога к себе, и он тогда будет специально совершать проступки, чтобы получить (в данном случае хотя бы негативное) внимание.

6. Наказание неэффективно при обучении, поскольку повышает боязнь ошибок, тревожность, что сказывается на результатах обучения.

Учитывая негативные стороны применения наказания, его можно избежать с помощью следующих действий: проявлять терпение; объяснять ребенку, почему его поведение считается неправильным; отвлекать внимание ребенка, не доводить до самого проступка.

Если наказание неизбежно, то оно должно быть кратковременным и следовать непосредственно за проступком. Выбор вида наказания определяется возрастом ребенка, типом личности ребенка и родителя или педагога. В целом наказание относится к малоэффективным методам воспитания.

## **5.5. Содержание и направления воспитательного процесса**

### *Формирование основ научного мировоззрения*

Научное мировоззрение включает в себя систему философских, экономических и социально-политических взглядов. Совокупность мировоззренческих идей, объясняющих сущность и законы развития природы, общества, мышления, оформляется в сознании учащихся в виде взглядов, убеждений, предположений, гипотез, аксиом и основных понятий изучаемых наук.

Ядро мировоззрения составляют *взгляды* (принятые в качестве достоверных идей, знания, концепции, которые служат ориентира-

ми в деятельности и поведении) и *убеждения* (качественно более высокое состояние взглядов, которые человек считает необходимыми, готов их отстаивать и предпринимает волевые усилия для их осуществления).

Взгляды и убеждения тесно связаны с развитым мышлением (теоретическим, диалектическим, творческим), проявлением интеллектуальных чувств (радости познания, веры в истину, любознательности и др.) и волевой целеустремленностью.

Поэтому воспитание мировоззрения — это сложный процесс одновременного развития научного сознания, культуры мышления, чувств и эмоциональных отношений, целеустремленности и навыков волевых действий.

Формирование мировоззрения в образовательном процессе происходит посредством изучения научных дисциплин и организации практической деятельности учащихся по познанию окружающего мира и себя.

Все учебные предметы имеют две педагогические задачи: прямую (изучение фактов и закономерностей конкретной науки) и косвенную (включение ее положений и законов в целостную систему мировоззрения).

Предметы естественно-математического цикла дают возможность учителю, с учетом возрастных особенностей детей, раскрыть перед ними идею материальности мира природы как диалектически развивающейся, целостной системы.

В процессе изучения предметов общественно-гуманитарного цикла учащиеся овладевают способностью проводить конкретно-исторический анализ при изучении общественных явлений и событий (как исторических, так и современных), учатся обнаруживать противоречия социальных ситуаций, рассматривать противоречия как движущую силу развития.

Знакомство с литературой и искусством позволяет учащимся овладеть специфическим анализом художественного образа, воспитывает способность эстетического отношения к продуктам творчества, развивает эмоционально-эмпатическое восприятие изучаемого произведения.

Огромную роль в формировании мировоззрения учащихся играет их собственная практическая деятельность по познанию и преобразованию действительности. В первую очередь, это такие виды деятельности, как творческая, трудовая и исследовательская.

Творческая деятельность дает возможность более полно выразить себя, свое отношение к миру. Специфический язык искусства выступает в качестве дополнительного средства не только самовыражения, но и самосознания и самовоспитания.

Трудовая деятельность, участие в производственных отношениях дают возможность воспитаннику убедиться в правильности своих взглядов, реализовать себя как личность, действующую в соответствии со своими убеждениями.

Исследовательская деятельность позволяет развивать диалектическое мышление, творческий потенциал, целеустремленность и настойчивость в познании мира, способность переживать радость познания, стремление к самостоятельному продолжению этого процесса.

В качестве сторон педагогического процесса формирования основ научного мировоззрения выступают экологическое и экономическое воспитание школьников.

Цель экологического воспитания — воспитание ответственного и бережного отношения к природе. Формирование экологической культуры осуществляется как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности.

В педагогических исследованиях по проблемам экологического воспитания обычно определяют следующие основные принципы формирования экологической культуры у учащихся: междисциплинарный подход в экологическом образовании; систематичность и непрерывность изучения экологического материала; единство интеллектуального, эмоционального или волевого компонентов в деятельности учащихся; взаимосвязь глобального, национального и краеведческого раскрытия экологических проблем в учебном процессе и др.

Важно в процессе экологической культуры раскрывать перед школьниками положительные и отрицательные последствия воздействия человека на природу в масштабе конкретного района, региона, страны, мира в целом.

Экономическое воспитание — это организованная педагогическая деятельность, направленная на формирование экономического сознания учащихся. В качестве содержания этого процесса выступает комплекс представлений и понятий об организованной и эффективной экономике, развитии производительных сил и производственных отношений, о механизмах хозяйственной деятельности. Экономическое воспитание обеспечивает развитие эконо-

мического мышления, формирование таких нравственных и деловых качеств, как общественная активность, предприимчивость, инициативность, бережное отношение к общественному достоянию, ответственность, рационализаторство и др.

Экономическое воспитание в школе осуществляется в процессе изучения основных предметов, специального изучения основ экономики, производственных экскурсий и участия школьников в производственном и общественно полезном труде.

Задачи формирования мировоззрения решаются в процессе гражданского, нравственного, трудового, правового и других (сторон) воспитательного процесса.

Наиболее общими критериями сформированности мировоззрения являются (по Б.Т. Лихачеву): глубина научных знаний, их целостность, способность объяснить ими сущность и закономерности явлений природы, общества, мышления; развитая способность диалектического осмысления действительности, совершенствования мировоззрения, обнаруживающаяся в умелом анализе школьниками новых для них явлений, общественных событий, произведений искусства; проявление социальной активности, эмоционально-волевой общественной целеустремленности, направленности деятельности на воплощение идеалов в жизнь, их пропаганду и защиту.

### *Гражданское воспитание*

Основная цель гражданского воспитания — формирование гражданственности как интегративного качества личности, включающего в себя внутреннюю свободу, чувство собственного достоинства, любовь к Родине, уважение к государственной власти, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения. На формирование этих качеств влияют объективные условия: особенности государственного устройства, уровень правовой, политической и нравственной культуры в нем, а также субъективные факторы — особенности семейного и общественного воспитания.

Выработанные в обществе идеи, нормы, взгляды и идеалы определяют гражданское сознание формирующейся личности, однако для того, чтобы эти нормы стали регуляторами поведения, необходима целенаправленная воспитательная работа. Тогда идеалы общества принимаются личностью как свои собственные. Сформированное гражданское сознание дает человеку возможность оцени-

вать социальные явления и процессы, свои поступки и действия с позиции интересов общества.

На протяжении всей истории педагогики вопросам гражданского воспитания уделялось большое внимание. В античной педагогике Платон и Аристотель связывали проблемы гражданского воспитания с формированием уважения к государству, законам послушания. Руссо считал, что основу гражданского воспитания составляют свободное развитие личности, создание условий для самовыражения. Наиболее интересной зарубежной теорией гражданского воспитания является теория немецкого педагога Г. Кершентейнера. Он отмечал необходимость целенаправленного формирования гражданского сознания, знаний истории государства, политической образованности масс. В российской педагогике цели и задачи гражданского воспитания рассматривались А.Н. Радищевым, В.Г. Белинским, Н.Г. Чернышевским, Н.А. Добролюбовым, А.И. Герценом и др. Идея народности в воспитании, сформулированная К.Д. Ушинским, основывалась на учете особенностей русского менталитета, развитии национального самосознания, воспитания гражданина. Советская педагогика рассматривала вопросы гражданского воспитания в аспекте общественной направленности личности, приобретения опыта коллективной деятельности. В книге В.А. Сухомлинского «Воспитание гражданина» обобщен и систематизирован теоретический и практический опыт деятельности советской школы по гражданскому воспитанию. Особое место в этой работе уделялось формированию гражданской позиции ребенка, влиянию школы, семьи, детских общественных организаций на воспитание гражданственности.

Содержание патриотического и интернационального воспитания в учебной и внеучебной деятельности реализуется с помощью разнообразных форм и методов. Важную роль в патриотическом воспитании играет организация работы по изучению государственных символов Российской Федерации и других стран (герба, флага, гимна); формирование у учащихся знаний и представлений о достижениях нашей страны в области науки, техники, культуры; формирование бережного отношения к истории Отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа; формирование любви к малой родине; воспитание готовности к защите Родины, укреплению ее чести и достоинства; стремление к установлению дружественных отношений с представителями других стран и народов, изучению культуры разных этносов. Эта работа наиболее

эффективна на уроках литературы, истории, родного и иностранного языков, в географии, природоведении, во внеклассной воспитательной деятельности. При этом важно, чтобы изучение национальной и мировой культуры сопровождалось эмоциональной включенностью учащихся.

### *Нравственное воспитание*

Для раскрытия содержания нравственного воспитания важно вспомнить такие понятия, как мораль, этика, нравственность. Мораль в прямом значении этого слова понимается как обычай, нрав, правила. Часто в качестве синонима этого слова используют понятие этика, обозначающее привычку, обыкновение, обычай. Этика употребляется и в другом значении — как философская наука, изучающая мораль. В зависимости от того, как освоена и принята человеком мораль, в какой мере он соотносит свои убеждения и поведения с действующими моральными нормами и принципами, можно судить об уровне его нравственности. То есть нравственность — это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм. Эти качества регулируют индивидуальное поведение человека.

В процессе социализации ребенок учится регулировать свое поведение на основе нравственных норм — это правила, требования, определяющие, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации. Нравственная норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них.

Важнейшим средством нравственного воспитания является использование созданных в культуре на разных этапах исторического развития нравственных идеалов, т.е. образцов нравственного поведения, к которому стремится человек.

Как правило, нравственные идеалы формируются в рамках гуманистического мировоззрения как обобщенной системы взглядов и убеждений, в которой человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде и центрируется вокруг человека. При этом отношение человека содержит не только оценку мира как объективной реальности, но и оценку своего места в окружающей действительности, связей с другими людьми. Гуманность — это интегральная характеристика личности, включающая комплекс

ее свойств, выражающих отношение человека к человеку. Гуманность представляет собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности. Как качество личности гуманность формируется в процессе взаимоотношений с другими людьми: внимательности и доброжелательности; умения понять другого человека; в способности к сочувствию, сопереживанию; терпимости к чужим мнениям, верованиям, поведению; в готовности прийти на помощь другому человеку.

Особой воспитательной силой обладает пример гуманного отношения учителя к ученикам. Другое средство воспитания гуманности — морально-этическое просвещение (изучение биографий великих людей, их творческой деятельности, жизненных принципов, нравственных поступков).

Важным условием воспитания гуманности является организация коллективной учебной, общественно полезной деятельности, особенно таких ее видов, где учащиеся поставлены в ситуации непосредственного проявления заботы о других, оказания помощи и поддержки, защиты младшего, слабого. Такие ситуации могут непосредственно возникать в процессе совместной деятельности, а могут быть специально предусмотрены педагогом.

Кроме воспитания гуманности важнейшей задачей нравственного воспитания является воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения. Дисциплинированность как качество личности характеризует ее поведение в различных сферах жизни и деятельности и проявляется в выдержанности, внутренней организованности, ответственности, готовности подчиняться личным и общественным целям, установкам, нормам, принципам. Являясь составной частью нравственности, дисциплина основана на личной ответственности и сознательности, она готовит ребенка к социальной деятельности. Нравственной предпосылкой ответственности за свои поступки является способность личности выбирать свою линию поведения в различных обстоятельствах.

Дисциплинированность как личностное качество имеет разные уровни развития, что находит свое отражение в понятии культуры поведения. Оно включает в себя:

- культуру речи (умение вести дискуссию, понимать юмор, использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения, владеть нормами устного и письменного литературного языка);



- культуру общения (формирование навыков доверия к людям, вежливости, внимательности в отношениях с родными, друзьями, знакомыми и посторонними людьми, умение дифференцировать свое поведение в зависимости от окружающей обстановки — дома или в общественных местах, от цели общения — деловое, личное и др.);
- культуру внешности (формирование потребности соблюдать личную гигиену, выбирать свой стиль, умение управлять своими жестами, мимикой, походкой);
- бытовую культуру (воспитание эстетического отношения к предметам и явлениям повседневной жизни, рациональная организация своего жилища, аккуратность в ведении домашнего хозяйства и т.п.).

Культура поведения детей в значительной мере формируется под влиянием личного примера учителей, родителей, а также традиций, сложившихся в школе и семье.

#### *Трудовое воспитание и профессиональная ориентация школьников*

Труд был и остается необходимым и важным средством развития личности. Трудовое воспитание ребенка начинается с формирования в семье и школе элементарных представлений о трудовых обязанностях. В общеобразовательной школе решаются следующие задачи трудового воспитания учащихся:

- формирование у учащихся положительного отношения к труду как высшей ценности в жизни, высоких социальных мотивов трудовой деятельности;
- развитие познавательного интереса к знаниям, стремления применять знания на практике, развитие потребностей в творческом труде;
- воспитание высоких моральных качеств, трудолюбия, долга и ответственности, целеустремленности и предприимчивости;
- вооружение учащихся разнообразными трудовыми умениями и навыками, формирование основ культуры умственного и физического труда.

Содержательную основу трудового воспитания школьников составляют такие виды труда, как учебный, общественно полезный, производственный труд.

Учебный труд может быть умственным или физическим. Умственный труд требует больших волевых усилий, терпения, усидчивости. Большое значение имеет формирование привычки к повседневному умственному труду. Физический труд осуществляется на уроках

школьного обучения в учебных мастерских и на пришкольных участках, где создаются условия для проявления детьми нравственных качеств, уважения к людям и результатам их деятельности.

Общественно полезный труд организуется в интересах членов всего коллектива и каждого ребенка в отдельности. Он включает в себя труд по самообслуживанию в школе и дома (уборка класса, школьной территории, домашний труд), работу во время школьных каникул в школьных строительных отрядах, лесничествах и т.п.

Производственный труд школьников предполагает их участие в создании материальных ценностей. В процессе этого труда учащиеся вступают в производственные отношения, у них развиваются профессиональные интересы, склонности, потребности в труде.

Можно выделить следующие основные педагогические условия трудового воспитания.

1. Подчинение труда детей учебно-воспитательным задачам, которое достигается в процессе взаимопроникновения целей учебного, общественно полезного и производительного труда. В общественно полезном и производительном труде учащихся должны находить практическое применение знания и умения, полученные в учебном процессе. И наоборот, в учебном процессе, в домашнем труде, кружковой работе, на занятиях в учреждениях дополнительного образования решаются задачи трудового обучения и воспитания детей.

2. Сочетание общественной значимости труда с личными интересами школьника. Дети должны быть убеждены в целесообразности и полезности предстоящей деятельности для общества, их семьи и для себя. Смысл труда раскрывается учащимся с учетом их возраста, индивидуальных интересов и потребностей.

3. Доступность и посильность трудовой деятельности. Непосильный труд нецелесообразен уже потому, что он, как правило, не приводит к достижению желаемого результата. Такой труд подрывает духовные и физические силы детей, веру в себя. Из этого не следует, однако, что труд детей не должен требовать от них никакого напряжения сил — трудовые задания подбираются в соответствии с силами и способностями учащихся.

4. Добросовестность и обязательность трудовой деятельности учащихся. Иногда учащиеся с энтузиазмом берутся за дело, но быстро теряют к нему интерес. Задача учителя состоит в том, чтобы в процессе выполнения взятого обязательства поддерживать у детей

желание довести работу до конца, приучить их работать систематически и равномерно.

5. Сочетание коллективных и индивидуальных форм трудовой деятельности. С одной стороны, необходимо сотрудничество детей в группах, с другой — каждый член детского коллектива должен иметь конкретное задание, уметь его выполнять, нести ответственность за качество и своевременность его исполнения.

### *Профессиональная ориентация*

Профессиональная ориентация представляет собой обоснованную систему социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических, производственно-технических мер, направленных на оказание помощи учащимся и молодежи в профессиональном самоопределении.

На I ступени (начальная школа) формируется положительное отношение учащихся к труду, показывается важность и необходимость труда для общества, формируется потребность быть полезным людям. На II ступени (неполная средняя школа) раскрываются нравственные основы выбора жизненного пути, происходит знакомство с конкретными видами трудовой деятельности, расширение представления о труде взрослых. На III ступени (полная средняя школа) происходит осознание и дифференцирование интересов к труду, осваиваются знания об экономике производства, уровне механизации и автоматизации. Выпускники средней школы принимают решения о выборе профессии.

### *Эстетическое воспитание*

Цель эстетического воспитания — формирование у школьников умения воспринимать, чувствовать, понимать и творить красоту, стремления к нравственно-эстетическому идеалу всестороннего развития личности.

Эстетическое развитие, на которое направлено эстетическое воспитание, — это организованный процесс становления в ребенке природных сил, обеспечивающих активность эстетического восприятия, чувствования и образного мышления, а также формирование духовных потребностей.

Основным положением теории эстетического воспитания является утверждение о ведущей роли организованного педагогическо-

го воздействия по отношению к спонтанному развитию детей в их эстетическом становлении.

Средствами решения задач эстетического воспитания прежде всего являются произведения искусства и специфический анализ их интеллектуально-эмоционального восприятия; организация самостоятельной творческой деятельности детей; окружающая среда (природный и предметный мир, бытовая культура), эстетика всей детской жизни.

Особое место среди учебных дисциплин занимают предметы художественного цикла (литература, музыка, изобразительное искусство).

Литература как учебный предмет включает в себя искусство художественного слова, историю литературы, литературоведение и навыки литературно-творческой деятельности. Восприятие и постижение художественного литературного произведения влияет на духовный мир человека, формирование его потребностей и мотивов поведения, способствует развитию интеллектуальных и эмоциональных процессов, расширяет кругозор. Поскольку главная цель изучения литературы в школе — идейно-нравственное и эстетическое воспитание детей, приобщение их к культурным традициям, то очень важно, какие литературные произведения входят в круг детского чтения. Учебные программы по литературе включают в первую очередь высокохудожественные произведения отечественной и мировой классики, нравственная направленность которых помогает решать задачу гуманистического воспитания.

Музыка (музыка и пение) как интегративный предмет обеспечивает восприятие и изучение школьниками музыкальных произведений, истории и теории музыки, приобретение простейших навыков исполнительства. К принципам отбора музыкальных произведений для занятий с учащимися относятся: народность, художественность, жанровое разнообразие, доступность для детей выраженных в произведении мыслей и чувств.

Изобразительное искусство как комплексный учебный предмет знакомит школьников с художественными произведениями, элементами теории и истории искусства, способствует формированию навыков творческого самовыражения. Изобразительная деятельность выполняет функцию своеобразного языка, передающего информацию с помощью наглядных образов. Наряду с художест-

венным словом наглядные образы позволяют лучше развивать умение видеть, наблюдать, анализировать эстетические явления.

В процессе изучения предметов художественного цикла создаются условия и для творческого самовыражения, что не только способствует развитию личности и ее социализации, но и позволяет формировать умение подходить с художественно-творческой меркой к любому делу.

Чтобы учащиеся могли более полно удовлетворить свои индивидуальные потребности и интересы, расширить и углубить свое художественное образование, в школе предусмотрены факультативные занятия, кружки, студии по музыке, литературе, театру и изобразительному искусству. Кроме того, существует система дополнительного образования (музыкальные и художественные школы, театральные студии и др.), где в большем объеме решаются основные задачи эстетического воспитания.

На эффективность педагогической деятельности, направленной на эстетическое развитие воспитанников, положительно влияет эстетика всей детской жизни. Для ребенка все имеет воспитательное значение: оформление помещений, опрятность в одежде, форма личных отношений и общения со взрослыми и сверстниками, условия труда и характер развлечений. При этом важно вовлекать ребенка в активную деятельность по созданию и сохранению красоты собственной жизни. Личный вклад ребенка в созидание окружающего заставляет его более внимательно и бережно относиться к результатам созидательной деятельности.

К основным критериям эстетической воспитанности можно отнести: художественный вкус, способность к глубокому переживанию эстетических чувств, наличие эстетических суждений и способность к художественно-эстетическому творчеству.

### *Физическое воспитание*

Цель физического воспитания — это не только укрепление здоровья детей, но и в тесном единстве с умственным, трудовым, эмоционально-нравственным, эстетическим воспитанием создание гармоничной личности.

Основные задачи физического воспитания.

1. Содействие правильному физическому развитию учащихся, повышению их работоспособности. Эта задача направлена на морфологическое и функциональное совершенствование организма,

на закрепление его устойчивости против неблагоприятных условий внешней среды, на предупреждение заболеваний и охрану здоровья.

2. Развитие основных двигательных качеств. Способность человека к разносторонней двигательной деятельности обеспечивается развитием таких физических качеств, как сила, выносливость, ловкость, быстрота. Специалисты считают, что на фоне общего, доступного для каждого возраста уровня развития физических качеств в начальных классах нужно воспитывать ловкость и быстроту, в средних — наряду с ловкостью и быстротой частично общую выносливость и только в старших классах — ловкость, быстроту, силу и специальную выносливость. В процессе такого развития детей учат преодолевать неуверенность, страх, усталость и тем самым воспитывают у них не только физические, но и моральные качества личности.

3. Формирование основных двигательных умений и навыков. Это дает человеку возможность управлять своими действиями в разнообразных условиях. Двигательные умения формируются в процессе выполнения определенных движений. Среди них есть естественные двигательные действия (ходьба, бег, прыжки, метание и др.) и двигательные действия, которые редко или почти не встречаются в жизни, но имеют развивающее и воспитывающее значение (упражнения на гимнастических снарядах, акробатика и др.).

4. Воспитание устойчивого интереса и потребности в систематических занятиях физической культурой. В основе здорового образа жизни лежит постоянная внутренняя готовность личности к физическому самосовершенствованию. Она является результатом регулярных (в течение многих лет) занятий физическими упражнениями при положительном и активном отношении к ним самих учащихся. Как известно, ребенку свойственна интенсивная двигательная активность. В интересах физического воспитания необходимо организовывать детскую подвижность в правильных формах. Интерес и удовольствие, получаемые в процессе физических упражнений, постепенно переходят в привычку систематически заниматься ими, а затем превращаются в устойчивую потребность, сохраняющуюся долгие годы.

5. Приобретение необходимого минимума знаний в области гигиены и медицины, физической культуры и спорта (представление о режиме дня и личной гигиене, о значении физической культуры и

спорта для укрепления здоровья и поддержания работоспособности, о гигиенических правилах занятий физическими упражнениями, о двигательном режиме, природных факторах закаливания и т.п.).

Содержание физического воспитания школьников определяется комплексной программой для учащихся I–XI классов общеобразовательной школы<sup>1</sup>.

Первая часть программы — физкультурно-оздоровительные мероприятия, которые проводятся в режиме учебного дня (гимнастика до учебных занятий, физкультурные минутки во время уроков, физкультурные упражнения и подвижные игры на переменах и в группах продленного дня).

Вторая часть программы — уроки физической культуры, где происходит постепенное нарастание сложности как самих видов физкультурно-спортивной деятельности, так и упражнений внутри каждого вида. В комплексной программе для каждого класса разработаны требования к учащимся на основе их возрастных психофизиологических возможностей, учебные нормативы по усвоению навыков, развитию двигательных качеств, обращается внимание педагогов на необходимость индивидуального подхода.

Третья часть программы — внеклассные формы занятий физической культурой и спортом (группы общей физической подготовки, кружки, спортивные секции).

Четвертая часть программы — общешкольные физкультурно-массовые и спортивные мероприятия (ежемесячные дни здоровья, спортивные состязания).

К основным критериям физической воспитанности относят: развитие двигательных качеств, умений и навыков, выносливость, ловкость; потребность в соблюдении личной гигиены и систематических занятиях физической культурой; четкость в организации труда и отдыха; способность эстетически воспринимать красоту человеческого тела и др.

#### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что составляет систему правового воспитания школьников?
2. Почему каждое педагогическое мероприятие должно содержать задачи, относящиеся к разным сторонам воспитания (нравственного, трудового, эстетического и др.)?

<sup>1</sup> См.: Комплексная программа физического воспитания I–XI классов общеобразовательной школы. М., 1985.

3. Как в процессе изучения школьных дисциплин решаются воспитательные задачи? Приведите примеры.
4. Сравните понятия «воспитание» и «социализация».

#### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Механизмы превращения знаний во взгляды и убеждения личности.
2. Воспитательная функция религии.
3. Гуманистическая концепция воспитания как методологическое основание педагогики сотрудничества.
4. Эффективность и проблемы применения методов поощрения и наказания на разных возрастных этапах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азбука нравственного воспитания / Под ред. И.А. Капрова и О.С. Богдановой. М., 1975.
2. *Бабанский Ю.К.* и др. Педагогика. М., 1988.
3. *Козлова О.Н.* Введение в теорию воспитания. М., 1994.
4. *Лихачев Б.Т.* Философия воспитания. М., 1995.
5. *Лихачев Б.Т.* Эстетика воспитания. М., 1972.
6. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1995.
7. *Сухомлинский В.А.* Как воспитать настоящего человека. Киев, 1975.
8. *Ушинский К.Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении // Собр. соч. М.; Л., 1948. Т. 2.
9. *Харламов И.Ф.* Нравственное воспитание школьников. М., 1983.
10. *Шварцман К.А.* Философия и воспитание. М., 1989.
11. *Щуркова Н.И.* и др. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1994.



## **Глава 6. Общие положения дидактики**

### **6.1. Цели, задачи, функции и принципы обучения**

Обучение как целенаправленный процесс передачи и усвоения социально-культурного опыта, как специфическая форма отношений появилось давно, когда люди стали осознавать ценность знания, важность преемственности в его трансляции и передаче следующим поколениям, потребность и необходимость дальнейшего познания мира.

Кроме того, обучение, как воспитание, направлено на развитие личности. Но в обучении эта направленность реализуется посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности.

Исходя из этих общих положений, можно выделить цели и задачи обучения.

Основная цель обучения — поддержание общественного прогресса.

*Задачи* обучения: передача и активное усвоение социально-культурного опыта в форме научных знаний и способов их получения; развитие личности, которое, с одной стороны, делает возможным усвоение и применение опыта предыдущих поколений, а с другой стороны, формирует потребность и возможность дальнейшего познания мира.

Эти задачи соотносятся с функциями обучения: образовательной, воспитательной и развивающей.

*Образовательная функция* состоит в передаче и усвоении системы научных знаний, умений, навыков и возможности применения их на практике.

*Воспитательная функция* реализуется в формировании у обучающихся ценностных ориентаций, убеждений, личностных качеств в процессе усвоения социально-культурного опыта и в формировании мотивов учебной деятельности, которые во многом определяют ее успешность.

*Развивающая функция* обучения проявляется уже в самой цели этого процесса — всестороннем развитии личности как целостной

психической системы с ее интеллектуальной, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферами.

Содержание этих трех функций показывает, что современная педагогическая наука рассматривает обучающегося не как объект воздействий педагога, а как активного субъекта учебного процесса, успешность которого в итоге определяется отношением учащегося к обучению, развитым познавательным интересом, степенью осознанности и самостоятельности в приобретении знаний.

На протяжении всего развития педагогической науки и практики формировались принципы обучения, которые служили ориентирами в организации учебно-воспитательного процесса. К *основным принципам обучения* можно отнести:

- *принцип развивающего и воспитывающего характера обучения*, который направлен на всестороннее развитие личности и индивидуальности учащегося, на формирование не только знаний и умений, но определенных нравственных, интеллектуальных и эстетических качеств, которые служат основой выбора жизненных идеалов и форм социального поведения;
- *принцип научности* содержания и методов учебного процесса отражает взаимосвязь с современным научным знанием и общественной практикой, требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с объективными научными теориями, законами, фактами, отражало бы современное состояние наук;
- *принцип систематичности и последовательности* в овладении знаниями придает системный характер учебной деятельности, теоретическим знаниям и практическим умениям учащихся, требует логического построения как содержания, так и процесса обучения;
- *принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности* учащихся при руководящей роли учителя отражает необходимость формирования познавательной мотивации и навыков коллективной деятельности, самоконтроля и самооценки у учащихся;
- *принцип наглядности* означает, что эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала, осуществляя переход от конкретно-образного и наглядно-действенного мышления к абстрактному, словесно-логическому;
- *принцип доступности* обучения требует учета особенностей развития учащихся, анализа их возможностей и зоны ближайшего развития;

◆ *принцип прочности* требует не только долговременного запоминания знаний, но и их интериоризацию, формирование позитивного отношения и интереса к изучаемому предмету, которые возникают при систематическом повторении структурированного учебного материала и его проверки;

- *принцип связи обучения с жизнью* требует, чтобы процесс обучения стимулировал учеников использовать полученные знания в решении практических задач;

- *принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм* и способов учебной работы предполагает использование самых разнообразных форм организации обучения и внеурочной работы.

Все перечисленные принципы следует рассматривать как единую систему, которая позволяет педагогу сделать научно обоснованный выбор целей, отобрать содержание, методы и средства организации учебного процесса, создать благоприятные условия для развития личности учащегося.

Отрасль педагогики, разрабатывающая научные основы обучения, называется дидактикой. Одним из актуальных для современной дидактики является вопрос о соотношении обучения и развития. На сегодняшний день можно выделить три условные группы научных представлений по этому вопросу.

1. Обучение и есть развитие (Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффа, У. Джеймс).

2. Обучение следует за развитием и должно приспособливаться к нему (В. Штерн: «Развитие создает возможности — обучение их реализует»; Ж. Пиаже: «Мышление ребенка с необходимостью проходит все известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет»).

3. Обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования (Л.С. Выготский, Дж. Брунер). Обосновывая тезис о ведущей роли обучения в развитии личности, Л.С. Выготский выделял два уровня умственного развития ребенка: уровень актуального развития, позволяющий самостоятельно выполнять задание, и «зону ближайшего развития» (то, что ребенок сегодня делает с помощью взрослого, а завтра будет делать самостоятельно).

Рассмотрим подробнее основные теории обучения.

## 6.2. Теории обучения

По мере развития гуманитарных наук (педагогике и психологии, в частности) появлялись различные теории обучения, которые становились концептуальным, базовым основанием для построения образовательных систем.

Так, на основе сенсуализма Ф. Бэкона и Дж. Локка, а также педагогических трудов Я.А. Коменского возникла *ассоциативная теория обучения*. Эта теория основой любого обучения рассматривает чувственное познание, в процессе которого в сознании человека накапливаются наглядные образы и представления, приводящие не только к расширению его опыта, но и к обобщениям на основе сравнения. Один из основоположников этой теории Д. Гартли ведущую роль в обучении отводил памяти, считая ее «основой обучаемости». На базе ассоциативной теории сформировался объяснительно-иллюстративный вид обучения, который является традиционным для современных образовательных структур. Основные признаки такого вида обучения: классно-урочная система организации учебного процесса; усвоение знаний и их последующее применение как цель обучения; наглядность как ведущий метод.

Несмотря на длительную историю своего существования (начиная с XVII в.) и господствующее место в образовательной системе, объяснительно-иллюстративный вид обучения сегодня уже не отвечает в полной мере насущным требованиям общества к обучению и подготовке специалистов, так как строится преимущественно на репродуктивных дидактических методах и, следовательно, не развивает творческие способности обучающихся, что значительно снижает их социальную адаптацию и возможности самореализации.

В начале XX в. в рамках сразу двух психологических направлений (бихевиоризма и гештальтпсихологии) были сформулированы основные положения обучения.

В отличие от ассоциативной теории для гештальтпсихологии начальным является целое, структура, а не элементы, и, следовательно, первоначальной задачей обучения является обучение пониманию, охвату целого, соотношения всех его частей.

В рамках бихевиоризма возникла *теория «проби ошибок»* Э. Торндайка, который, экспериментально изучая особенности научения у животных, сформулировал три закона научения: закон эффекта (слу-

чайно найденная в процессе проб и подкрепленная удовольствием реакция на стимул будет воспроизводиться при повторении стимула); закон упражнения (реакция на стимул обусловлена количеством повторений, силой и длительностью стимульного воздействия); закон готовности (реакция организма зависит от его подготовленности к данному воздействию).

На основе этой и других бихевиоральных теорий обучения возникли такие виды обучения, как программированное и алгоритмическое.

Б. Скиннером были сформулированы основные принципы программированного обучения: информация в процессе обучения должна предъявляться небольшими порциями; необходимо проводить контроль за усвоением каждой порции информации до предъявления следующей (при этом следует использовать и самоконтроль обучающихся); объем, форма и содержание новой информации должны варьироваться и корректироваться в зависимости от степени усвоения предыдущего материала.

Такой вид обучения, построенный на обратной связи, позволяет педагогу и ученику иметь четкие представления о результативности обучения, развивает самостоятельность, учитывает индивидуальные особенности усвоения знаний.

Алгоритмическое обучение, так же как и программированное, строится на кибернетическом подходе и определяет дидактический процесс как последовательное применение общих схем (или алгоритмов) усвоения знаний: выделение условий, необходимых для осуществления учебных действий; выделение самих учебных действий; определение способа обратной связи (в первую очередь, между обучающимися и результатами их учебных действий).

Однако и программированное, и алгоритмическое виды обучения не стимулируют творческие процессы и имеют ограничения, связанные с возрастными возможностями обучающихся, так как во многом опираются на их самоконтроль и самооценку.

Теории обучения, в которых существенное значение уделяется развитию творческого потенциала личности, опираются на деятельностный подход. К таким теориям можно отнести: теорию планомерного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.); теорию проблемного обучения (А.М. Матюшкин, М.И. Махмудов и др.); теорию учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.).

*Теория планомерного формирования умственных действий (ТПФУД).*

Данная теория преимущественно рассматривает процесс усвоения знаний, который представляет интериоризацию этих знаний (переход их из внешнего плана во внутренний). Гальперин, Талызина и другие авторы ТПФУД утверждали, что успешность обучения связана с качественным прохождением учеником пяти последовательных этапов в усвоении материала.

1. Предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения.
2. Формирование развернутого действия в материальном виде, т.е. во внешнем плане.
3. Формирование действия во внешнем плане как внешне-речевого.
4. Формирование действия во внутренней речи.
5. Переход действия во внутренний мыслительный план.

Большое значение в рамках этой теории уделяется организации первого этапа — предварительного ознакомления с процедурой выполнения действия, т.е. формирования ориентировочной основы действия. Однако далеко не всегда начало обучения связано с предметным восприятием, а формируемые знания могут и вовсе не иметь материальных форм существования.

*Теория проблемного обучения.* Одно из основных положений этой теории состоит в том, что проблемная ситуация как познавательная задача, характеризующаяся противоречием между имеющимися знаниями и предъявляемыми требованиями, вызывает у учащихся стремление к самостоятельным поискам ее решения путем анализа условий, актуализации имеющихся знаний и способов обработки информации, творческого подхода.

Проблемное обучение включает в себя следующие этапы: осознание проблемной ситуации; анализ ситуации и формулировка проблемы; решение проблемы в форме выдвижения, смены и проверки гипотез; проверка решения. Такое обучение способствует развитию творческого мышления и самостоятельности, обеспечивает прочность знаний, так как эмоционально по своей природе. Однако проблемное обучение не может быть единственным видом построения образовательного процесса, так как репродуктивные методы обучения более экономичны при усвоении значительной части школьной программы (аксиомы, факты и т.п.).

Элементы проблемного обучения могут применяться уже в дошкольном образовании. Опираясь на исследования А.В. Запорожца, Г.Д. Лукова и Н.Н. Поддъякова, в которых экспериментально было показано, что дошкольники могут осознавать противоречивость своих суждений, Н.Е. Веракса рассматривает в качестве условия развития детского мышления использование противоречивых проблемных ситуаций (ППС). Роль ППС заключается в том, что ребенку открывается не просто ограниченность его знаний, а относительность средств познавательной деятельности. Н.Е. Веракса считает, что «целесообразно вводить ППС в систему обучения, т.е. ставить вопрос о противоречивом проблемном обучении».

*Теория учебной деятельности* строится на сформулированном Выготским основном принципе современной дидактики о ведущей роли обучения в развитии личности и, следовательно, предполагает создание системы развивающего обучения.

Такое обучение отличается от традиционного главным образом направлением познавательной деятельности обучающихся. Если в существующей образовательной системе это направление от частного к общему, от единичного к целому, от конкретного к абстрактному, то в системе развивающего обучения это направление от общего к частному, от абстрактного к конкретному.

Совершенно очевидно, что осуществление таких различных направлений в организации учебной деятельности будет по-разному влиять на психическое развитие обучающихся. Давыдов считал, что традиционная система обучения формирует в первую очередь эмпирическое мышление, а развивающее обучение — теоретическое мышление. Разрабатывая методологические основы системы развивающего обучения, Давыдов и Эльконин опирались на положение Выготского о том, что обучение свою ведущую роль в интеллектуальном развитии осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых знаний. Они утверждали, что развивающий характер учебной деятельности связан с тем, что ее содержанием являются теоретические знания и при этом важно формировать определенные виды деятельности, в которых такие знания включены как отдельные элементы.

Основными принципами развивающего обучения являются следующие положения.

Стадии обучения должны соотноситься с этапами психического развития.

Управлять темпами и содержанием развития можно посредством организации обучающего воздействия.

Ученики должны получать знания не в готовом виде, а устанавливать условия их происхождения как способов деятельности, т.е. обучение следует рассматривать как преобразующе-воспроизводящую деятельность обучающихся.

Одной из важнейших мыслительных операций в обучении является моделирование. Предметные, графические или знаковые модели позволяют изучать существенные свойства и связи явлений.

Разработанная Давыдовым и Элькониным система развивающего обучения сегодня активно внедряется в практику школьного обучения.

Несмотря на различные концепции обучения, можно обнаружить и описать общую логику учебного процесса.

Принципиальная схема познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике, которая определяет структуру процесса усвоения знаний.

*Чувственное познание* («живое созерцание»). В основе чувственного познания лежат первичные познавательные процессы: ощущение и восприятие. На восприятие информации в процессе обучения оказывают влияние многие факторы, в частности частота передачи информации, скорость (темп), психическое состояние обучаемого, день недели, часы занятий и др. Содержание восприятия зависит от поставленной перед учеником задачи, от мотивов его деятельности и установок, а также эмоций, которые могут изменить содержание восприятия. Для управления процессом восприятия существенным является факт его зависимости от особенностей личности ученика, его интересов, мировоззрения, убеждений и направленности в целом.

*Абстрактное мышление* (понимание, осмысление, обобщение). Мышление тесно связано с восприятием, сознательно воспринимать предмет — значит обозначить его во внутреннем плане, соотносить с определенной группой, классом и т.д.

Понимание заключается в установлении связей между новым материалом и ранее изученным, а это является основанием для более глубокого и разностороннего учебного материала.

Осмысление изучаемой информации происходит при участии общеучебных умений и навыков, опирается на приемы и способы



умственной деятельности, в основе которой лежат сложные мыслительные операции анализа и синтеза, сравнения и сопоставления, классификация и систематизация. Осмысление учебного материала, сопровождаемое выделением социального значения этого материала, его практической и личностной значимости, приводит к формированию у учащихся определенного отношения к изучаемому материалу и процессу познания в целом.

Обобщение следует за осмыслением и характеризуется выделением и систематизацией наиболее существенных признаков предметов и явлений. На этом этапе происходит переход от уяснения смысла к определению понятия. Так как научные понятия всегда абстрактны и в них фиксируются отвлеченные от конкретных предметов и явлений признаки и свойства, ознакомление с научными понятиями развивает личность обучающегося, приводит к формированию у них суждений, умозаключений, а затем и к самостоятельным выводам и доказательствам.

*Применение знаний на практике.* Умение применять абстрактные знания к решению конкретных практических задач в отдельных ситуациях учебно-познавательной деятельности актуализирует и развивает такую мыслительную операцию, как конкретизация. В учебной практике конкретизация начинается с умения привести свой пример, а в дальнейшем помогает использовать знания в ситуациях внеучебной деятельности. В основе применения знаний лежит процесс обратного восхождения от абстрактного к конкретному. Эффективность закрепления полученных знаний, формирование умений проверяется практикой.

### **6.3. Формы организации обучения**

В дидактике известны три основные системы организационного оформления педагогического процесса: индивидуальное обучение и воспитание, классно-урочная система и лекционно-семинарская система.

*Индивидуальное обучение и воспитание* является более ранней формой организации процесса передачи знаний. Сегодня она не имеет широкого распространения, а до XVIII в. являлась господствующей. Учителя того времени брали на обучение (в первую очередь, религиозное или профессиональное) 10–15 учеников разного возраста и с разной степенью подготовленности. Содержание обучения было

строго индивидуально, так же как и сроки обучения. Учитель последовательно сообщал каждому ученику знания, демонстрировал образцы выполнения заданий, проводил проверку. При этом коллективные наставления и беседы почти не использовались.

*Классно-урочная система* (основы которой были заложены Я.А. Коменским, а позже дополнены К.Д. Ушинским, А. Дистервергом и другими великими учеными-педагогами) имеет, в отличие от индивидуального обучения и воспитания, четкие требования к организации педагогического процесса. К этим требованиям относятся: постоянное место и продолжительность учебных занятий, объединение в группы (классы) учеников одного возраста, постоянный состав учебных групп, стабильное расписание занятий, основной формой которых является урок, имеющий, как правило, следующие части: опрос, сообщение учителем новых знаний, упражнения на закрепление этих знаний (большая часть урока), проверка.

Важным преимуществом классно-урочной системы является возможность сочетать в ней массовые, групповые и индивидуальные формы учебно-воспитательного процесса. Массовые формы используются при организации внеурочной работы (утренники, школьные вечера, конкурсы, спортивные соревнования, олимпиады, конференции и др.). Групповые формы подразделяются на учебные (урок, школьная лекция, семинар, экскурсии, лабораторно-практическое занятие) и внеучебные (кружки, спортивные секции, факультативы, клубы по интересам). К индивидуальным формам учебного процесса относят консультации и репетиторство.

К основным достоинствам классно-урочной системы можно отнести: возможность использовать классный коллектив в качестве педагогического средства стимулирования познавательной деятельности каждого ученика; четкость и системность в последовательности изучения учебного материала; экономическую выгоду при массовом обучении.

Недостатки этой системы относятся, в основном, к организации урока как основной форме педагогического процесса: единообразии содержания; ориентация на среднего ученика как в содержании, так и в темпах усвоения учебного материала; недостаточная возможность обеспечения развития тех учащихся, чей уровень отличается в ту или иную сторону от возрастной нормы.

В истории педагогики предпринимались попытки усовершенствовать классно-урочную систему (бель-ланкастерская система в Ан-

глии, дальтонский лабораторный план Е. Паркхерта и план Трампа в США, бригадно-лабораторная форма организации обучения в России и ряде зарубежных стран), однако эти попытки на практике показали низкие результаты обучаемости и не получили широкого распространения.

Класно-урочная система в своих основных чертах остается неизменной формой организации учебного процесса уже на протяжении более 300 лет.

*Лекционно-семинарская система*, появившаяся в связи с созданием первых университетов, также почти не претерпела существенных изменений за историю своего существования. Она используется в практике профессиональной подготовки и рассчитана на то, что ее участники (студенты) уже имеют навыки учебной деятельности и способны к самостоятельному поиску и усвоению знаний. Основными формами обучения в лекционно-семинарской системе являются лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, консультации, коллоквиумы, зачеты, экзамены, производственная практика.

В последнее время элементы лекционно-семинарской системы широко используются в общеобразовательной школе, сочетаясь с формами обучения класно-урочной системы. Это, с одной стороны, повышает эффективность обучения школьников, а с другой — обеспечивает преемственность между средней и высшей школой.

Рассмотрим подробнее основные и дополнительные формы организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе.

### ***Урок как основная форма организации педагогического процесса***

Каждый урок имеет структуру (взаимосвязанные элементы), которая зависит от содержания учебного материала, дидактических целей и задач, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллектива. Однако есть общие структурные компоненты (части, фазы) этой формы организации обучения.

Проведение любого урока состоит из трех фаз: подготовительной, фазы активного обучения, фазы оценивания результатов урока. Содержание этих фаз можно представить следующей схемой, разработанной Э. Стоунсом.

### *1. Подготовка*

1. Определение целей урока в терминах научения учеников.
2. Анализ цели урока с тем, чтобы выявить его основные элементы.
3. Определение ключевых характеристик, понятий и навыков, которым будут научиться ученики.
4. Проверка наличного уровня владения учениками предметом, которому их будут учить.
5. Принятие решения о том, как обеспечить постепенное научение, гарантирующее ученику высокий уровень успешности.
6. Принятие решения о типе осуществляемых учениками действий, о характере обратной связи, которую следует обеспечить, о способах предъявления учебного материала и оценке степени его усвоения.

### *П. Обучение*

7. Объяснение в начале урока характера нового материала, которым ученики должны овладеть.
8. Обеспечение примеров, дающих представление обо всем диапазоне ключевых характеристик изучаемых понятий.
9. Упорядочивание примеров с тем, чтобы обучение понятиям было экономичным и эффективным.
10. Приведение контрпримеров, не относящихся к утопическим понятиям.
11. Приведение новых примеров с тем, чтобы расширить понимание понятий.
12. Помощь учащимся на начальных этапах научения. Сначала она значительна, но постепенно сходит на нет, когда учащиеся могут продемонстрировать научение без посторонней помощи.
13. Поощрения учеников теми или иными способами, позволяющие им почувствовать, что научение идет успешно, и повышающие их заинтересованность в обучении.
14. Стимулирование учеников к самостоятельному объяснению новых понятий посредством вопросов, подсказок, выдвижения гипотез и т.п.
15. Увеличение уровня мотивации всех учеников посредством обеспечения высокого уровня успешности в научении.
16. Обеспечение обратной связи с деятельностью учеников на всех стадиях их научения.

17. При обучении двигательным навыкам упорядочивание контрольных практических занятий относительно меняющихся условий выполнения навыка.

18. При обучении двигательным навыкам обеспечение плавного перехода от одного поднавыка к другому.

19. Поощрение учеников к самостоятельным, аналитическим и эвристическим решениям проблем.

### III. *Оценивание*

20. Проверка умения учеников применять усвоенное научение в новых ситуациях (перенос на меняющиеся условия).

21. Оценка заинтересованности учеников в изучаемом ими предмете.

22. Сравнение достижений учеников с целями данного урока.

Подобное деление на фазы учебного процесса может быть применимо и при изучении целостной темы или раздела учебной программы.

Многообразии структур урока, методов их организации и дидактических целей предполагает разнообразие и их типов.

Приведем классификацию уроков (по Б.П. Есипову) с рассмотрением их структурных особенностей.

1. Урок ознакомления учащихся с новым материалом или сообщения новых знаний. Структура такого урока: повторение предыдущего материала, который является основой для изучения нового; объяснение учителем нового материала и работа с учебником; проверка понимания и первичное закрепление знаний; задание на дом.

2. Урок закрепления знаний. Его структура: проверка домашнего задания; выполнение устных и письменных упражнений; проверка выполнения заданий; задание на дом.

3. Урок выработки и закрепления умений и навыков. Предполагает воспроизведение теоретических знаний; выполнение практических заданий и упражнений; проверка самостоятельно выполненных работ; задание на дом.

4. Урок обобщения и систематизации знаний. Такие уроки проводятся в конце изучения отдельных тем, разделов, учебных курсов. Их обязательными элементами являются вступление и заключение учителя, а само повторение и обобщение материала проводится в форме кратких сообщений и беседы учителя с учащимися.

5. Урок проверки знаний, умений и навыков. Основные задачи такого урока — выявление уровня обученности учащихся и установ-

ление недостатков в овладении материалом. При этом могут использоваться письменные или устные формы контроля.

6. Комбинированный (смешанный) урок. Его примерная структура: проверка домашней работы и опрос учащихся; изучение нового материала; первичная проверка его усвоения; упражнения на закрепление новых знаний; повторение ранее изученного в виде беседы; проверка и оценка знаний учащихся; задание на дом.

Обязательными элементами всех обозначенных выше типов уроков являются: организационный момент (постановка цели и обеспечение ее принятия; актуализация учебной мотивации и установка на восприятие, осмысление и запоминание материала; создание рабочей обстановки) и подведение итогов урока (фиксация достижения целей урока; определение степени участия в их достижении каждого ученика и класса в целом; оценка работы и определение дальнейших перспектив).

На любом уроке могут быть использованы фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы. При фронтальном обучении педагог управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, который работает над единой задачей. При групповых формах класс делится на пары или небольшие группы (обычно по 3–6 человек в каждой). Группы получают определенное задание и выполняют его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя. Индивидуальная работа предполагает самостоятельное выполнение учащимися одинаковых или дифференцированных заданий. Традиционно фронтальная и индивидуальная формы организации учебного процесса используются чаще, а групповая — реже.

#### *Внеурочные формы организации педагогического процесса*

*Экскурсия* — специфическое учебно-воспитательное занятие, проводимое на предприятии, в музее, на выставке, в лесу и т.п. Специфика этой формы организации учебного процесса способствует накоплению наглядных представлений и жизненных фактов; помогает учащимся устанавливать связи теории с практикой, обучения с жизнью; позволяет решать задачи эстетического и нравственного воспитания. В зависимости от объекта наблюдения экскурсии подразделяют на производственные, природоведческие, краеведческие, литературные, географические и т.п. По учебно-воспитательным целям они могут быть обзорными и тематиче-

скими. По месту и структуре — вводными или предваряющими, текущими и итоговыми. Экскурсию может проводить сам педагог или экскурсовод, знающий специфику возрастного восприятия учащихся. При этом педагог остается организатором и руководителем познавательной деятельности детей на протяжении всей экскурсии.

*Дополнительные занятия* проводятся с целью восполнения пробелов в знаниях, умениях, навыках или удовлетворения повышенного интереса к учебному предмету (факультативные занятия). В первом случае учитель повторяет объяснение темы и разъясняет отдельные вопросы, а на факультативных занятиях решаются задачи повышенной сложности, даются рекомендации по самостоятельному освоению интересующих проблем. Дополнительные занятия могут проводиться в индивидуальной или групповой форме.

*Консультации* в отличие от дополнительных занятий организуются по мере необходимости. Различают тематические и обобщающие (например, при подготовке к зачетам или экзаменам) консультации. Они могут проводиться в индивидуальной или групповой форме.

*Лекция* — это развернутое, продолжительное и системное изложение сущности какой-либо учебной, научной, воспитательной или иной проблемы. Основа лекции — теоретическое обобщение, где конкретный фактический материал служит лишь иллюстрацией или необходимым отправным моментом.

Традиционно лекции (наряду с семинарами) являются формой организации учебного процесса в высшей школе, но уже в старших классах общеобразовательной школы используются адаптированные варианты элементов лекционно-семинарской системы. Школьные лекции (вводные или обобщающие) применяются при изучении как гуманитарных, так и естественно-научных дисциплин. На таких занятиях учитель не только сообщает или обобщает теоретические знания, но и учит школьников приемам конспектирования.

*Семинары*, проводимые в старших классах школы при изучении гуманитарных дисциплин, могут проводиться в форме заранее подготовленных докладов и сообщений или в опросно-ответной форме. Важной задачей педагога при проведении семинаров является организация коллективного обсуждения изучаемой темы.

*Практические и лабораторные занятия* применяются при изучении дисциплин естественно-научного цикла, а также в процессе

трудовой и профессиональной подготовки. Такие занятия проводятся в учебных кабинетах, лабораториях, мастерских, в учебно-производственных комплексах. Обычно работа учащихся организуется индивидуально или небольшими подгруппами и представляет собой выполнение заданий по предложенным алгоритмам (изучение функциональных возможностей приборов и механизмов, измерение, сборка, наблюдение и т.п.).

*Диспут* — организуемое педагогом столкновение мнений с целью формирования у обучающихся суждений и умения защищать свои взгляды, убеждать в них других людей. Ценность диспута заключается в том, что знания, полученные в ходе столкновения мнений, отличаются глубиной, обобщенностью, прочностью и сознательностью усвоения. Диспут требует от педагога тщательной подготовки, так как важно чтобы вопросы, выносимые на обсуждение, содержали значимую для учащихся проблему.

*Конференция* — форма организации учебного процесса, которая требует длительной подготовительной работы (проведение наблюдений, постановка опытов, изучение теоретических источников, обобщение материалов экскурсий и т.п.). Цель учебной конференции — обобщение знаний по какому-либо разделу программы. Конференции могут проводиться по всем учебным предметам или выходить за рамки учебных программ.

*Зачеты и экзамены* имеют целью систематизацию, закрепление, выявление точности и глубины знаний, умений и навыков обучающихся. Это формы общественной проверки и признаний успехов или неудач в учебной деятельности. Подготовка к зачетам и экзаменам заставляет учащихся мобилизоваться на повторение и систематизацию изученного материала, способствует интенсивному обобщению знаний, формирует чувство ответственности. Эти формы организации учебного процесса могут проводиться в виде ответов на экзаменационные билеты, выполнения учащимися самостоятельных творческих работ (например, сочинение), контрольного выполнения практических заданий и т.д.

#### **6.4. Методы обучения**

В современной дидактике существуют различные подходы и варианты классификаций методов обучения. Одной из таких классификаций является распространенная классификация методов обу-



чения по источнику получения знаний (словесные, наглядные и практические методы).

*Словесные методы.* Их основное назначение — сообщение учебной информации при помощи слов (устного и печатного) с использованием логических, организационных и технических приемов. Основные методы этой группы: рассказ, беседа, лекция, работа с печатными источниками. Деятельность педагога, применяющего эти методы, предполагает такие действия: постановка основного вопроса, подлежащего изучению; выявление признаков; определение исходных позиций в анализе процессов и объектов; сравнение, обобщение; формулировка выводов и т.д. Деятельность обучающихся заключается в восприятии и осмыслении получаемой информации, выполнении различных записей, зарисовке чертежей, схем, работе с предъявляемым дидактическим материалом и т.д.

*Наглядные методы.* Основное назначение — сообщение учебной информации при помощи различных средств наглядности. Основные методы: демонстрация опытов, демонстрация натуральных объектов, демонстрация наглядных пособий (предметов, схем, таблиц, муляжей, макетов и т.д.), просмотр видеофильмов, кинофильмов, телепередач и т.д. Деятельность педагога осуществляется в форме постановки основного вопроса и его изучения на основании полученных данных из различных наглядных источников, которые демонстрирует сам преподаватель или обучаемые. Деятельность обучаемых заключается в наблюдении за демонстрациями, которые проводит педагог или сам обучаемый, осмысление полученных данных и принятие основной дидактической цели конкретного урока, выполнение различных записей, схем, зарисовок и т.д.

*Практические методы.* Основное назначение — получение информации на основании практических действий, выполняемых обучающимся или обучаемым в процессе организации различных практических работ. Основные методы: практические и лабораторные работы, упражнения. Деятельность педагога заключается в постановке основного вопроса, подлежащего изучению в процессе проведения различных практических работ, выполненных самим обучающимся. Деятельность обучаемых включает в себя осмысление практических действий, демонстрируемых педагогом, собственных практических действий, выполнение различных записей, зарисовок, схем и принятие основной дидактической цели урока.

Другой распространенной классификацией методов обучения является классификация, предложенная М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером. Они предлагали делить методы обучения в зависимости от характера познавательной деятельности учащегося по усвоению изучаемого материала (объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемное изложение, частично-поисковые и исследовательские).

*Объяснительно-иллюстративный метод* (информационно-рецептивный). Основное назначение — организация усвоения информации обучаемым путем сообщения им учебного материала и обеспечения его успешного восприятия. Этот метод — один из наиболее экономных способов передачи обучаемым обобщенного и систематизированного опыта. Деятельность педагога направлена на сообщение учебной информации с использованием различных дидактических средств (наглядных пособий, текстов и т.д.). Деятельность обучаемых заключается в восприятии, осмыслении и запоминании сообщаемой информации.

*Репродуктивный метод*. Основное назначение — формирование навыков и умений использования и применения полученных знаний. Для решения этой задачи педагог разрабатывает и применяет различные упражнения и задачи, использует инструкции (алгоритмы) и элементы программированного обучения. Деятельность обучаемых заключается в овладении приемами выполнения отдельных упражнений при решении различных видов задач и овладении общим алгоритмом практических действий.

*Проблемный метод* (проблемное изложение). Основное назначение — раскрытие в изучаемом учебном материале различных проблем и демонстрация способов их решения. Деятельность педагога — выявление и классификация проблем, которые можно ставить перед обучаемым, формулировка гипотез и демонстрация способов их проверки, постановка проблем в процессе проведения опыта, наблюдений в природе, логического умозаключения. Деятельность обучаемых заключается не только в восприятии, осмыслении и запоминании готовых научных выводов, но и в прослеживании логики их доказательства, а также фиксации движения мысли педагога (проблема, гипотеза, доказательство достоверности или ложности выдвинутых предположений и т.д.).

*Частично-поисковый (или эвристический) метод*. Основное назначение — постепенная подготовка обучаемых к самостоятельной постановке и решению проблем. Педагог в этом случае показывает

учащимся, как необходимо находить доказательства, делать выводы из приведенных фактов, строить план проверки и т.д. Деятельность обучаемых заключается в активном участии в эвристических беседах, в овладении приемами анализа учебного материала с целью постановки проблемы, выявления противоречий и нахождения путей их разрешения.

*Исследовательский метод.* Основные задачи, решаемые этим методом, — обеспечить овладение обучаемыми методами научного познания, сформировать и развить мотивы и способы поисковой творческой деятельности по решению новых для них проблем. В рамках этого метода педагог предьявляет учащимся новые проблемы, разрабатывает и определяет исследовательские задания. Деятельность обучающихся заключается в освоении ими приемов самостоятельной постановки проблем и нахождения способов их решения.

Существуют и другие классификации методов обучения. Это объясняется сложностью объекта исследования и значимостью методического оснащения педагогического процесса. Выбор практиками методов обучения зависит от целого ряда условий. Например, от общих целей образования; особенностей изучаемого предмета; возрастных особенностей учащихся и их уровня подготовленности; уровня профессиональных навыков учителя; материальной оснащенности; целей и задач конкретного урока и др.

### **6.5. Учебная мотивация как необходимое условие успешного обучения**

Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения, деятельности. Люди различаются по индивидуальным проявлениям (характеру и силе) тех или иных мотивов. У разных людей возможны различные иерархии мотивов.

Поведение человека в определенный момент времени мотивируется не любыми или всеми возможными его мотивами, а тем из самых высоких мотивов в иерархии (т.е. из самых сильных), который при данных условиях ближе всех связан с перспективой достижения соответствующего целевого состояния или, наоборот, до-

стижение которого поставлено под сомнение. Такой мотив активизируется, становится действенным.

От мотивации зависит, как и в каком направлении будут использованы различные функциональные способности. Мотивацией также объясняется выбор между различными возможными действиями, между различными вариантами восприятия и возможными содержаниями мышления; кроме того, ею объясняется интенсивность и упорство в осуществлении выбранного действия и достижении его результатов.

Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. Все это имеет прямое отношение и к учебной деятельности, которая проходит более успешно, если у обучаемых сформировано положительное отношение к ней, есть познавательный интерес, потребность в получении знаний, умений и навыков, чувство долга, ответственности и другие мотивы учения.

Малопродуктивная учебная деятельность, наблюдаемая у школьников с достаточно высоким уровнем общего интеллектуального развития и проходящая в условиях хорошо подготовленных (с методической точки зрения) учебных занятий, может быть объяснена рядом факторов. Одним из них является низкий начальный уровень мотивации учения.

Мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие — с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями; вторые связаны с потребностями человека в общении с людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

Существенным условием становления какого-либо конкретного учебного мотива является направленность сознания школьника не только на результат учебной деятельности, но и на способы его до-

стижения. Для того чтобы сформировать мотивы учебной деятельности, используется весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности: словесные, наглядные и практические методы, репродуктивные и поисковые методы, индуктивные и дедуктивные методы самостоятельной учебной работы или работы под руководством учителя. Рассказ, лекция, беседа позволяют разъянять учащимся значимость учения как в общественном, так и в личном плане, для получения желаемой профессии, для активной общественной и культурной жизни.

Общеизвестно стимулирующее влияние наглядности, которая повышает интерес школьников к изучаемым вопросам, возбуждает новые силы, позволяющие преодолеть утомляемость. Ученики, особенно мальчики, проявляют повышенный интерес к лабораторным, практическим работам, которые в этом случае выступают в роли стимуляторов активности в учении.

Проблемно-поисковые методы обладают ценным стимулирующим влиянием в том случае, когда проблемные ситуации находятся в зоне реальных учебных возможностей, т.е. доступны для самостоятельного разрешения.

При известных условиях стимулирующим влиянием обладают также дедуктивные и индуктивные методы. Например, когда учащиеся с помощью дедуктивных рассуждений овладевают данным общим способом рассмотрения многих задач по физике, математике, осознают, что знают универсальное средство, с помощью которого можно решить многие конкретные задачи, это оказывает на них стимулирующее влияние. Точно так же индуктивные рассуждения, которые широко опираются на данные из окружающей действительности, учитывают по принципу апперцепции жизненный и научный опыт, активизируют действия учеников.

Стимулирующее влияние на учебный процесс оказывает введение на уроке элементов самостоятельной работы, если обучаемые обладают необходимыми умениями и навыками для ее успешного выполнения.

Таким образом, каждый из методов организации учебно-исследовательской деятельности обладает не только информативно-обучающими, но и мотивационными воздействиями. В этом смысле можно говорить о мотивационной функции любого метода обучения. Однако опыт работы учителей, многолетняя практика обучения показывают, что педагогикой накоплен большой арсенал методов,

которые специально направлены на формирование положительных мотивов учения, стимулируют познавательную активность, одновременно содействуя обогащению школьников учебной информацией. Функция стимулирования в этом случае как бы выходит на первый план, помогая осуществлению образовательной функции всех других методов обучения.

Методы стимулирования и мотивации учебной деятельности выделены в самостоятельную группу методов обучения на следующих основаниях: в о-п е р в ы х, процесс обучения невозможен без наличия у учащихся определенных мотивов деятельности; в о-в т о-р ы х, многолетняя практика обучения выработала целый ряд методов, назначение которых состоит в стимулировании и мотивации учения при одновременном обеспечении усвоения нового материала (учебно-познавательные игры, учебные дискуссии, методы эмоционального стимулирования и др.).

Поскольку выделяют две категории мотивов учения (познавательные и общественные), то к методам стимулирования и мотивации учебной деятельности относят методы формирования познавательных интересов у учащихся и методы, преимущественно направленные на формирование чувства долга и ответственности в учении.

Стимулом психологи называют внешнее побуждение человека к активной деятельности. Поэтому *стимулирование* — это фактор деятельности педагога. Но стимул лишь тогда становится реальной, побудительной силой, когда он превращается в мотив, т.е. во внутреннее побуждение человека к деятельности. Причем это внутреннее побуждение возникает не только под влиянием внешних стимулов, но и под влиянием самой личности обучающегося, его прежнего опыта, потребностей и пр.

Воздействие стимула всегда зависит от личности обучаемого. Один и тот же стимул может по-разному сказаться на мотивах разных учеников в зависимости от их отношения к этому стимулу, готовности отозваться на него и даже от настроения, самочувствия ученика и пр. В учебном процессе очень важно добиться, чтобы педагогические стимулы превращались в положительные мотивы, обеспечивающие желание и активность учеников в овладении новым учебным материалом.

Многие психологи отмечают, что в возникновении и трансформации мотивов, в организации их взаимодействия, конкуренции и

соподчинения существенную роль играют эмоции. Помимо эмоций в развитии потребностей (мотивов поведения), в процессах трансформации потребностей в действие, в поступок активно участвует механизм, который принято называть волей. Индивидуальные особенности волевых качеств субъекта лежат в основе характера, проявляющегося во внешне реализуемой деятельности.

А. Маслоу, один из основателей гуманистической психологии, считал, что так как с развитием человека как личности расширяются его потенциальные возможности, то потребность в самовыражении никогда не может быть полностью удовлетворена. Поэтому и процесс мотивации поведения через потребности бесконечен. Он указывал, что обучение танцам, искусству, другим физическим средствам выражения — важное дополнение традиционного, когнитивно ориентированного образования и что физические и чувственно ориентированные учебные предметы требуют активного вовлечения учащихся, что может быть включено во все формы образования.

В 50-х гг. XX столетия была апробирована мотивационная модель Ф. Герцберга, включавшая в себя две группы факторов («гигиенические» и «мотивационные»), которые, по мнению автора, достаточно эффективно воздействуют на результаты труда и обучения.

С точки зрения Герцберга, для формирования мотивов учебной деятельности необходимо предоставление свободы выбора. Она создает ситуацию, где человек испытывает чувство самодетерминации, чувство хозяина. А выбрав действие, человек несет гораздо большую ответственность за его результаты.

В этой модели в качестве основных условий, которые стимулируют внутреннюю мотивацию, Герцберг рассматривал максимально возможное снятие внешнего контроля, минимизацию применения наград и наказаний за результаты обучения. Внешние награды и наказания нужны не для контроля, а для информации об успешности деятельности, об уровне компетентности. Здесь они служат основанием для вынесения суждения о достижении или недостижении желаемого результата (что очень важно для сохранения внутреннего контроля за деятельностью), а не являются побудительными силами этой деятельности. Не должно быть наказания за неудачи. Неудача сама по себе является наказанием. Задачи обучения необходимо определять, исходя из запросов, интересов и устрем-

лений ученика, а результаты обучения должны соответствовать потребностям человека и быть значимыми для него. Эффективность обучения зависит от атмосферы сотрудничества, доверия и взаимного уважения.

### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте целостность и цикличность процесса обучения.
2. Как соотносятся понятия обучение и развитие?
3. Какие условия определяют выбор методов обучения?
4. Охарактеризуйте особенности классно-урочной системы обучения, ее достоинства и недостатки.

### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Психолого-педагогические теории, описывающие основные модели построения учебного процесса.
2. Современные концепции обучения.
3. Современный урок, принципы построения и организации.
4. Учебная мотивация как необходимое условие эффективности обучения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабанский Ю.К.* и др. Педагогика. М., 1988.
2. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактический процесс. М., 1977.
3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
4. Диалектика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.
5. *Занков Л.В.* Дидактика и жизнь. Избранные труды. М., 1990.
6. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997.
7. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
8. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения, М., 1981.
9. *Лихачев Б.Т.* Педагогика. Курс лекций. М., 1999.
10. *Махмудов М.И.* Современный урок. М., 1985.
11. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1995.
12. *Сластенин В.А.* и др. Педагогика. М., 1998.
13. *Харламов И.Ф.* Педагогика. М., 2000.



## Глава 7. Семья как социокультурная среда воспитания

### 7.1. Семья как социальный институт

Семья как древнейший институт человеческого общества прошла сложный путь развития — от родо-племенных форм общежития, когда человек в одиночку вообще не мог выжить, через большую семью, объединявшую под одной крышей несколько поколений, к нуклеарной семье, состоящей только из родителей и детей.

Испокон веков существовали традиционные функции семьи. Семья была хозяйственной ячейкой, и жить в семье с этой точки зрения было просто необходимо. Человек без семьи считался обиженным судьбой и Богом. Иметь семью и детей было так же необходимо, так же естественно, как необходимо и естественно было трудиться. Семья скреплялась наибольшим нравственным авторитетом. Таким авторитетом обычно пользовался традиционный глава семьи. Но сочетание традиционного главенства и нравственного авторитета вовсе необязательно. Иногда таким авторитетом был наделен дед или один из сыновей, тогда как формальное главенство всегда принадлежало мужу, отцу.

Формальная традиционная иерархия в русском семействе не всегда совпадала с нравственной, хотя существовало стремление к такому слиянию как к идеальному воплощению семейного устройства. Поэтому даже слабохарактерного отца дети уважали и слушались, не очень удачливый муж пользовался женским доверием, не слишком толковому сыну передавалось негласное, само собой разумеющееся старшинство от отца. Строгость семейных отношений исходила от традиционных нравственных установок.

Эти традиции сохранялись и передавались из поколения в поколение с небольшими изменениями (вследствие изменения социально-экономической структуры и форм общественной деятельности людей). Однако за последние десятилетия законы института семьи очень сильно изменились. Семья находится в процессе изменения и развития.

Теперь хозяйственная функция семьи сошла на нет. Сегодня человек без ущерба для здоровья может прожить один. Возникла, окрепла и стала доминирующей новая функция семьи: создание и поддержание психологического комфорта для каждого члена семьи. Раньше думать об этом не было особой необходимостью, так как семья держалась на иных связях.

Следующее, что отличает современную семью — новая структура. Городская семья, как правило, малочисленна — одно-два поколения. В ней сместился психологический центр: если раньше все держалось на отношениях родственных, самыми крепкими были связи детей и родителей, то теперь — в основном на отношениях супружеских, а родительские отношения (хотя значение их очень велико) отошли на второй план. Семья для всех ее членов является определенным жизненным пространством, в котором протекает большая часть жизни каждого из них. Это не просто маленькая группа людей, но такая, в которой каждый стремится удовлетворить свои потребности, реализовать себя и в то же время находится в тесной связи со всеми членами семьи.

В чем проявляются кризисные явления в семье? Прежде всего, в ее нестабильности. В крупных городах распадается свыше 50% браков. Причем более чем у  $1/3$  распадающихся семей совместная жизнь продолжалась от нескольких недель до 4 лет, т.е. совсем недолго. Нестабильность приводит к росту неполных семей, снижает родительский авторитет, отражается на здоровье взрослых и детей.

К явлению нестабильности семьи следует добавить ее дезорганизацию, т.е. увеличение числа так называемых конфликтных семей, где муж и жена живут в постоянном конфликте, а воспитание детей в обстановке ссор и скандалов оставляет желать лучшего. Это отрицательно сказывается как на взрослых, так и на детях.

Среди факторов, фатально влияющих на семью, следует указать и на культ потребления, в основе своей призванный заменить истинный смысл жизни и подлинные ее ценности, прежде всего человеческую близость, погоней за иллюзорными престижными вещами, за иллюзорным статусом, когда самые близкие люди становятся жертвой потребительского отношения друг к другу.

К этим же факторам можно причислить и новое общественное положение женщины, ее экономическую и социальную самостоятельность.

И все же в условиях тотального отчуждения семья остается главным прибежищем духовной безопасности, человеческого самоутверждения и эмоциональной защищенности.

Исследования учеными картины реально существующих типов семьи позволили выделить: патриархально-модернизированный, детоцентрический, супружеский, материнский и неполный типы семей.

*Патриархально-модернизированный* тип семьи: характеризуется относительным сохранением формы главенства и внутрисемейных отношений, свойственных патриархальному типу семьи с жесткой регламентацией ролевых стратегий при мужской власти; этот тип семьи ориентирован на средне- и многодетность.

*Детоцентрический* тип семьи: обладает сильно развитой системой моральной, материальной психологической опеки старшим поколением младшего; родители испытывают гипертрофированное чувство долга по отношению к своим детям, что приводит к серьезным негативным последствиям (замедление становления личности ребенка, межличностная отчужденность между родителями и детьми и т.д.); семья ориентирована на малодетность.

*Супружеский* тип семьи: отношения определяются в основном не родством, не родительством, а брачностью с обязательным выделением личностных аспектов; взаимная поддержка и заинтересованность всех членов семьи этого типа в судьбе каждого создают оптимальные условия для гармоничной деятельности внутри семьи; отношения родители — дети опираются на принципы взаимного уважения, дружбы.

*Материнский* тип семьи: как безбрачная форма семьи, характеризуется детоцентрической направленностью, так как создается женщиной во имя ребенка.

*Неполный* тип семьи: как сколок традиционной, детоцентрической, супружеской семьи.

Социально-психологический уровень супружеских отношений характеризует сферу взаимодействия мужа и жены в процессе реализации супружеских ролей. Некоторые исследователи предлагают классификацию супружеских ролей. Т.С. Яценко выделила четыре такие роли: *сексуальный партнер; друг; опекун; покровитель*.

При выполнении указанных ролей реализуются соответствующие потребности супругов.

Американский исследователь К. Киркпатрик выделяет три основных вида ролей.

1. *Традиционные роли* предполагают обязанности жены по воспитанию детей, обслуживанию семьи, подчинению собственных интересов требованиям мужа; ограниченность сферы деятельности; материальную зависимость от главы семьи. Муж обязан сохранять преданность матери своих детей; обеспечивать экономическую безопасность и защиту семьи; принимать основные решения; поддерживать власть и контроль в семье; обеспечивать семью алиментами в случае развода.

2. *Товарищеские роли* требуют от жены сохранения внешней привлекательности; обеспечения моральной поддержки и сексуального удовлетворения; поддержания полезных для мужа социальных контактов; живого и интересного общения с мужем. От мужа — рыцарского отношения к жене; романтической любви и нежности; материальных средств для удовлетворения потребностей жены, совместного проведения досуга.

3. *Роли партнеров* требуют от супругов обоюдного экономического обеспечения семьи; общей ответственности за воспитание детей; совместного участия в решении бытовых вопросов.

Адекватность ролевого поведения супругов зависит от соответствия ролевых ожиданий (установки мужа и жены на активное выполнение ими в качестве партнеров определенных функций в семье).

Семья, благодаря всему комплексу межличностных отношений и взаимодействия супругов, родителей и детей, создает конкретные условия для физического, психического, социального развития ребенка, передает ему систему духовных ценностей, моральных норм, образцов поведения, традиций и т.д.

## **7.2. Детско-родительские отношения и стили семейного воспитания**

Большинство взрослых являются родителями и почти ежедневно, а порой и ежечасно играют эту непростую роль. Кому-то она нравится, кому-то — не очень, кто-то готовился к ней не один год, кто-то узнал о ней как о свершившемся факте и вынужден был примириться с новым положением.

Осознание себя родителем — процесс сложный, требующий обычно пересмотра жизненных смыслов, ценностей, устремле-

ний. Процесс осознания себя в новом статусе ведет, как правило, к повышению ответственности и личной включенности. Ведь появившийся на свет ребенок настоятельно требует заботы и во всем зависим от родителей. После шока первого телесного контакта с новорожденным, когда заботы о его физическом состоянии становятся привычными, у родителей возникают вопросы: «Каким он будет? Что мы можем для него сделать? Как его воспитывать?»

Ответы на эти вопросы и реальное воспитание порой очень различны. Во многом это несоответствие напоминает процесс рисования трехлетним ребенком, когда замысел уже есть и он нравится малышу, но полученный результат — рисунок не имеет ничего общего с этим замыслом. Весь процесс рисования — это полет фантазии, постоянно меняющаяся череда образов, динамическое эмоциональное представление, когда рисунок — лишь условный результат творческого действия, потому что от этого результата невозможно отделить калейдоскоп различных проявлений маленького творца (его речь, мимику, позу и т.д.).

Так и в воспитании, несмотря на огромный научный и практический опыт, наличие стройных воспитательных систем, концепций и программ, каждая семья, каждый участник воспитательного процесса — творец — динамическая система, находящаяся в динамических отношениях с другими динамическими системами.

Родители выполняют разнообразные воспитательные задачи, заменяя и дополняя друг друга. Взаимодополняемость связана со спецификой выполнения мужской и женской социальных ролей в семье.

От женской роли матери зависит, прежде всего, развитие эмоциональной сферы ребенка, воспитание его морально-нравственных качеств. В семье именно женщина-мать создает эмоциональный климат, удовлетворяет повседневные потребности детей, приучает их к семейным традициям.

Роль отца в процессе семейного воспитания специфична. 3. Фромм, анализируя психологию отцовства, подчеркивает, что отец представляет ребенку мир мысли, созданные человеческим трудом вещи, закон, порядок и дисциплину. Фромм утверждает, что отец необходим ребенку на всем протяжении его развития. Отцы являются основными воспитателями дисциплины и независимости. Отец для ребенка — источник безопасности. Роль отца,

активно общающегося с детьми и имеющего у них авторитет, незаменима. Отсутствие мужчины в семье оказывает негативное влияние на развитие личности ребенка (особенно мальчика). Это может проявиться в следующем:

- в нарушении гармоничного развития интеллектуальной сферы (страдают математические, пространственные, аналитические способности ребенка за счет способностей вербальных);
- в менее четком процессе половой идентификации мальчиков и девочек;
- в затруднении обучения подростков навыкам общения с противоположным полом;
- в возможной избыточной привязанности к матери, поскольку отсутствует член семьи, который мог бы «оторвать ребенка от матери».

Также у ребенка могут сформироваться комплексы вины и неполноценности вследствие неправильного поведения матери в период развода (ребенок может решить, что именно он является причиной ухода отца из семьи).

Любой человек для нормального развития нуждается и в отцовской, и в материнской любви. Ему необходима справедливая оценка его достоинства, он также нуждается и в безусловном принятии и понимании. Любой сдвиг в сторону преобладания одного из видов любви — отцовской или материнской — приводит, как правило, к нарушению поведения.

Колоссальное значение для развития как мальчика, так и девочки имеют отношения между отцом и матерью. Сухомлинский подчеркивал, что в хорошей семье, где мать и отец живут в согласии, перед ребенком раскрывается все то, чем утверждается его вера в человеческую красоту, его душевное спокойствие, равновесие, его непримиримость ко всему аморальному, антиобщественному.

Ребенок наблюдает панораму отношений между родителями, которые становятся для него моделью, положительным или отрицательным образцом отношений между мужчиной и женщиной вообще. Ребенок видит, какими способами и в чью пользу решаются конфликты, какие качества (грубость, хитрость, нежность, доброта и т.д.) больше всего ценятся. Он предвидит здесь свою будущую роль, получает «сценарий» для построения своих собственных отношений в дальнейшем, и чтобы разрушить этот сценарий, чтобы

понять, что жить можно по-другому, ему понадобятся большие усилия и большой опыт.

По данным исследователей, занимающихся этим вопросом (Спиваковская, Кочубей и др.), воспитание ребенка в семье с устойчивыми супружескими отношениями способствует:

- усвоению ребенком поведения, связанного со своим полом;
- формированию у детей таких качеств, как общительность, дисциплинированность, активность, волевые компоненты.

Необходимо также остановиться еще на одном факторе, оказывающем большое влияние на развитие личности ребенка, — это наличие в семье других детей. Эксперименты показывают, что дети, выросшие в одной семье и, казалось бы, имеющие одинаковую среду для развития личности, оказываются на практике абсолютно разными. Почему? Для ответа на этот вопрос необходимо рассмотреть каждого ребенка в отдельности.

*Первый ребенок* до появления второго был *единственным*. Для своих родителей он был чем-то новым, непознанным, вызывал большую неуверенность, тревогу. Поэтому такой ребенок испытывал со стороны родителей безраздельную любовь и заботу. Первые дети часто занимают такую позицию: «Я счастлив только тогда, когда другие обращают на меня внимание и заботятся обо мне». Эта позиция может привести к негативным последствиям в виде инфантильности ребенка, эгоизма, несамостоятельности и др.

*Второй ребенок* не был *единственным* никогда и жил в семье, где кроме него и родителей всегда жил еще один ребенок. Этот ребенок рождается в более спокойной обстановке (мать уже имеет опыт общения с детьми). Исследования показывают, что со вторым ребенком мать меньше разговаривает, меньше занимается. Частично это восполняет старший ребенок.

Очень часто между первым и вторым ребенком наблюдается конкуренция. Особенно остро она проявляется, если разница в возрасте составляет 1–2 года: старший старается превзойти младшего и наоборот — младший стремится догнать и перегнать старшего. Если младший в чем-то обойдет старшего, для последнего это будет тяжелым испытанием. Причиной такой конкуренции является обыкновенная ревность. Последствиями могут оказаться: инфантильность одного из малышей, чувство неуверенности в себе, проявления агрессивности по отношению к брату или сестре, чувство неполноценности и т.д.

### *Стили общения в семье*

Развитие личности ребенка включает две стороны. Одна из них состоит в том, что ребенок постепенно начинает понимать окружающий мир и осознавать свое место в нем, это порождает новые типы мотивов поведения, под влиянием которых ребенок совершает те или иные поступки. Другая сторона — это развитие чувств и воли. Они обеспечивают действенность этих мотивов, устойчивость поведения, его определенную независимость от изменения внешних обстоятельств.

Основной путь влияния взрослых на развитие личности детей — организация усвоения ими моральных норм, регулирующих поведение людей в обществе. Эти нормы усваиваются ребенком под влиянием образцов и правил поведения. Образцами поведения для детей служат, прежде всего, сами взрослые — их поступки, взаимоотношения. Наиболее существенное воздействие на ребенка оказывает поведение людей, непосредственно его окружающих, прежде всего — его родителей.

Одним из важнейших факторов, формирующих гармонически развитую личность ребенка, являются воспитательные позиции родителей, определяющие общий стиль воспитания. Воспитательные позиции родителей — это характер эмоционального отношения отца и матери к ребенку. Выделяют следующие основные типы отношений родителей к ребенку с точки зрения дистанции между ними.

1. «Оптимальная дистанция» («уважение») — эмоционально-уравновешенное отношение к ребенку (*оптимальный стиль* поведения родителей): родители воспринимают ребенка как формирующуюся личность с определенными возрастными, половыми и личностными особенностями, потребностями и интересами. Основой этих отношений является уважение взрослым ребенка. Родители выражают ребенку свои чувства, категоричность и настойчивость, но при этом сохраняют необходимую для него степень свободы и независимости. Взрослый воспринимает ребенка как личность. Межличностные отношения родителей и детей строятся на основе взаимодействия и взаимопонимания.

2. «Сокращенная дистанция» («слияние») — концентрация внимания родителей на ребенке (*нежелательный стиль* родительского поведения): семья существует ради ребенка. Родители проявляют постоянную гиперопеку по отношению к ребенку. Они постоянно



контролируют поведение ребенка, ограничивают его социальные контакты, стремятся давать советы, навязывают общение. В этом случае родительские позиции заключаются в следующем:

- а) чрезмерная уступчивость;
- б) неадекватность понимания личности ребенка;
- в) отношение с ребенком как с младенцем (не учитывая его возрастные особенности);
- г) неспособность адекватно воспринимать степень социальной зрелости и активности ребенка;
- д) неумение руководить детьми;
- е) духовная отдаленность отца и матери от ребенка.

3. «Увеличенная дистанция» («отчуждение») — эмоциональная дистанция между родителями и ребенком (*нежелательный стиль* родительского поведения). Дистанция означает психологическую отдаленность взрослых от детей — редкие и поверхностные контакты с ребенком, эмоциональное равнодушие к нему. Отношения родителей и детей не приносят взаимного удовлетворения, так как в основе своей имеют ориентацию взрослых «найти на ребенка управу», не понимая его индивидуальных особенностей, потребностей и мотивов поведения.

Согласно другой, более традиционной классификации, существует два стиля семейных взаимоотношений — авторитарный и демократический.

*Авторитарный стиль* в отношениях характеризуется властностью родителей, желанием выработать у ребенка привычку беспрекословного подчинения. Взрослые мало считают с индивидуальностью ребенка, с его интересами и желаниями. Хотя дети и растут послушными и дисциплинированными, но эти качества складываются у них без эмоционально-положительного и осознанного отношения к требованию взрослых. В большей мере это слепое послушание, основанное на опасении быть наказанным. Уже в дошкольном возрасте у таких детей, как правило, не проявляются или проявляются слабо самостоятельность, инициативность, творчество.

*Придемократическом стиле* воспитания взаимоотношения между членами семьи характеризуются взаимной любовью, уважением, вниманием и заботой взрослых и детей друг о друге. В семьях с демократическим стилем общения деятельными участниками жизни семьи очень рано становятся и дети. Взрослые обсуждают с детьми вопросы, доступные детскому пониманию. Родители стараются

лучше познать своих детей, выяснить причины их хороших и дурных поступков. Предъявляя требования, взрослые обращаются прежде всего к сознанию ребенка, поощряют его инициативу. Демократический стиль воспитания дает наибольший эффект в формировании у детей сознательной дисциплины, осознаваемой заинтересованности в делах семьи, в событиях окружающей жизни. При этом родители пользуются авторитетом у детей. Наказания в таких семьях обычно не применяются — достаточно порицания или огорчения родителей. Дети из семей с демократическим стилем воспитания, как правило, более раскованны и непосредственны в общении, чем их сверстники из семей с авторитарным стилем.

### 7.3. Нарушения в детско-родительских отношениях

Одно из направлений в описании типологии семейного воспитания — изучение воспитательных родительских установок и позиций. В общем виде были сформулированы оптимальная и неоптимальная родительские позиции.

Оптимальная родительская позиция отвечает требованиям адекватности, гибкости и прогностичности.

Адекватность родительской позиции может быть определена как умение родителей видеть, понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душе изменения.

Гибкость родительской позиции рассматривается как способность изменения воздействия на ребенка по ходу его взросления и в связи с различными изменениями условий жизни семьи.

Прогностичность родительской позиции означает, что не ребенок должен вести за собой родителей, а наоборот, стиль общения должен опережать появление новых психических и личностных качеств детей. В дисгармоничных семьях, там, где воспитание ребенка приобрело проблемный характер, довольно отчетливо выявляется изменение родительских позиций.

К числу наиболее часто встречающихся дисфункциональных родительских позиций относятся следующие:

*Отвергающая позиция.* Родители воспринимают ребенка как «тяжелую обязанность», стремятся освободиться от этой «обузы», постоянно порицают и критикуют недостатки ребенка, не проявляют терпение.

*Позиция уклонения.* Эта позиция свойственна родителям эмоционально холодным, равнодушным; контакты с ребенком носят случайный и редкий характер; ребенку предоставляется полная свобода и бесконтрольность.

*Позиция доминирования по отношению к детям.* Для этой позиции характерны: непреклонность, суровость взрослого по отношению к ребенку, тенденции к ограничению его потребностей, социальной свободы, независимости. Ведущие методы этого семейного воспитания — дисциплина, режим, угрозы, наказания.

*Отвергающе-принуждающая позиция.* Родители приспособливают ребенка к выработанному ими образцу поведения, не считаясь с его индивидуальными особенностями. Взрослые предъявляют завышенные требования к ребенку, навязывают ему собственный авторитет. При этом они не признают прав ребенка на самостоятельность. Отношение взрослых к детям носит оценивающий характер.

Среди моделей, описывающих дисгармоничность детско-родительских отношений, можно встретить не только типологии деформаций родительских позиций, но и описания ролей, которые приписываются детям в проблемных семьях. Было выделено четыре наиболее типичные роли:

«козел отпущения» — возникает в семье, когда супружеские проблемы родителей, взаимное недовольство друг другом переходят на ребенка, он как бы отводит на себя негативные эмоции родителей, которые на самом деле они испытывают по отношению друг к другу;

«любимчик» — возникает тогда, когда родители не испытывают друг к другу никаких чувств, а эмоциональный вакуум заполняется преувеличенной заботой о ребенке, преувеличенной любовью к нему;

«беби» — отдален от родителей, он как бы вытесняется из семейной общности, ему раз и навсегда предписано быть в семье только ребенком, от которого ничего не зависит;

«примиритель» — рано включившийся в сложности семейной жизни, занимает важнейшее место в семье, регулируя и устраняя супружеские конфликты.

В описании этих ролей видно, что ребенок выступает скорее как средство, используемое родителями для решения проблем супружеских отношений.

Рассмотрим еще две классификации неблагоприятных вариантов семейных отношений.

Так, например, А.С. Спиваковская выделяет восемь типов семей с такими отношениями.

*Внешне спокойная семья.* В этой семье события протекают гладко, со стороны может показаться, что отношения ее членов упорядочены и согласованы. Однако за благополучным «фасадом» скрываются сильно подавляемые в течение длительного времени чувства друг к другу.

*«Вулканическая» семья.* В этой семье отношения изменчивы и открыты. Супруги постоянно выясняют отношения, часто расходятся, чтобы вскоре нежно любить и опять относиться друг к другу искренне и нежно. В этом случае спонтанность, эмоциональная непосредственность преобладают над чувством ответственности. Хотят того родители или нет, специфическая эмоциональная атмосфера семьи оказывает постоянное воздействие на личность ребенка.

*Семья-«санаторий».* Это характерный тип семейной дисгармонии. Поведение супругов принимает вид санаторных, усилия затрачиваются на своеобразное коллективное самоограничение. Супруги все время проводят вместе и стараются удержать около себя детей. Поскольку бессознательная цель одного из супругов — удерживание любви и заботы другого, ребенок не может компенсировать недостаток любви со стороны ни одного, ни другого родителя. Ограниченность семьи заботой, внутренними отношениями приводит к постоянной фиксации внимания на здоровье, подчеркиванию всевозможных опасностей, запугиванию. Необходимость удержать ребенка в семье приводит к дискредитации внесемейных ценностей, к обесцениванию общения ребенка, предпочитаемых форм проведения свободного времени. Мелочная опека, жесткий контроль и чрезмерная защита от реальных и мнимых опасностей — характерные признаки отношения к детям в семьях «санаторного» типа.

Такие родительские позиции приводят к чрезмерной перегрузке нервной системы ребенка, при которой возникают невротические срывы.

*Семья-«крепость».* Для такого типа характерна ограниченность рамками семейного круга с дисгармоничными внутренними связями. Отношение к детям в такой семье жестко регламентируется, необходимость ограничения связей вне семьи приводит к жесткой фиксации всевозможных ограничений.

В семьях по типу «крепости» любовь ребенка все более приобретает условный характер, он любим тогда, когда оправдывает возложенные на него семейным кругом требования. Подобная семей-

ная атмосфера и типы воспитания приводят к повышению неуверенности ребенка в себе, к безынициативности, иногда усиливают протестные реакции и поведение в виде упрямства и негативизма. Семья по типу «крепости» ставит ребенка в противоречивую позицию, ситуацию внутреннего конфликта, вызванного рассогласованием между требованиями родителей, окружения и собственным опытом ребенка. Постоянный внутренний конфликт приводит к перенапряжению нервной системы, создает повышенный риск невротического заболевания.

*Семья-«театр».* В таких семьях стабильность удерживается путем специфического «театрализованного» образа жизни. Отношения в такой семье всегда строятся на игре и эффекте. Как правило, один из супругов в подобных семьях испытывает сильную потребность в признании, в постоянном внимании, поощрении, а также остро ощущает дефицит любви. Демонстрируемая посторонним любовь и забота о ребенке не спасает самого ребенка от ощущения, что родителям не до него, что выполнение отцом и матерью своих родительских обязанностей — формальная необходимость, навязываемая социальными нормами.

В «театрализованном» образе жизни семьи часто возникает особое отношение к ребенку, связанное со стремлением скрыть его недостатки и несовершенства. Все это приводит к ослаблению самоконтроля, потере внутренней дисциплины. Отсутствие подлинной близости с родителями формирует эгоистическую направленность личности.

*Семья-«третий лишний».* Возникает в тех случаях, когда личностные особенности супругов, стиль их взаимодействия составляют особую значимость, а родительство бессознательно воспринимается как помеха супружескому счастью. Так возникает стиль отношений с ребенком по типу скрытого неприятия. Воспитание детей в подобных ситуациях приводит к формированию неуверенности в себе, безынициативности, фиксации на слабостях, детям свойственны мучительные переживания собственной неполноценности при усиленной зависимости и подчиняемости родителям. В таких семьях у детей часто возникают опасения за жизнь о здоровье родителей, они с трудом переносят даже временное разлучение с ними, плохо адаптируются в детских коллективах.

*Семья с «кумиром».* Возникает тогда, когда забота о ребенке превращается в единственную силу, способную удержать родителей друг с

другом. Ребенок оказывается центром семьи, становится объектом повышенного внимания и опеки, завышенных ожиданий родителей. Желание уберечь ребенка от жизненных трудностей приводит к ограничению самостоятельности, чему в значительной степени способствует бессознательная тенденция замедлить взросление ребенка, поскольку уменьшение опеки угрожает нарушению семейной группы. При таком воспитании дети становятся несамостоятельными. Вместе с этим возрастает потребность в позитивных оценках, детям недостает любви. Требование признания любой ценой порождает демонстративность поведения. Критичное осознание собственных личностных качеств заменяется негативными оценками других, ощущениями несправедливости и жестокости окружающих.

*Семья-«маскарад».* Порождается несогласованностью жизненных целей и планов супругов. Воспитание ребенка приобретает черты непоследовательности, и мир предстает перед ребенком разным, порой с противоречивыми сторонами. Мелькание «масок» повышает чувство тревожности. Несогласованность действий родителей, например повышенная требовательность отца при гиперопеке и всепрощении матери, вызывает растерянность ребенка и расщепление его самооценки.

М.И. Буянов предлагает следующую классификацию типов воспитания, деформирующих характер ребенка.

*Воспитание по типу «Золушки»*, когда родители чрезмерно придирчиво, враждебно или равнодушно относятся к своему ребенку, предъявляя к нему завышенные требования, не давая нужной ему ласки и теплоты. Дети вырастают нерешительными, пугливыми, неспособными за себя постоять. Вместо того чтобы активно относиться к жизни, некоторые из них уходят в мир фантазий.

*Воспитание по типу «кумира» семьи.* В таких случаях выполняют все требования и малейшие капризы ребенка. Дети растут капризными, упрямыми.

*Гиперопека* — особый вид воспитания, при котором ребенка лишают самостоятельности, подавляют его инициативу, не дают развернуться его возможностям. Многие из таких детей вырастают нерешительными, слабовольными.

*Воспитание по типу «гипоопека»*, когда ребенок предоставлен сам себе, никем не контролируется, никто не формирует в нем навыки социальной жизни, не обучает его пониманию «что такое хорошо и что такое плохо».

#### **7.4. Воспитание в семьях, где родители являются педагогами**

Каждый воспитывает как может: то вдохновенно, то обыденно, то целенаправленно, то стихийно. И хотя в основе большинства родительских позиций лежит любовь к ребенку, руководствуясь природной интуицией и жизненным опытом, родители часто ощущают недостаточность психолого-педагогических знаний, панорамы генезиса возрастного развития, отсутствие арсенала педагогических умений, способных помочь ребенку в его взрослении.

Можно предположить, что те, для кого процесс воспитания является профессиональной областью, те, кто на протяжении ряда лет целенаправленно изучал психолого-педагогические дисциплины, в собственной родительской практике должны испытывать меньше проблем.

Так ли это?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, было проведено сравнительное анкетирование двух групп родителей. Первую группу составили педагоги дошкольных учреждений (196 человек), вторую — родители детей, посещающих детские сады, т.е. представители разных профессий (183 человека). Анкетирование предварялось рассмотрением классификации стилей семейного воспитания («диктат» — «опека» — «сотрудничество» — «невмешательство»). Определение каждого стиля зачитывалось всем группам без изменений.

Сравнение результатов показало, что матери, профессионально «обремененные» педагогическими знаниями и умениями, чаще чем другие опекают своих детей, более авторитарны по отношению к ним или предпочитают не вмешиваться в процесс социализации ребенка, сохраняя достаточно большую эмоциональную дистанцию с ним. Если допустить правильность такого предположения, то в чем его причины?

Может быть, в том, что знание не только «раздвигает горизонты», приводит к осознанию своей родительской позиции, чаще ставит в ситуацию выбора и принятия решения, развивает способность более точно прогнозировать и планировать свои действия и ожидаемые результаты, но и во многом «усложняет» жизнь, открывая наряду с радостными перспективами многочисленные трудности, «отравляет» родительское счастье предвосхищением неизбежных возрастных кризисов и проблем, усугубляет чувство родитель-

ской вины («ведь знаю, что так делать нельзя, знаю, к чему это приведет, но не могу себя сдержать...»)?

А может быть, такое преобладание опекающего стиля общения с ребенком вызвано естественно возникающим у любого, кто по призванию работает с детьми, чувством восхищения перед этим удивительным созданием природы — ребенком, осознанным пониманием того непреходящего значения детства в жизни человека и, как следствие, подсознательным желанием «удержать» своего ребенка подольше на этом возрастном этапе?

А может быть, это связано с усталостью, нежеланием заниматься тем же делом, что и на работе?

Может быть, педагоги более самокритичны и реалистичны, менее склонны выдавать желаемое за действительное?

Может быть, это характерное распределение не для педагогов вообще, а лишь для педагогов-дошкольников, для тех, кто работает с маленькими детьми, опекать которых более естественно, а усвоенные профессиональные установки и стереотипы они склонны переносить и на своих детей?

Может быть, педагоги вполне удовлетворены имеющимся стилем общения с собственными детьми, стремятся его сохранить, считают его идеальным?

Для того чтобы ответить на последний вопрос, можно обратиться к полученным данным.

Соотношение реального и идеального стилей семейного воспитания свидетельствует о наличии тенденции к преобладанию сотрудничества в воспитательном процессе, уменьшению опеки, сохранению реальных проявлений авторитаризма и невмешательства. Модель идеального распределения стилей воспитания у родителей-педагогов имеет схожую картину.

Заметим, что родители, не имеющие педагогического образования, более близки к идеальной модели воспитания. Сопоставив соотношение реальной и идеальной моделей у двух групп родителей, можно предположить, что непедагоги ощущают себя более счастливыми родителями, так как разница между реальной и идеальной моделями невелика, тогда как у профессиональных воспитателей разрыв более ощутим. Данный факт можно рассматривать не только как причину внутреннего дискомфорта у родителей-педагогов, но и как точку их личностного и профессионального роста.



Интересно сравнить то, как педагоги-родители определяют свой стиль общения с ребенком, и то, как они определяют стиль общения с детьми у своих коллег. Анализируя полученные данные, становится очевидным, что:

такие стили семейного воспитания, как «опека» и «невмешательство», представлены в обоих случаях достаточно похоже (первые и последние места в иерархии стилей), т.е. самооценка и оценка других в этой области близки;

а в представлении стилей «диктат» и «сотрудничество» различия очень велики («диктат» — 15% и 44%, «сотрудничество» — 39% и 8%, т.е. численные значения изменяются в 3–4 раза) — в чем же причина такого несоответствия?

Возможно, педагоги неадекватно оценивают свой стиль семейного воспитания, выдавая желаемое за действительное, ведь в модели идеального распределения стилей именно «сотрудничество» занимает ведущую позицию?

Может быть, педагоги не точно оценивают стиль семейного воспитания своих коллег, предъявляя к ним слишком высокие требования в проявлении педагогических навыков даже к членам собственной семьи?

Или педагоги акцентированно демонстрируют авторитарность по отношению к собственным детям, предъявляя другим более «жесткий» стиль семейного воспитания?

Список вопросов можно продолжить.

Интересно рассмотреть и другие аспекты этой проблемы. Например то, что влияет на выбор стиля семейного общения. Здесь рассматривались лишь некоторые составляющие одной стороны воспитательного процесса — родителя (его образование, профессия, пол). В данном контексте можно рассмотреть влияние и таких факторов, как семейные традиции, опыт собственной родительской семьи, возраст родителей и др.

За рамками нашего обсуждения остался второй участник этого контакта — ребенок. Некоторые родители в анкетах отмечали, что стиль, выбираемый ими для общения с ребенком, во многом определяется, например, его возрастом, полом, отношениями со сверстниками, школьной успеваемостью, здоровьем, наличием или отсутствием других детей в семье и т.д.

Наряду с рассмотренными ранее специфическими проблемами, возникающими в процессе воспитания педагогами собственных де-

тей, можно предположить наличие и общепсихологических проблем реализации различных специальных профессиональных навыков вне профессионального пространства.

Назовем некоторые из них.

*Наличие внешнего и внутреннего фокуса контроля.* Как правило, легче выполнять какие-либо действия, если функции контроля и поддержки представлены не только тем, кто осуществляет сам процесс, но и выражаются другой личностью (коллегами, руководством и т.п.).

В профессиональной деятельности четко оговорены объемы и сроки работы, требования к ее качеству, поэтому легче бывает распределить свои силы, психологически подготовиться к началу и окончанию деятельности.

Сам процесс и тем более результат профессиональной деятельности обычно более публичен, чем аналогичные проявления «для себя», а следовательно, возрастает влияние мнений окружающих людей. Однако это вступает в противоречие с тем, что значимость результата, создаваемого «для себя», обычно выше.

Наличие у специалистов профессиональных знаний ведет к более точному и дифференцированному представлению идеального конечного результата. В определенных случаях это может мешать, поскольку идеальный продукт недостижим, а делать хуже, зная как должно быть, сложно. Неспециалисты, не обремененные таким знанием, смелее включаются в реальный процесс.

*Физическая и эмоциональная усталость.*

Эти и другие проблемы часто приводят к тому, что успешные в профессиональном отношении люди бывают несостоятельны в аналогичной деятельности за рамками профессионального пространства.

У родителей-педагогов это осложняется еще и тем, что ребенок как объект профессиональной деятельности обладает выраженной индивидуальностью, самосознанием, находится в постоянном развитии и является активным участником воспитательного процесса.

### **7.5. Роль семьи в развитии личности ребенка**

Внутрисемейные отношения играют особую роль в формировании личности. Значение внутрисемейных отношений в становлении и развитии индивида обусловлено как тем, что они являются

первым специфическим образцом общественных отношений, с которыми сталкивается человек с момента рождения, так и тем, что в них как бы фокусируется и находит своеобразное выражение все богатство общественных отношений, а стало быть, создается возможность раннего включения ребенка в их систему.

Внутрисемейные отношения обладают такими, только им присущими относительно самостоятельными характеристиками, которые делают семейное воспитание наиболее адекватной формой воспитания, особенно в раннем возрасте. Это достигается тем, что внутрисемейные отношения предполагают непосредственный контакт индивидов, в отличие от других общественных отношений, субъекты которых могут быть разъединены пространственными и временными интервалами.

Взаимоотношения родителей и детей прежде всего зависят от взаимоотношений самих супругов, согласия между ними, распределения обязанностей между мужем и женой, атмосферы теплоты, дружбы, эмоциональной поддержки друг друга, взаимной симпатии.

Факторами влияния на взаимоотношения в семье и, следовательно, на формирование и становление личности ребенка, по многочисленным наблюдениям, сегодня являются:

- состав семьи и ее структура, характер взаимоотношений в ней, особенно между отцом и матерью;
- скоординированность семейных ролей и поддержка членами семьи господствующего в доме порядка и сложившихся норм;
- образовательный уровень родителей, совместимость и общая психологическая атмосфера в семье;
- отношение к детям со стороны матери и отца, их влияние.

Основной путь влияния взрослых на развитие личности детей — донесение до детей моральных норм, регулирующих поведение людей в обществе. Эти нормы усваиваются ребенком под влиянием образцов и правил поведения. Образцами поведения служат прежде всего сами взрослые — их поступки, взаимоотношения. Конечно, наиболее существенное воздействие на ребенка оказывает поведение людей, непосредственно его окружающих. Дети, как известно, отличаются своей способностью к подражанию. Они перенимают манеры взрослого, заимствуют у них оценку к другим людям: кого любить, кого избегать, с кем более или менее считаться, кому выражать свою симпатию или антипатию.

После возникновения эмоционального отношения к самому себе и первичной идентификации со своим полом у ребенка возникает новое, социально необходимое образование — стремление соответствовать требованиям взрослых, стремление быть признанным. Позитивной стороной этого стремления является нравственное чувство или совесть. Нравственное формирование личности организуют знания, которые получает ребенок, нравственные привычки поведения с другими людьми, эмоциональные переживания своего успеха или неуспеха во взаимоотношениях с окружающими. Особенно в этот период для ребенка важно быть признанным.

Для формирования прочных духовных контактов между родителями и детьми необходимы высокий уровень взаимной информированности между ними, доверие и уважение друг к другу, взаимопонимание, дружеский стиль общения и адекватно-позитивная оценка ребенка родителями. Отсутствие этих условий приводит ко многим отклонениям в развитии личности: низкой социальной активности, негативным формам поведения, раздражительности, подавленному настроению, деформируют самооценку и полоролевое поведение.

Патология семейных отношений продуцирует широкий спектр аномалий в психическом и нравственном развитии ребенка. Разумеется, эти аномалии, возникающие в условиях неблагополучных семейных отношений, не есть следствие только этих отношений. Они могут возникать под влиянием целого ряда побочных явлений, которые либо становятся причиной самой конфликтности, либо действуют на нее в качестве катализатора, например, низкая духовная культура родителей, их эгоизм, пьянство и т.п.

Если взрослые негативно оценивают поступки или результаты деятельности детей, то у последних может развиваться комплекс неполноценности. В этой ситуации ребенок становится безынициативным, боится что-либо сделать неправильно, испытывает неуверенность в собственных силах. Напротив, если родители одобряют действия своего ребенка, если действуют согласованно, ребенок чувствует уверенность в своих силах и в близких ему взрослых, не боится проявлять инициативу, в то же время он учится управлять своими действиями и поступками согласно нравственным нормам.

Говоря об уверенности в себе, следует особо выделить родительскую любовь. Именно она является величайшим и незаменимым источником духовного развития ребенка, формирования эмо-

ций, как уже было сказано, уверенности в себе и т.д. Чем меньше тепла и ласки получает ребенок, тем медленнее он формируется как личность. Даже недостаточное внимание, низкая частота общения родителей и детей (гипоопека) нередко вызывают у детей сенсорный голод, недоразвитость высших чувств, инфантильность личности. Это может привести к отставанию в развитии интеллекта, плохой успеваемости в школе, нарушению психического здоровья. Так как детское сознание склонно к односторонним выводам и обобщениям в силу ограниченного жизненного опыта, у ребенка возникает искаженное суждение о людях. Грубость, недружелюбие, равнодушие к нему родителей — самых близких людей дают основание считать, что чужой человек способен причинить ему еще больше неприятностей и огорчений. Это оборачивается недоверием, чувством неприязни и подозрительности, страхом перед другими людьми. Пытаясь как-то приспособиться к трудной ситуации, избежать жестокости старших, дети вынуждены прибегать к порочным средствам самозащиты: лжи, хитрости, лицемерию. Этим же часто объясняются и случаи немотивированной жестокости, и агрессивное поведение некоторых детей.

В связи со значительными изменениями, происходящими в системе образования, появлением новых, альтернативных традиционной школе форм семья сегодня приобретает новый статус, получая в свои руки бразды правления воспитательным процессом. Развитие этих новых образовательных форм, включая альтернативные и коммерческие, дает семье большую возможность выбора. А выбор есть одновременно и отказ от чего-то, и поэтому требования к статусу семьи — культурному, образовательному, экономическому заметно возрастают. К тому же изменения, которые происходят в системе образования, ощутимо влияют на брак и семью, сглаживая или, наоборот, усиливая «перекосы» воспитания.

#### ВОПРОСЫ

1. В чем состоят особенности развития современной семьи?
2. В чем специфика семьи как педагогической системы?
3. Каковы основные функции семьи по отношению к обществу и конкретному человеку?

#### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. История развития института семьи в России.
2. Семья как динамическая система. Внешние и внутренние факторы развития.

3. Стиль семейного воспитания как фактор формирования личности.
4. Проблемы взаимоотношений детей в семье; их влияние друг на друга и на семью в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Азаров Ю.П.* Искусство воспитывать. М., 1985.
2. *Ковалев С.В.* Психология современной семьи. М., 1988.
3. *Лесгафт П.Ф.* Семейное воспитание ребенка и его значение. М., 1991.
4. *Мудрость воспитания: Книга для родителей / Сост. Б.М. Бим-Бад.* М., 1987.
5. *Сатир В.* Как строить себя и свою семью. М., 1988.
6. *Фромм А.* Азбука для родителей. Л., 1991.

## Глава 8. Управление педагогическими системами

### 8.1. Государственный характер управления системой образования

*Управление* — это деятельность, направленная на выработку решения, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью на основе достоверной информации. Объектами управления могут выступать любые, в том числе и социальные, системы (например, система образования страны, края, области, города или округа). Субъектами управления системы образования выступают Министерство образования РФ, управления образования края, области или города, окружные отделы образования.

Общие *принципы управления* педагогическими системами:

- демократизация и гуманизация управления педагогическими системами (делегирование прав и полномочий снизу вверх и наоборот);
- системность и целостность в управлении;
- научность — необходимость учета определенных законов и закономерностей развития систем;
- рациональное сочетание централизации и децентрализации;
- единство единоначалия и коллегиальности в управлении;
- оптимальность и эффективность — отбор адекватных и экономичных методов решения управленческих задач;
- объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами.

Государственный характер системы образования означает прежде всего, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в Законе Российской Федерации «Об образовании», принятом в 1992 г. В соответствии с законом сфера образования в Российской Федерации провозглашается приоритетной, т.е. успехи России в социально-экономической, политической, международной сферах связываются с успехами в системе образования. Приоритетность сферы образования предпола-

гает также первостепенное решение материальных, финансовых проблем системы образования. Организационной основой государственной политики в области образования является Федеральная программа развития образования, принимаемая высшим органом законодательной власти — Федеральным Собранием РФ на определенный промежуток времени. Федеральная программа — это организационно-управленческий проект, содержание которого определяется как общими принципами государственной политики в сфере образования, так и объективными данными проведенного анализа состояния, тенденций и перспектив развития образования. Поэтому программа содержит три основных раздела: аналитический (освещение состояния и тенденций развития образования); концептуальный (изложение основных целей, задач, этапов программной деятельности) и организационный (определение основных мероприятий и критерии их эффективности).

Государственный характер управления системой образования закреплен следующей совокупностью принципов государственной политики в области образования, сформулированных в Законе РФ «Об образовании».

Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности и любви к Родине.

Единство федерального, культурного и образовательного пространства; защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства.

Общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся воспитанников.

Светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях.

Свобода и плюрализм в образовании.

Демократический, государственно-общественный характер управления образованием, автономность образовательных учреждений.

Государственный характер управления образованием проявляется также в соблюдении органами управления государственных гарантий прав граждан РФ на образование независимо от расы, национальности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, социального, иму-



шественного и должностного положения, социального происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений.

Органы управления образованием на местах проводят государственную политику путем соблюдения государственных образовательных стандартов, включающих федеральный и национально-региональный компоненты с установлением обязательного минимума содержания образовательных программ, максимального объема учебной нагрузки обучающихся, требований к уровню подготовки выпускников. Задача органов управления образованием состоит не только в формальном обеспечении гарантий на образование, но и в создании условий для самоопределения и самореализации личности.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования в стране создаются соответствующие государственные органы управления образованием: федеральные, ведомственные, республиканские, краевые, областные, городские.

Государственные органы управления — министерства образования, управления образованием в краях, областях, автономных округах в границах своей компетенции решают такие вопросы, как разработка и реализация целевых федеральных и международных программ; разработка государственных стандартов и установление эквивалентности документов об образовании; государственная аккредитация образовательных учреждений, расширение границ общественной аккредитации; аттестация педагогических кадров; формирование системы образования в стране и конкретном регионе, определение перечня профессий и специальностей, по которым ведется профессиональная подготовка; финансирование образовательных учреждений, создание государственных фондов стабилизации и развития системы образования; разработка государственных нормативов финансирования образовательных учреждений; прогнозирование сети образовательных учреждений; контроль за исполнением законодательства РФ в бюджетной и финансовой дисциплине в системе образования.

Для современного состояния системы управления образованием наиболее характерен процесс децентрализации, т.е. передача ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим, при которой федеральные органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, а региональные и местные органы сосредоточивают усилия на решении конкретных финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем.

Общеобразовательная школа как сложная динамическая социальная система выступает объектом внутришкольного управления. Такое управление представляет собой целенаправленное сознательное взаимодействие участников педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата. В дальнейшем процесс управления педагогическими системами рассмотрим на примере системы управления общеобразовательной школой.

## 8.2. Функции и управленческая культура руководителя

К основным *функциям* управленческой деятельности руководителя относят:

- информационно-аналитическую;
- мотивационно-целевую;
- планово-прогностическую;
- организационно-исполнительскую;
- контрольно-диагностическую;
- регулятивно-коррекционную.

Эти функции в управлении общеобразовательным учебным заведением реализуются директором и его заместителями. На качество функционирования учебного заведения влияет способность всех членов управленческого аппарата выполнять свои функциональные обязанности и согласованность действий при реализации управленческих стратегий.

*Функциональные обязанности* директора общеобразовательного учебного заведения:

- несет ответственность перед государством и обществом за соблюдение требований охраны прав детей, планирует и организует учебно-воспитательный процесс, осуществляет контроль за его ходом и результатами, отвечает за качество и эффективность работы учебного заведения;
- представляет интересы учебного заведения в государственных и общественных органах;
- создает необходимые условия для организации внешкольной и внеклассной работы;
- проводит подбор заместителей директора, определяет их функциональные обязанности, осуществляет расстановку педагогических кадров учебного заведения с учетом мнения педагогиче-

ского коллектива, учащихся, родителей, назначает классных руководителей;

- принимает на работу и увольняет педагогический, административный, учебно-воспитательный и обслуживающий персонал учебного заведения;
- организует в установленном порядке рациональное использование выделяемых учебному заведению бюджетных ассигнований;
- по согласованию с советом учебного заведения устанавливает надбавки к заработной плате творчески работающим учителям;
- создает условия для творческого роста педагогических работников учебного заведения, для применения ими передовых форм и методов обучения и воспитания, для осуществления педагогических экспериментов;
- несет ответственность за свою деятельность перед соответствующим органом управления образованием.

#### *Управленческая культура руководителя*

Управленческая культура руководителя школы представляет собой творческую самореализацию личности руководителя в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на создание, передачу и усвоение ценностей и технологий в управлении школой. Компонентами управленческой культуры являются аксеологический, технологический и личностно-творческий компоненты.

*Аксеологический* компонент представлен группой управленческо-педагогических ценностей, которые имеют значение в руководстве современной школы. Имеющие большую значимость для эффективного управления знания, идеи, концепции выступают в качестве управленческо-педагогических ценностей. Такими ценностями, в свою очередь, могут быть:

- ценности-цели, раскрывающие значение и смысл целиуправления целостным педагогическим процессом на разных уровнях иерархии (цели управления системой образования, школой, педагогическим и ученическим коллективами, самовоспитанием и т.д.);
- ценности-знания, раскрывающие значение и смысл школоведческих знаний в сфере управления (знание основ управления, внутришкольного менеджмента, критерием эффективности управления педагогическим процессом и т.д.);
- ценности-отношения, которые раскрывают значимость взаимоотношений между участниками педагогического процесса, отно-

шения к себе, к своей профессиональной деятельности, межличностных отношений в педагогическом коллективе, возможности его формирования и управления;

- ценности-качества, раскрывающие многообразие индивидуальных, личных, поведенческих качеств руководителя (способности прогнозировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, способности соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, способности к сотрудничеству и т.д.).

*Технологический* компонент управленческой культуры включает в себя способы и приемы управления педагогическим процессом. Технология внутришкольного управления предполагает решение специфических педагогических задач. Решение данных задач основывается на умениях руководителя-менеджера в области педагогического анализа и планирования, организации контроля и регулирования педагогического процесса. Уровень управленческой культуры директора школы зависит от уровня овладения приемами и способами решения указанных типов задач.

*Личностно-творческий* компоненту управленческой культуры директора школы раскрывает управление педагогическими системами как творческий акт. При всей заданной алгоритмичности управления деятельность руководителя является творческой. Осваивая ценности управления, руководитель-менеджер их преобразовывает в зависимости от личностных особенностей и особенностей объекта управления. То есть управление педагогическими системами выступает как область приложения и реализации способностей личности руководителя, сфера профессиональной и личностной самоактуализации.

### **8.3. Педагогический анализ, планирование и контроль как основные направления управления педагогическими системами**

Взаимодействие участников целостного педагогического процесса складывается как последовательность взаимосвязанных действий педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля и регулирования.

*Виды и содержание педагогического анализа:* параметрический, тематический и итоговый.

*Параметрический* анализ направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, выяв-

ление причин, нарушающих его. Предметом параметрического анализа является изучение текущей успеваемости, дисциплины в классах и школе за день и за неделю, посещаемость уроков и внеклассных занятий, соблюдения расписания занятий и др. Параметрический анализ осуществляется директором школы и его заместителями. Параметрический анализ — это не просто констатация фактов, а их сравнение, обобщение, поиск причин их возникновения и прогнозирование возможных последствий. Результаты такого анализа и принятые на их основе решения требуют оперативного выполнения.

*Тематический* анализ направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся явлений, тенденций в ходе и результатах педагогического процесса. В содержании тематического анализа в большей мере проявляется системный подход к изучению урочной и внеурочной деятельности. Содержание тематического анализа составляют такие комплексные проблемы; как оптимальное сочетание методов обучения, формирование системы знаний учащихся, системы работы учителей, деятельность педагогического коллектива по формированию инновационной среды в школе и др. Опираясь на данные параметрического анализа, руководители школы в ходе тематического анализа подготавливают и обосновывают содержание и технологию итогового анализа.

*Итоговый* анализ охватывает более значительные временные, пространственные или содержательные рамки. Он проводится по завершении учебной четверти, полугодия, учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий их достижения. Информация для итогового анализа складывается из данных параметрического и тематического анализа, итоговых контрольных работ, из данных официальных отчетов, представляемых учителями, классными руководителями, представителями администрации школы и общественных организаций.

Процесс управления любой педагогической системой предполагает постановку целей (*целеполагание*) и принятие решений (*планирование*). Педагогическая деятельность целенаправленна. При этом цели и задачи, решаемые педагогами, социально значимы, так как являются отражением общих целей и задач, стоящих перед обществом. Цель управленческой деятельности — это начало, которое определяет общее направление, содержание, формы и методы работы.

Особенности целеполагания в управлении педагогическими системами состоят в том, что при разработке иерархии целей и задач недостаточно знать лишь объективные требования общества. Необходимо соотнести общую цель управленческой деятельности с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями учащихся, когда педагогические цели являются результатом воплощения требований, предъявляемых человеку обществом.

Планирование в управлении школой выступает как принятие решения на основе соотношения результатов педагогического анализа изучаемого явления с запрограммированной целью. Принимаемые решения могут быть рассчитаны на перспективу или направлены на решение текущих оперативных задач. Обычно выделяют следующие виды планов: перспективные, годовые, текущие.

*Перспективный план* разрабатывается на основе анализа работы школы за последние годы и составляется обычно на 5 лет. Примерная структура перспективного плана:

1. Задачи школы на планируемый срок.
2. Перспективы развития контингента учащихся по годам.
3. Перспективы обновления учебно-воспитательного процесса, внедрение педагогических инноваций.
4. Возможное количество классов и потребность школы в педагогических кадрах.
5. Повышение квалификации педагогических кадров.
6. Развитие материально-технической базы и учебно-методическое оснащение школы (приобретение средств обучения, обновление оборудования, оформление кабинетов, пополнение фондов библиотеки и др.).
7. Социальная защита педагогов и учащихся, улучшение их быта, условий труда и отдыха.

*Годовой план* охватывает весь учебный год, включая летние каникулы. Подготовка такого плана осуществляется в течение текущего учебного года и обычно проходит следующие этапы: в первой учебной четверти директор школы, его заместители и руководители школьных служб изучают новые нормативные, инструктивные документы по вопросам образования; во второй четверти под руководством директора школы создается группа по разработке проекта плана, определяются формы сбора необходимой информации; в третьей четверти анализируется получаемая информация, заслушиваются отчеты о работе членов комиссии, выявляются причины

возникающих трудностей и пути их устранения; в четвертой четверти обсуждается проект плана на следующий учебный год, который утверждается на заседании совета школы.

Примерное содержание годового плана работы школы:

1. Краткий анализ итогов работы школы за прошедший год и задачи на новый учебный год.

2. Работа коллектива школы по выполнению всеобуча (мероприятия, направленные на получение детьми общего и среднего образования; оказание материальной помощи детям, не имеющим родителей; организация обучения детей на дому; оказание помощи трудновоспитуемым, педагогически запущенным детям; создание условий для индивидуально-творческого развития детей).

3. Деятельность педагогического коллектива по повышению качества учебно-воспитательного процесса (индивидуализация и дифференциация обучения, использование современных форм организации процесса обучения; внеурочная и внеклассная работа; развитие ученического самоуправления и др.).

4. Совместная работа школы, семьи, общественности, трудовых коллективов по воспитанию учащихся (повышение педагогической культуры родителей: проведение педагогических лекториев, общешкольных педагогических конференций, дней открытых дверей для родителей, консультирование и др.).

5. Работа с педагогическими кадрами (проведение аттестации педагогических кадров; организация работы школы передового педагогического опыта; определение содержания деятельности методических объединений; формирование инновационной среды в школе; проведение педагогических советов, семинаров, конференций, педагогических чтений и др.).

6. Система внутришкольного контроля.

7. Укрепление материальной базы школы (инвентаризация материальных ценностей, программа оформления и переоборудования учебных кабинетов, комплектование фондов школьной библиотеки и др.).

8. Организационно-педагогические мероприятия (тематика заседаний совета школы, педагогического совета, производственных отношений; распределение обязанностей между администрацией школы, единого режима работы, графика дежурства, распределение учебной нагрузки, классное руководство, заведование кабинетами и др.).

Текущий план составляется на учебную четверть и является конкретизацией годового плана.

### *Виды, формы и методы внутришкольного контроля*

*Тематический* контроль направлен на углубленное изучение какого-либо конкретного вопроса в системе деятельности педагогического коллектива или отдельного учителя; на младшей или старшей ступени школьного обучения; в отдельном направлении воспитательного процесса. Содержание тематического контроля составляют различные направления педагогического процесса, частные вопросы, изучаемые глубоко и целенаправленно. Содержание тематического контроля составляют вводимые в школе инновации, результаты внедрения передового педагогического опыта.

*Фронтальный* контроль направлен на всестороннее изучение деятельности педагогического коллектива, методического объединения или отдельного учителя. Поскольку данный вид контроля достаточно трудоемок, на практике его используют не более двух-трех раз в учебном году. При фронтальном контроле деятельности отдельного учителя, например при проведении аттестации, изучаются все направления его работы — учебной, воспитательной, общественно-педагогической, управленческой.

В зависимости от того, кто или что подвергается контролю, выделяют следующие его формы.

*Персональный* контроль осуществляется за работой отдельного педагога, может быть тематическим или фронтальным. В деятельности учителя персональный контроль выступает как средство самоуправления педагога, как стимул в его профессиональном становлении.

*Классно-обобщающий* контроль применяется при изучении группы факторов, влияющих на формирование классного коллектива в учебной и внеучебной деятельности. Предметом такого контроля выступает деятельность учителей, работающих в одном классе, система их работы по индивидуализации и дифференциации, развитие познавательных способностей учащихся, динамика успеваемости учеников, состояние дисциплины и культуры поведения.

*Предметно-обобщающий* контроль используется в тех случаях, когда изучается состояние и качество преподавания отдельного предмета в одном классе, в параллели классов или в школе. Для проведения такого контроля привлекается администрация и представители соответствующих методических объединений школы.

*Тематически-обобщающий* контроль имеет своей целью изучение работы разных педагогов в разных классах, но по отдельным на-



правлениям учебно-воспитательного процесса (например, развитие учебной мотивации, формирование основ эстетической культуры и др.).

*Комплексно-обобщающий* контроль используется при осуществлении контроля за организацией изучения ряда учебных дисциплин в одном или нескольких классах. Такой тип контроля, обеспечивающий достоверную, объективную обобщающую информацию, необходим на этапе педагогического анализа, целеполагания, принятия решений и организации их выполнения.

#### **8.4. Роль организации в управлении**

Одна из отличительных особенностей современной системы образования — переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием. Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить учителям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений. Выбор прав и свобод личностью делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений.

Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей, и общественности. Их участие в управлении создает реальные предпосылки для создания атмосферы научного поиска и положительного психологического климата в коллективе школы. Реальным воплощением общественного характера управления образованием является деятельность коллективного органа управления — совета школы. Функции и содержание работы совета определяются «Временным положением о государственных общеобразовательных учебных заведениях в Российской Федерации».

Высшим руководящим органом школы является конференция, которая проводится не реже одного раза в год. Конференция имеет широкие полномочия: на общешкольной конференции избира-

ется совет школы, его председатель, определяется срок их деятельности. Каждое учебное заведение принимает на конференции устав учебного заведения, учитывающий реальное состояние, цели, задачи, перспективы своего развития. Таким образом, устав одной общеобразовательной школы в своих деталях может отличаться от устава другой школы, но общая направленность устава задается «Временным положением о государственных общеобразовательных учебных заведениях». Как коллегиальный орган совет школы утверждает основные направления развития, пути повышения качества учебно-воспитательного процесса, определяет язык обучения. Совет школы может создавать временные или постоянные комиссии, штабы, советы по различным направлениям работы учебного заведения и устанавливает их права, обязанности, границы полномочий. Делегатами конференции с правом решающего голоса на собраниях своих коллективов избираются учащиеся II и III ступеней, учителя и другие работники учебного заведения, родители (лица, их заменяющие), представители общественности.

В период между конференциями в роли высшего руководящего органа выступает совет школы (учебного заведения).

Деятельность совета школы осуществляется по следующим основным направлениям:

- организует выполнение решений конференций;
- наряду с родителями (лицами, их заменяющими) обеспечивает социальную защиту учащихся при рассмотрении в государственных и общественных органах вопросов, затрагивающих интересы этих учащихся;
- устанавливает возраст учащихся при наборе в 1 класс, необходимость и вид ученической формы;
- рассматривает отчеты расходования бюджетных ассигнований, формирует собственный фонд, определяет направление использования бюджетных и внебюджетных средств учебного заведения;
- заслушивает отчеты о работе директора школы, его заместителей, отдельных педагогов;
- совместно с администрацией учебного заведения и его общественными организациями создает условия для педагогического образования родителей.

Совет школы, как правило, возглавляемый одним из представителей общественности или родителей, работает в тесном контакте с администрацией школы и общественными организациями. Совет

доводит свои решения до сведения родителей или лиц, их заменяющих. Решение совета считается правомочным, если за его принятие проголосовало не менее двух третей присутствующих членов совета.

*Педагогический совет* создается в соответствии с «Временным положением о государственных общеобразовательных учебных заведениях Российской Федерации». Состав, структура и содержание его деятельности определяется Уставом школы. Руководит работой педагогического совета избираемый педагогическим коллективом председатель. Деятельность совета школы и педагогического совета дополняют друг друга. Педагогический совет — это совет профессионалов, работающих в одном педагогическом коллективе, он призван решать вопросы, связанные непосредственно с организацией учебно-воспитательного процесса. Деятельность педагогического совета направлена на решение таких задач, как:

- обсуждение, оценка и отбор учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, соответствующих требованиям государственных стандартов; внедрение методов и форм учебно-воспитательного процесса;
- обсуждение работы коллектива школы по выполнению перспективных, годовых и текущих планов;
- организация работы по повышению квалификации педагогов, развитию творческой активности, формированию инновационной среды, изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта;
- проведение аттестации педагогических работников, ходатайство перед органами управления образования о присвоении категорий, званий, разрядов;
- рассмотрение и утверждение кандидатур учителей на стажировку, курсы повышения квалификации, в аспирантуру, представление к различным формам поощрения;
- определение основных направлений взаимодействия школы с научно-исследовательскими учреждениями, учебными заведениями, государственными и общественными организациями; организация экспериментальной работы.

Одним из важнейших показателей усиления общественного характера управления образованием является разгосударствление системы образования и диверсификация образовательных учрежде-

Разгосударствление означает, что наряду с государственными возникают негосударственные учебные заведения, они перестают быть структурами государственного аппарата, педагоги и воспитатели, учащиеся и родители действуют на основе собственных интересов, запросов региональных, национальных, профессиональных, конфессиональных объединений и групп.

Диверсификация (от лат. — разнообразие, разностороннее развитие) образовательных учреждений предполагает одновременное развитие различных типов учебных заведений: гимназий, лицеев, колледжей, школ с углубленным изучением отдельных предметов — как государственных, так и негосударственных.

В заключение укажем некоторые особенности управления негосударственным образовательным учреждением. Руководство негосударственным образовательным учреждением осуществляет непосредственно его учредитель или по его поручению попечительский совет, формируемый по усмотрению учредителя. Негосударственное образовательное учреждение имеет свой Устав, в котором определены правомочия попечительского совета, структура управления, порядок назначения и выборов руководителя образовательного учреждения.

### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем роль педагогического анализа в управлении школой как педагогической системой?
2. Назовите направления деятельности педагогического совета школы.
3. Назовите основные признаки государственного управления образованием.

### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Управленческая культура руководителя образовательного учреждения.
2. Сравнительный анализ моделей управления государственным и негосударственным учебным заведением.
3. Роль и виды контроля в системе внутришкольного управления.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Белая К.Ю.* 200 ответов на вопросы заведующей детским садом. М., 1996.
2. Вестник образования: Справочно-информационное издание Министерства. М., 1991.
3. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шаповой. М., 1991.
4. *Конаржевский Ю.А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. М., 1986.
5. *Конаржевский Ю.А.* Внутришкольный менеджмент. М., 1993.

6. *Кондакова М.И.* Теоретические основы школоведения. М., 1982.
7. *Лазарев В.С.* и др. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы. М., 1995.
8. *Поздняк Л.В., Ляценко Н.И.* Управление дошкольным образованием. М., 2000.
9. *Портнов М.Л.* Труд руководителя школы. М., 1984.
10. *Раченко И.П.* НОТ учителя. М., 1989.
11. *Сухомилинский В.А.* Разговор с молодым директором школы. М., 1979.
12. Управление современной школой: Пособие для директора / Под ред. М.М. Поташника. М., 1992.
13. *Фролов П.Т.* Школа молодого директора. М., 1988.

**Часть II**  
**ПСИХОЛОГИЯ**



## Глава 1. Предмет психологии, ее методология и методы

### 1.1. Предмет психологии. Связь психологии с другими науками

Психология — (psyche — душа, и logos — наука) — одна из основных наук о человеке. Она возникла еще в Древней Греции, на рубеже VII–VI вв. до н.э., когда люди впервые начали задаваться вопросами о значении души, о различиях в душах животных и человека, о функциях и способностях души.

В течение веков предмет психологии и методы исследования душевной жизни существенно изменялись. Современная психология изучает факты и закономерности психической жизни, особенности ее развития и функционирования. Особенно большое значение для объективного исследования психики имело появление экспериментальных методов, которые дают возможность достоверно изучить познавательные способности и качества личности, выявить динамику их становления.

Психология связана чрезвычайно многообразными узами с самыми различными областями науки и культуры. С момента своего возникновения она была ориентирована на философию, фактически являясь на протяжении нескольких столетий одним из разделов этой науки. В античности уровень развития философских знаний главным образом и влиял на психологию и проблемы, которые перед ней возникали. Так, в III в. до н.э. произошло изменение философских интересов, связанное с тем, что в центре познания оказались не общие законы природы или общества, а человек, хотя и рассматривавшийся в общей картине мира, но принципиально отличающийся от других живых существ. Это привело к появлению новых проблем и в психологии, возникновению вопросов о природе отличий психики человека, содержания его души. Главным вопросом изучения психологии становится вопрос не столько о психике вообще, сколько о психике человека. Связь психологии с философией была на протяжении веков тесной, хотя и не всегда стабильной; так, в начале XIX в. наблюда-



лось некоторое ее ослабление, но уже к середине XX в. она вновь укрепляется.

В то же время в работах многих психологов четко просматривается связь с этнографией, социологией, теорией культуры, искусствоведением, логикой, языкознанием.

Многое связывает психологию и с математикой, биологией, медициной и педагогикой. Еще Пифагор показал значение математики для психологии, а Платон утверждал, что без математики, прежде всего геометрии, невозможно заниматься ни философией, ни психологией. В дальнейшем влияние математики на психологию несколько ослабевает, однако в Новое время ученые снова подчеркивали ее значение для психологии, а Лейбниц даже стремился раскрыть первоэлементы психики, «монады», на которые раскладывается, а потом соединяется в целое мировая душа, по аналогии с изобретенным им дифференциальным и интегральным исчислением.

С этого времени математика играла неизменно большую роль в психологическом знании, становясь одним из важнейших факторов ее превращения в объективную науку (возможность математической обработки полученного материала), а иногда и значимым параметром психического развития как такового (например, как развитие логического мышления).

Гиппократ и Аристотель одними из первых связали психологию с естествознанием. В дальнейшем, в период эллинизма, эта связь была упрочнена в работах Галена, а в средневековый период в исследованиях многих арабских мыслителей (Ибн Сина, Ибн аль-Хайсам), которые являлись не только философами и психологами, но и врачами.

В XIX в., после открытий Ч. Дарвина, развития его эволюционной теории, оказавшей огромное влияние на психологию, связь этих двух наук еще более упрочилась. Работы Г. Фехнера, Г. Гельмгольца, Ф. Дондерса и других ученых не только дали важнейший материал для психологических исследований, но и послужили основой для становления многих областей психологии — психометрии, дифференциальной психологии, психофизиологии, клинической психологии. Таким образом, с середины XIX в. психология в первую очередь была ориентирована именно на биологические, естественные науки, а не на философию.

Точно так же связь психологии с педагогикой, возникшая еще в античности, оставалась достаточно слабой до периода Просвещения.

ния. Начиная с этого времени проблемы педагогики, требования педагогической практики стали одним из ведущих факторов, влияющих на психологическую проблематику.

Изменение предмета психологии и ее связей с другими науками привело к бесплодным по существу вопросам о том, естественная она наука или гуманитарная, что должно являться ее методологией — биология или философия. Анализ исторического пути развития психологии показывает, что ее уникальность и ценность как науки заключаются именно в ее межпредметном характере, в том, что она строится и как естественная наука (объективная и экспериментальная), и в то же время как гуманитарная наука, так как в ее проблематику входят вопросы нравственного развития, становления мировоззрения, ценностных ориентаций человека. Можно сказать, что экспериментальную основу, подход к материалу и его обработке психология заимствует у естествознания, в то время как подход к интерпретации полученного материала, методологические принципы — у философии.

## **1.2. Основные факторы и принципы, определяющие развитие психологической науки**

### ***Факторы, влияющие на развитие психологической науки***

Исследования многих ученых показали, что на развитие психологии как науки оказывают влияние несколько факторов. Ведущий из них — это логика развития психологических знаний, который связан и с изменением ее предмета, и с влиянием смежных с психологией наук, и с развитием принципов и категориального строя психологии. Уже из этого краткого описания становится понятным, что этот фактор является достаточно объективным и поддается научному изучению. Два других фактора более субъективны, их невозможно исследовать так же строго и получить однозначные ответы. Это — *социальная ситуация развития науки и особенности личностиконкретногоученого.*

Влияние социальной ситуации заключается в том, что общественные, исторические условия, культурное и политическое окружение влияет как на содержание научных концепций, так и на их распространение, помогает (или затрудняет) развитие научных школ и направлений. Естественно, что это влияние осуществляется не непосредственно, но через социальную перцепцию, т.е. через

особенности восприятия и понимания этих социокультурных условий учеными, научным сообществом в целом.

Социальная ситуация может повлиять на развитие науки несколькими путями. Например, она создает условия для возникновения той или иной концепции (проведение реформ 60-х гг. XIX в. в России, подъем национального самосознания способствовали появлению первых психологических концепций ментальности, или, как их тогда называли, концепций «психологии национального характера»). Тот факт, что эти концепции появляются не только в России, но и в Германии (теории Лацаруса, Штейнталя, Вундта), также является доказательством влияния социальной ситуации, ибо это был период роста национального самосознания не только в России, но и в Германии, которая завершила свое объединение.

С социальной ситуацией во многом связано и появление в XVIII в. первой развернутой теории способностей, анализирующей роль биологических и социальных факторов в их происхождении и развитии. Концепция способностей, которая была сформулирована Гельвецием, своим появлением обязана доминирующим идеям Просвещения, мыслям о том, что все люди рождаются равными, а разница в их социальном положении и реальных достижениях в жизни связана с разным обучением и отсутствием знаний. Неудивительно, что на этом фоне появляется психологическая теория, которая, практически отождествляя способности с уровнем выполнения конкретной деятельности, доказывает, что врожденных способностей нет, а их формирование происходит в процессе обучения.

Как было сказано выше, социальная ситуация влияет и на принятие (либо отторжение) той или иной теории. Созвучность научных концепций ожиданиям общества приводит не только к их распространению, но и к привлечению наиболее способных, целеустремленных молодых исследователей к работе над этой теорией. Таким образом, именно в русле определенного подхода и происходят наиболее ценные открытия, находки, которые придают ему еще большее значение. Так, в середине XIX в. в России ожидания скорейших изменений в идеалах и ценностях как общества в целом, так и конкретного человека привели к тому, что из двух подходов к построению психологии был выбран предложенный И.М. Сеченовым, а не К.Д. Кавелиным. Это произошло потому, что имен-

но теория Сеченова, впервые описанная им в работе «Рефлексы головного мозга», связывала психологию с популярной тогда и многообещающей физиологией, в то время как Кавелин основывал ее на философии, не имевшей объективных методов исследования. Не менее важным было и то, что Сеченов был убежден, что формирование личности происходит при жизни человека, что его идеалы, стремления, ценности, закладываются в процессе воспитания. Из этого следует, что при правильном воспитании новое поколение будет совершенно другим, лучшим. Кавелин, напортив, связывая нравственность и идеалы человека с укладом, культурой, языком того общества, в котором он живет, не предсказывал быстрых изменений. Именно поэтому его позиция не получила распространения и была забыта. Но те же взгляды, то же стремление в первую очередь рассмотреть не поведение, но духовные свойства, стремления и нравственные ценности человека, высказанные почти через 20 лет В.С. Соловьевым уже в другой социальной ситуации, нашли понимание и поддержку общества.

Точно так же после Первой мировой войны, показавшей, каким антирациональным и жестоким может быть человек, получили более широкое распространение и взгляды З. Фрейда, которые до этого времени рассматривались главным образом в русле клинической психологии.

Не меньшее значение имеет и другой фактор — личность ученого, творца той или иной психологической теории, его ценностные ориентации, когнитивный стиль, волевые качества, особенности общения с коллегами, принадлежность к определенной научной школе и т.д. Эта принадлежность может помочь ученому, особенно в начале его творческого пути, так как предоставляет необходимую информацию, простор для дискуссий, оппонирования и некоторую защиту от критики. Однако мнение коллег, выработанный общими усилиями подход к решению проблем может стать и тормозом на пути научного прогресса, сковывая творческую активность либо из боязни вступить в противоречие с коллегами, либо из-за догматического пристрастия к высказанному единожды мнению.

Таким же препятствием на пути создания новой теории может стать и недостаток целеустремленности или уверенности в себе, особенно в том случае, если новая концепция встречает противодействие или непонимание. Так, авторитарность и даже некоторая нетерпимость З. Фрейда явилась причиной его конфликта с после-

дователями, отхода от него и его теории даже близких учеников. Но в то же время именно эти качества и дали ему возможность создать его теорию и продолжать ее разработку в ситуации острой критики и неприятия со стороны многих психологов.

Анализ личности ученого, его биографии помогает понять, каким образом происходит отбор научных задач, особенности борьбы за личные убеждения, процесс противостояния невежественности или отчуждению окружающих и просто бытовым неурядицам. Таким образом, этот фактор раскрывает внутренние перипетии творческой деятельности, а иногда и душевной драмы ученого. И в этом плане одинаково интересен может быть и анализ жизни, богатой яркими фактами активной научной борьбы, как, например, жизнь Дж. Бруно, и жизнь в борьбе, не принимающей форм выраженной активности, но тем более напряженной мысли, как жизнь Р. Декарта или О. Конта, или даже жизнь размеренная, даже бедная по выражению активности, но интересная по преднамеренности, законченности ее плана и напряжении в его выполнении, как жизнь Г. Спенсера (Г.Г. Шпет).

Однако, несмотря на важность и социальной ситуации, и личности ученого, ведущим фактором все же является логика развития психологической науки. Этот фактор тесно связан с развитием принципов психологии, изменением ее предмета и методов исследования психики.

#### *Основные принципы психологической науки*

Выделяют три важнейших методологических принципа психологии — принцип *детерминизма*, принцип *системности* и принцип *развития*.

Принцип детерминизма подразумевает, что все психические явления связаны по закону причинно-следственных отношений, т.е. что все, что происходит в нашей душе, имеет какую-то причину, которая может быть выявлена и изучена и которая объясняет, почему возникло именно то, а не иное следствие. Эти связи могут объясняться разными основаниями, и в истории психологии существует несколько подходов к их объяснению.

В античности уже существовало понимание того, что все процессы в психике взаимосвязаны. Анаксагор и Гераклит впервые заговорили о детерминизме, о том, что существует всеобщий закон, Логос, который определяет, что должно произойти с человеком, с

природой в целом. Гераклит писал, что «даже солнце не может нарушить Логос...» Таким образом, все, происходящее в природе и в душе человека, обусловлено определенной причиной, хотя мы и не всегда можем объяснить эту связь и найти эту причину. Демокрит, который разработал развернутую концепцию детерминизма, писал, что «люди выдумали идею случая, чтобы прикрыть незнание дела и неумение управлять».

Платон и Аристотель изменили первоначальную концепцию детерминизма, отрицая его всеобщий характер, в частности его влияние на разумную часть души, на процесс нравственного развития человека. При этом они вводили понятие «целевого детерминизма», считая, что душа стремится к определенной цели, которую Платон соединял с идеей или общим понятием, отражающим суть вещи. Аристотель, соглашаясь, что причиной всего происходящего в психике является цель, к которой стремится душа, отрицал, что эта цель дается извне. Он считал, что цель имманентно присуща вещи и связана с ее формой, которая и отражает ее предназначение.

Позднее, в XVII в., Декарт ввел понятие механического детерминизма, доказывая, что все процессы в психике могут быть объяснены исходя из законов механики. Так появилась идея и о механическом объяснении поведения человека, которое подчиняется закону рефлекса. Механический детерминизм просуществовал почти 200 лет. Его влияние можно увидеть и в теоретических положениях основателя ассоцианистической психологии Д. Гартли, который считал, что ассоциации и в малом (психике), и в большом (поведение) кругах формируются и развиваются по законам механики И. Ньютона. Отголоски механического детерминизма можно найти даже в психологии начала XX в., например, в теории энергетизма, которую разделяли многие известные психологи, а также в некоторых постулатах бихевиоризма, например в идее о том, что положительное подкрепление усиливает реакцию, а отрицательное — ослабляет.

Но еще большее влияние оказал на развитие психологии биологический детерминизм, который возник с появлением теории эволюции. Исходя из этой теории, развитие психики определяется стремлением к адаптации к среде, т.е. все, что происходит в психике, направлено на то, чтобы живое существо как можно лучше приспособилось к тем условиям, в которых оно живет. Этот же закон

распространялся и на психику человека, и почти все психологические направления принимали этот вид детерминизма за аксиому.

Последний вид детерминизма, который может быть назван психологическим, отталкивается от того, что развитие психики объясняется и направляется определенной целью. Однако в отличие от понимания цели в античности, когда она была так или иначе внешней для психики (идеей или формой), в данном случае цель присуща самому содержанию души, психики конкретного живого существа и определяет ее стремление к самовыражению и самореализации в реальной действительности — в общении, познании, творческой деятельности. Психологический детерминизм также исходит из того, что среда является не просто условием, зоной обитания человека, но культурой, которая несет в себе важнейшие знания, переживания, во многом изменяющие процесс становления личности. Таким образом, культура становится одним из самых значимых факторов, влияющих на процесс развития психики, помогающих осознанию себя и как носителя уникальных духовных ценностей и качеств, и как члена общества. Психологический детерминизм также предполагает, что процессы, происходящие в душе, могут быть направлены не только на приспособление к среде, но и на противостояние ей, в том случае, если среда мешает раскрытию потенциальных способностей данного человека.

Принцип системности описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Он предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства. Однако, как и в исследовании детерминизма, изучение этих связей и их свойств имеет длительную историю в психологии.

Первые исследования тех связей, которые существуют между психическими явлениями, представляли психику как сенсорную мозаику, состоящую из нескольких элементов — ощущений, представлений и чувств. По определенным законам, прежде всего по законам ассоциаций, эти элементы связываются между собой. Такой вид связи получил название *элементаризма*.

*Функциональный подход*, который получил свое название от того, что психику представляли как набор отдельных функций, направленных на реализацию различных психических актов и процессов (зрения, обучения и т.д.), появился, так же как и биологический де-

терминизм, в связи с теорией эволюции. Биологические исследования показали, что существует связь морфологии и функции, в том числе и психической функции. Таким образом, было доказано, что психические процессы (память, восприятие, и др.) и акты поведения могут быть представлены как функциональные блоки. В зависимости от вида детерминации эти блоки могли действовать и по законам механики (как отдельные части сложной машины), и по законам биологической адаптации, связывая в единое целое организм и среду. Однако этот принцип не объяснял, каким образом при дефекте какой-то функции происходит ее компенсация, т.е. каким образом недостатки в работе одних отделов, могут компенсироваться нормальной работой других, например плохой слух — развитием тактильных или вибрационных ощущений.

Именно это и объясняет принцип системности, который представляет психику как сложную систему, отдельные блоки (функции) которой связаны между собой. Таким образом, системность психики предполагает и ее активность, так как только в этом случае возможна и саморегуляция, и компенсация, присущие психическому даже на низших уровнях развития психики. Системность в понимании психики не противоречит и осознанию ее целостности, идее «холизма» (целостность), так как каждая психическая система (прежде всего, естественно, психика человека) является уникальной и цельной.

И, наконец, принцип развития, который говорит о том, что психика развивается, поэтому наиболее адекватным способом ее изучения является исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий. Недаром одним из наиболее распространенных психологических методов является именно генетический.

Определяя, какие виды развития присущи психическому, этот принцип подтверждает, что существует два вида развития психики — филогенетическое и онтогенетическое, т.е. развитие психики в процессе становления человеческого рода и в процессе жизни ребенка. Исследования показали, что эти два вида развития имеют определенное соответствие между собой.

Американский психолог С. Холл предположил, что это сходство связано с тем, что этапы развития психики зафиксированы в нервных клетках и передаются ребенку по наследству, а потому никакие изменения ни в темпе развития, ни в последовательности стадий невозможны. Теория, которая устанавливала эту жесткую



связь между фило- и онтогенезом, получила название *теории рекапитуляции*, т.е. краткого повторения в онтогенезе основных стадий филогенетического развития.

Последующие работы доказали, что такой жесткой связи не существует и развитие может и ускоряться, и замедляться в зависимости от социальной ситуации, а некоторые стадии могут вообще пропадать. Таким образом, процесс психического развития не линейен и зависит от социальной среды, от окружения и воспитания ребенка. В то же время невозможно игнорировать и известную аналогию, реально существующую при сравнительном анализе процессов познавательного развития, становления самооценки, самосознания и т.д. у маленьких детей и первобытных народов.

Поэтому многие психологи (Э. Клапаред, П.П. Блонский и др.), изучавшие генезис психики детей, пришли к выводу о том, что это логическое соответствие, которое объясняется тем, что логика становления психики, ее саморазвертывания одинакова что при развитии человеческого рода, что при развитии отдельного человека.

Выделяются также и различные стороны психического развития — и развитие личности, и развитие интеллекта, и социальное развитие, которые имеют свои этапы и закономерности, ставшие предметом исследования многих известных психологов — В. Штерна, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.П. Блонского и др.

### *Ведущие категории психологии*

Кроме принципов на развитие психологии как науки влияет и формирование ее категориального строя, т.е. тех постоянных проблем (инвариант), которые составляют ее предмет и его содержание.

В настоящее время выделяют несколько основных категорий, которые являлись основой психологической науки на протяжении почти всей ее истории. Это категории *мотива, образа, деятельности, личности, общения, переживания*. В разные периоды развития психологии и в разных школах эти категории имели неодинаковое значение, однако всегда так или иначе присутствовали в психологических концепциях.

Одной из первых в психологии появилась категория образа, которая стала ведущей при изучении познания. Уже в античности ученые изучали как формируется у человека образ мира, впоследст-

вии в центре внимания психологов оказался образ себя, самосознание человека, его содержание и структура. Если в первых психологических теориях образ себя рассматривался преимущественно как одна из областей сознания, то в современной науке образ-Я стал одним из ведущих понятий психологии личности.

Образ предмета рассматривался многими учеными как сигнал, на основе которого зарождается и начинает функционировать рефлекс, поведение человека. Образ как сенсорная основа мысли считался незыблемым постулатом учеными, которые рассматривали психику как сенсорную мозаику, состоящую из ощущений и представлений. Безобразный характер мышления стал в начале XX в. одним из важнейших открытий Вюрцбургской школы. Образ как основа восприятия, его целостный и системный характер стал ведущей категорией в психологической школе гештальтпсихологии.

Рассматривая развитие образа, психологи пришли к выводу о взаимосвязи чувственного и умственного образов. Изучение этой связи, так же как и сочетания умственного образа и слова, было и остается одной из важнейших проблем для психологии. Достаточно сказать, что такие великие ученые, как А.А. Потебня, Л.С. Выготский, Г.Г. Шпет, Ж. Пиаже, Д. Брунер и другие посвятили свои наиболее значительные труды исследованию именно этой проблемы.

И чувственный, и умственный образы являются содержанием сознания, поэтому совокупность образов может рассматриваться как определенный аналог этой философской категории. Однако для психологии не менее важным является и вопрос о степени осознанности образов, так как и бессознательное, и надсознательное играют не менее важную роль, чем сознание.

Не меньшее значение имеет в психологии и категория мотива. Уже в первых психологических теориях ученые рассматривали источник активности, стремились найти причину, которая побуждает человека к движению, т.е. стремились понять мотивы, которые лежат в основе нашего поведения. Были попытки найти и материальное объяснение этим побуждениям, при этом мотивы связывались и с движущимися атомами, и с «животными духами», были и теории, которые говорили об их нематериальности. Так, Платон говорил о страстной или воделеющей душах, которые и являются носителями мотивов, а Лейбниц считал, что активность, побуждение к действию является свойством души-монады. Однако независимо от истолкования природы мотива, он, как правило, связывал-

ся с эмоциями и был одной из главных проблем для всех психологов. Поэтому естественно, что и в современной психологии понятие мотива (потребность, влечение, стремление) стало ведущей категорией практически для всех психологических школ.

С категорией мотива тесно связана другая категория — переживания, эмоционального отклика человека на явления внешнего мира и свои поступки и мысли. Еще Эпикур утверждал, что именно переживания направляют и регулируют поведение, в качестве таковых рассматривают их и современные психологи. Несмотря на то что проблема природы и динамики эмоциональных процессов не получила еще в психологии однозначного решения, сам факт важности эмоций и переживаний не только в регуляции активности, но и в присвоении знаний, идентификации с окружающим миром, в том числе и со значимыми людьми, не вызывает сомнения.

Говоря о категории деятельности, необходимо помнить о том, что в психологии рассматривается и внешняя деятельность (поведение), и внутренняя (прежде всего, мыслительная деятельность). На первых этапах развития психологии учеными не подвергалась сомнению мысль о том, что поведение является таким же психологическим понятием, как и мышление. Однако со временем психологи, как уже говорилось выше, начали отождествлять психику только с сознанием, а все внешние проявления активности выходили, таким образом, за рамки собственно психического. Поэтому на долю психологических исследований оставалось изучение только внутренней, умственной деятельности. Это мешало развитию объективных методов исследования психики, останавливало и развитие экспериментальной психологии. В середине XIX в. английский психолог и философ Г. Спенсер впервые сказал о том, что предметом психологии являются ассоциации между внутренним и внешним, т.е. между сознанием и поведением. Таким образом, было не только зафиксировано уникальное положение психологии, но и узаконено место внешней деятельности в качестве психологической категории. В современной психологии существует несколько школ, для которых категория деятельности является ведущей — это и бихевиоризм, и отечественная психология, в которой теория деятельности занимает одно из центральных мест. В то же время изучение внутренней и внешней деятельности, их взаимосвязи и взаимопереходов — одна из центральных проблем возрастной психологии, так же как и многих других психологических направлений и отраслей.

Слова о том, что человек — существо социальное, т.е. что он не может существовать вне общения с другими, были высказаны еще Аристотелем. За период своего существования психология накопила много данных о важнейшей роли других людей в развитии психики индивида, в формировании его представлений о себе и о мире. В возрастной психологии огромная роль взрослого и отношений взрослый — ребенок является одной из аксиом, указывающей на то, что полноценное психическое развитие ребенка не может осуществляться в изоляции. С появлением социальной психологии начинается серьезное изучение общения взрослых людей друг с другом, при этом особое внимание уделяется общению людей, принадлежащих к разным нациям, культурам, а также особенностям массовых коммуникаций. Исследования позволили выделить разные стороны общения (коммуникативную, перцептивную, интерактивную), его структуру и динамику. Анализ направления развития психологической науки показывает, что значение этой категории, так же как и доля исследований, посвященных различным проблемам общения, будет и дальше возрастать.

В отличие от других, категория личности появилась в психологии сравнительно недавно, хотя вопросы о сущности человека, развитии его представления о себе и оценки себя ставились еще в античности. Однако в то время понятия «личность» и «человек» рассматривались как тождественные, не существовало и современных понятий «личность», «индивид» и «индивидуальность». На протяжении длительного времени, как уже отмечалось, ведущими вопросами психологии были вопросы познания, а категории образа и внутренней, умственной деятельности оставались ведущими. Недаром известный ученый В. Вундт говорил о диктате «интеллектуализма» в психологии, противопоставляя свою волюнтаристскую психологию прежней, изучающей в основном «человека познающего», а не чувствующего. Лишь в появлении школы глубинной психологии именно личность стала одной из ведущих категорий и остается ею в современной психологической науке, хотя и в настоящее время разные школы (гуманистическая, глубинная, отечественная психология) рассматривают структуру, генезис и движущие силы развития личности по-разному.

Большое влияние на развитие психологической науки оказал и подход к решению ключевых проблем психологии, изучающих природу психического, взаимоотношения психического и физиче-

ского, телесного и духовного в психике. При этом на первый план выходили либо общие проблемы, т.е. соотношения психического и физического, либо более частные, связанные с исследованием связи организма (тела) с психикой (душой). Соответственно в первом случае эта проблема звучала как психофизическая, а во втором — как психофизиологическая.

Сама постановка проблемы и подходы к ее решению были связаны с вопросами о роли и месте человека в мире. В античной психологии ученые рассматривали человека как одно из звеньев в цепи всеобщих закономерностей. С этой точки зрения человек подчинялся тем же законам, что и все живое и неживое в природе, а психические законы были отражением физических, т.е. вариациями основных законов природы. Исследование этих законов приводило ученых к мысли о том, что существует единая первооснова, которая составляет сущность и психического, и физического. Такое решение психофизической проблемы получило название *монизма* (общая, единая первооснова, субстанция). В зависимости от того, идеальной или материальной является эта субстанция, монизм может быть *идеалистическим* или *материалистическим*. Некоторые ученые, как например Р. Декарт, отвергали наличие единой субстанции, доказывая существование двух первоначал, двух разных субстанций для души и для тела. Этот подход получил название *дуализма*. Так как часто процессы, которые происходят в душе и теле, рассматривались как параллельные и независимые друг от друга, в психологии появляется понятие *психофизического параллелизма*, подчеркивавшего независимость и чисто внешнее соответствие этих явлений.

С течением времени обостряется интерес ученых именно к психике человека. При этом уже в исследованиях Платона постулировались качественные отличия психики человека от психики других живых существ. Таким образом, и законы, которые управляют психикой человека, являются уникальными и не могут рассматриваться по аналогии с законами природы. Такой антропологический подход, при котором все рассматривается лишь с точки зрения человека, был характерен для многих не только психологических, но и философских школ. Однако и в античности, и в Средневековье было еще недостаточно данных для перевода психофизической проблемы в план психофизиологической, точнее — для научного решения этой проблемы.

С середины XIX в., с развитием биологии и медицины психология получила достаточно важный объективный материал, позволявший по-новому подойти к решению психофизиологической проблемы. Работы И.М. Сеченова, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, У. Кеннона и других ученых дали возможность не только лучше понять биологическую природу психики, но и точнее разграничить области биологических основ психики и собственно психического. Тем не менее остается еще много вопросов, которые совместными усилиями психологов, философов, физиологов, медиков и других ученых предстоит решить, чтобы дать более полные ответы и на психофизическую, и на психофизиологическую проблемы.

### 1.3. Методы психологии

Основными методами психологического исследования являются *наблюдение и эксперимент*. Большое распространение получили также *анкеты, тесты и анализ продуктов творческой деятельности*.

Самонаблюдение (интроспекция) — один из первых психологических методов, причем в течение длительного периода времени этот метод оставался единственным способом исследования душевной жизни. Достоинством интроспекции, позволяющим ей сохранить свое значение и в настоящее время, является способность непосредственного, прямого наблюдения за переживаниями, мыслями, стремлениями человека. Однако этот метод имеет и существенный недостаток, связанный с высокой степенью субъективности полученных данных, невозможностью проверить их или повторить результат. Гораздо более объективно наблюдение со стороны, когда исследователь рассматривает тот или иной феномен психики, протекание психического процесса у других людей. Наличие четкой цели и схемы наблюдения делает его более полным и достоверным. Включенное наблюдение предполагает участие экспериментатора в исследуемом процессе, оно часто применяется, например, в психологии труда, в социальной психологии. Дневниковые наблюдения часто используются в возрастной психологии. Многие известные ученые (Прейер, Пиаже, Ладыгина-Котс, Мухина) использовали в своих работах дневниковые наблюдения за развитием своих детей.

Наиболее объективным методом психологии является эксперимент. Различают лабораторный и естественный виды эксперимен-

та, отличающиеся друг от друга, как явствует из их названия, прежде всего наличием (или отсутствием) специальных приборов. Достоинством лабораторного эксперимента является его высокая точность, возможность изучить недоступные глазу наблюдателя, но только специальным приборам факты. Привычная обстановка и деятельность являются достоинством естественного эксперимента, повышая его достоверность, особенно для тревожных испытуемых, деятельность которых нарушается в лабораторных условиях.

Большое распространение имеют лонгитюдные и «срезовые» исследования. Лонгитюдный эксперимент применяется в том случае, когда имеется возможность изучить определенную группу в течение длительного периода времени. Например, можно исследовать развитие памяти, или самооценки, или какого-то другого параметра, изучая одну и ту же группу на протяжении пяти, а то и двадцати лет. Срезовой же эксперимент используется для той же цели, но позволяет сэкономить время, так как можно одновременно изучить динамику становления определенной функции, взяв разные группы людей разного возраста (5, 6, 7 лет и т.д.). Однако так как все люди имеют свои индивидуальные особенности, эти данные не будут такими же точными, как при лонгитюдном исследовании, хотя большое количество испытуемых позволяет получить объективные значения.

Все перечисленные выше виды эксперимента относятся к констатирующим, так как они показывают, констатируют наличие или отсутствие какого-то параметра и его развитие. Применяется в психологии и формирующий эксперимент при анализе, выявляющем фактор, оказывающий наиболее важное, эффективное воздействие на становление того или иного психического процесса или психологического качества. При этом испытуемых разделяют на контрольную и экспериментальную группы, а работа проводится только с экспериментальной группой. Уровень развития изучаемого параметра замеряется в обеих группах до начала и в конце эксперимента, а потом анализируется разница между показателями. На основании этого анализа и делается вывод об эффективности формирующего воздействия.

Анкеты используются в психологии для получения данных у большой группы испытуемых. Применяются открытые и закрытые типы анкет. В открытом типе ответ на вопрос формулируется самим испытуемым, в закрытых анкетах испытуемым надо выбрать

один из вариантов предложенных ответов. Этот вид анкет особенно удобен при анализе большого количества материала и при компьютерном способе обработки.

Интервью (или беседа) проводится с каждым испытуемым персонально, а потому не дает возможности получить большое количество информации так же быстро, как при использовании анкет. Однако данные беседы могут иметь большое значение, так как позволяют уточнить формулировку вопросов, зафиксировать реакции испытуемого, его эмоциональное отношение к тем или иным вопросам, лучше понять содержание ответов и заметить неточный (или сознательно неверный) ответ. Поэтому интервью можно применять не только как самостоятельный способ исследования, но и как вспомогательный при составлении анкеты.

На рубеже XIX–XX вв. в психологии появился новый метод — тест, быстро завоевавший популярность и распространившийся на разные области исследования психики. Этот метод был разработан английским ученым Ф. Гальтоном. Тест (испытание) стал одной из важнейших методик в его лаборатории. Использование тестов сочеталось со статистическим подходом — применением серии тестов к большому числу индивидов. Термин «тест», введенный Гальтоном, вошел в широкий оборот после статьи Д.М. Кеттела «Умственные тесты и измерения» («Mental test and measurements»), опубликованной в 1890 г. в журнале «Mind», а сам метод тестирования начал приобретать популярность благодаря работам А. Бине.

Для диагностики поступающих в школу детей он разработал серию вопросов разной степени сложности и на основании ответов определял уровень интеллекта, отсеивая детей с отставанием или задержкой умственного развития. Для каждого возраста им *были* сформулированы определенные задания разной степени сложности и исследующие разные стороны интеллектуального развития. Так, были задания на проверку словарного запаса, счета, памяти, общей осведомленности, пространственной ориентировки, логического мышления и т.д. Бине подчеркивал, что важно не столько содержание тестов, сколько их многочисленность, так как большое количество заданий поможет избежать случайностей при диагностике.

Вопросы были пронумерованы, причем нумерация шла от первого вопроса для 3-летнего ребенка до последнего для 18-летнего. Данные заносились в специальную таблицу, причем правильный



ответ отмечался плюсом, а неправильный — минусом. Умственный возраст располагался в промежутке между последними тремя правильными ответами (три плюса подряд) и первыми тремя неправильными ответами (три минуса подряд). Позднее для более точной диагностики немецкий психолог Уштерн предложил ввести коэффициент интеллекта, (IQ), который являлся постоянной величиной и высчитывался по формуле:

*ф.в.*

где *у.в.* — умственный возраст, высчитываемый по шкале Бине — Симона; *ф.в.* — физический возраст ребенка. Нормой являлся коэффициент от 70 до 130%, ниже этого показателя были умственно отсталые дети, выше — одаренные.

Наибольшей трудностью при конструировании заданий была необходимость строить их так, чтобы уровень знаний ребенка, его опыт не влиял на ответ, т.е. они должны были исходить из того минимального опыта, который имеется у всех детей этого возраста. Только в таком случае, подчеркивая Бине, мы сможем отличить обученного ребенка от ребенка способного, так как дети с высоким интеллектом, но не имеющие специального обучения, будут в равном положении с детьми, которых учили в хороших учебных заведениях или дома.

Это положение Бине остается актуальным и сегодня, являясь необходимым условием при разработке всех новых тестов и модификации старых, а также при переводе и модификации зарубежных тестов. Примером того, как забвение этого принципа приводит к неверной диагностике, являются широко известные случаи применения тестов в России в 20-е гг. XX в. Одно из заданий теста Бине представляло собой задачу на деление: ребенку давали шесть апельсинов, которые ему надо было разделить между собой, мамой и папой. (Стоит напомнить, что это были голодные годы после революции и Гражданской войны, так что о таких экзотических фруктах, как бананы или апельсины, многие дети просто не знали). Многие дети даже в 8—9 лет не могли решить эту задачу и были признаны интеллектуально отсталыми. К сожалению, такие ошибки случаются и в наше время. Например, при тестировании детей из детского дома, для которых всякое напоминание о семье и родителях является аффективной ситуацией. Им задают вопрос

о том, хватит ли чашек на шесть человек в сервизе, который стоит у мамы в буфете, если к ним в гости пришли двое друзей с родителями.

Очень быстро тесты стали одним из самых распространенных методов психологического исследования. Этому способствовала как их относительная простота (по сравнению с экспериментом, требующим больше времени и специального оборудования), так и их надежность и достоверность. Основатель психотехники Г. Мюнстерберг начал использовать тесты для профориентационного отбора, американский психолог А. Гезелл разработал специальные тесты для маленьких (до 3 лет) детей. Наиболее популярные на сегодняшний день тесты Векслера являются в определенной степени модификацией стандартных тестов интеллекта Бине — Симона.

Несколько позднее, уже в середине XX в., появились тесты, которые исследуют не логическое, но творческое мышление детей, их креативность. Эти тесты были разработаны американскими психологами Гилфордом и Торренсом и направлены на изучение уровня развития как вербальной, так и невербальной, образной креативности.

Кроме тестов интеллектуального развития и творчества, существуют и тесты, направленные на изучение индивидуальных особенностей человека, структуры его личности. Первые представляют собой опросники, т.е. разновидности анкет, отличающихся тем, что испытуемый не должен точно представлять себе, какое качество анализирует тот или иной вопрос и как правильно на него ответить. Так, вопросы: «Любите ли вы компании, где все подшучивают друг над другом?» или «Можете ли вы завязать разговор с незнакомым человеком?» не предполагают четкого разделения на «хороший или плохой» ответ, так как для одного человека умение контактировать со всеми — это хорошее качество, а для другого отождествляется с навязчивостью или пустозвонством. Для расшифровки полученных ответов применяют специальные ключи, в которых раскрывается, какие вопросы направлены на исследование определенного качества.

Сходные опросники используются и при исследовании личности. Составители этих опросников (Олпорт, Кеттел и другие психологи) исходили из того, что личность каждого человека состоит из определенного набора врожденных и приобретенных качеств или черт, причем сам набор этих качеств практически

неизменен, а индивидуальные особенности связаны со степенью развития каждого из них. Таким образом, своеобразие человека основывается на индивидуальном сочетании и развитии этих личных качеств.

Кроме опросников, к личностным тестам относятся и проективные тесты, которые получили это название в связи с тем, что в их основе лежит один из механизмов психологической защиты — проекция, т.е. перенос своих переживаний и стремлений на других людей, в частности на героев картинок или неоконченных рассказов, которые надо закончить.

В психоанализе был разработан также и метод изучения продуктов творческой деятельности, прежде всего рисунков и рассказов. Этот метод основан на предположении о том, что в сюжете рисунка или рассказа человек высказывает свои проблемы, обиды и горести, не осознавая этого.

Основным недостатком и главной трудностью при интерпретации данных, полученных в этих тестах, является отсутствие объективного ключа, который дает возможность однозначной расшифровки ответов. Поэтому при их интерпретации необходим большой опыт и знания.

Общим недостатком всех видов тестов является их узкая направленность на изучение одного определенного качества. В то же время связь познавательных и личностных характеристик, их влияние друг на друга, что и определяет психологическую характеристику человека, не являются столь однозначными и требуют как опыта в проведении подобных обследований, так и комплексного подхода, применения разнообразных тестов для получения более достоверных результатов.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Как изменялась взаимосвязь психологии с другими науками?
2. Какие факторы влияют на развитие психологической науки?
3. Каким образом связались между собой социальная ситуация развития науки и личность ученого?
4. Как развивались принципы системности и детерминизма?
5. Какие виды развития существуют в психологии?
6. Что такое категориальный строй психологии?
7. Дайте характеристику психофизической и психофизиологической проблем.
8. Какие методы применяются в психологии?
9. В чем сущность формирующего эксперимента?
10. Какие существуют виды тестов, в чем их достоинства и недостатки?

### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Методологические проблемы психологии.
2. Сравнительный анализ значения объективных и субъективных факторов в развитии психологии.
3. Основные принципы психологии, анализ их развития.
4. Категории личности и переживания, их место в системе психологического знания.
5. Категории образа и поведения, проблема внутреннего и внешнего в психологии.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М., 1976.
2. *Ломов Б.Ф.* Системность в психологии. М.; Воронеж, 1996.
3. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. М., 1997.
4. *Петухов В.В., Столин В.В.* Психология. Методические указания. М., 1989.
5. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д, 1997.
6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.

## Глава 2. История развития психологической науки

### 2.1. Этапы развития психологии

В гл. 1 уже говорилось о том, что психология, ее категориальный аппарат и принципы прошли длительный путь развития. Изменялся и предмет психологии, методы исследования психики. Для того чтобы полнее описать современное состояние психологии, необходимо, хотя бы кратко, остановиться на характеристике тех этапов, которые она прошла в своем развитии.

Первый этап — донаучный — примерно до VII–VI вв. до н.э., т.е. до начала объективных, научных исследований психики, ее содержания и функций. В этот период представления о душе основывались на многочисленных мифах и легендах, на сказках и первоначальных религиозных верованиях, связывающих душу с определенными живыми существами (тотемами).

Второй, научный этап начинается на рубеже VII–VI вв. до н.э. Психология в этот период развивалась в рамках философии, а потому он получил условное название философского периода. Также несколько условно устанавливается и его длительность — до появления первой психологической школы (ассоцианизма) и определения собственно психологической терминологии, отличающейся от принятой в философии или естествознании.

В связи с некоторой условностью периодизации процесса развития психологической науки возникают и некоторые разночтения при установлении временных границ отдельных этапов. Иногда появление третьего этапа, т.е. выделение психологии в самостоятельную науку, связывают со школой В. Вундта, т.е. с началом развития экспериментальной психологии. Однако психологическая наука определилась как самостоятельная значительно раньше, с осознания независимости своего предмета, уникальности своего положения в системе наук — как науки и гуманитарной, и естественной одновременно, изучающей и внутренние, и внешние (поведенческие) проявления психики. Такое

самостоятельное положение психологии было зафиксировано и с появлением ее как предмета преподавания в университетах уже в конце XVIII — начале XIX в. Таким образом, представляется более точным говорить о появлении самостоятельной психологии именно с этого периода, относя к середине XIX в. становление экспериментальной психологии, и переходе ее на четвертый этап развития.

Но в любом случае необходимо признать, что время существования психологии как самостоятельной науки значительно меньше, чем период ее развития в русле философии. Естественно, что этот период не однороден, и на протяжении более чем 20 веков психологическая наука претерпела существенные изменения. Изменялся и предмет психологии, и содержание психологических исследований, ее взаимоотношения с другими науками.

В течение длительного времени предметом психологической науки была душа, однако в разное время в это понятие вкладывалось разное содержание. В эпоху античности душа понималась как первооснова тела, по аналогии с понятием «архе» — первооснова мира, основной кирпичик, из которого состоит все сущее. При этом главной функцией души считалось придание телу активности, так как, по мнению первых ученых-психологов, тело является инертной массой, которую приводит в движение именно душа. Душа не только дает энергию для активности, но и направляет ее, т.е. именно душа руководит поведением человека. Постепенно к функциям души добавилось и познание, и таким образом к исследованию активности прибавилось и изучение этапов познания, которое в скором времени стало одной из важнейших проблем психологической науки.

В эпоху Средневековья душа стала предметом прежде всего богословия, что существенно сужало возможности ее научного изучения. Поэтому, хотя формально в то время предмет психологической науки и не изменялся, фактически в область исследования в то время входило изучение видов активности тела и особенностей познания, прежде всего чувственного познания мира. Регулятивная функция, волевое поведение, логическое мышление считались прерогативой божественной воли, боговдохновенной, а не материальной души. Недаром эти аспекты душевной жизни не были частями предмета научного изучения в концепции

ях деизма и томизма (Авиценны, Ф. Аквинского, Ф. Бекона и других ученых).

В Новое время психология, как и другие науки, избавлялась от диктата богословия. Наука стремилась снова, как и в период античности, стать объективной, рациональной, а не сакральной, т.е. основанной на доказательствах, на разуме, а не на вере. Поэтому проблема предмета психологии снова встала со всей актуальностью. В это время еще не было возможности полностью отрешиться от богословского подхода к пониманию души. Поэтому психология меняет свой предмет, становясь наукой о сознании, т.е. о содержании нашего сознания и путях формирования этого содержания. Это давало возможность для психологии отделить свой предмет от предмета богословия в исследованиях души и ее функций.

Однако этот переход привел к тому, что уже к XVIII в. фактическим предметом психологии стало изучение познавательных процессов, в то время как поведение, а также эмоциональные процессы, личность и ее развитие, не вошли в этот предмет. Такое ограничение области исследования на первых порах имело и положительное значение, так как давало психологии, как уже говорилось, возможность избавиться от сакральности, стать объективной, а позднее и экспериментальной наукой. Это также давало ей возможность выделиться в самостоятельную науку, отделив свой предмет, свою область исследования от предмета философии. В то же время такой подход начинал и препятствовать психологии в ее развитии, и поэтому уже к середине XIX в. был пересмотрен.

Благодаря развитию биологии, в том числе теории эволюции Ч. Дарвина, работам Г. Спенсера и других исследователей, психология не только отошла от философии, идентифицировав себя с естественными дисциплинами, но и расширила свой предмет, выведя его, по словам Сеченова, «из поля сознания в поле поведения». Таким образом, кроме познавательных процессов в предмет психологии входят и поведение, и эмоциональные процессы. Важным моментом этого этапа является то, что стремление стать объективной наукой не привело еще к появлению новых методов исследования психики, так как до 80-х гг. XIX в. ведущей остается интроспекция.

Важнейший этап в развитии психологии связан с появлением экспериментальной лаборатории В. Вундта, сделавшего психологию не только самостоятельной, но и объективной, экспериментальной наукой. Однако ассоцианистический подход, на базе которого и выстраивал свою психологию В. Вундт, не мог уже объяснить новые факты душевной жизни, не мог быть распространен на изучение структуры личности, эмоциональных переживаний, творческой активности человека. Ограниченным было и применение тех экспериментов и тестов, которые существовали в психологии в начале XX в.

Это привело ученых к поиску и нового предмета, и новых методов исследования психики. Первые школы, зародившиеся в то время (структурализм, функционализм, Вюрцбургская школа), просуществовали недолго. Однако они показали, что среди психологов не существует уже единого мнения о том, что и как должна изучать психология. Так начался период исканий психологии, адекватной новой ситуации и требованиям времени, который получил название «период методологического кризиса».

Невозможность прийти к единой точке зрения привела к тому, что уже в 1910–1920-х гг. психология разделилась на несколько направлений (п я т ы й этап развития), в каждом из которых был свой предмет и свой метод исследования того, что понималось данным психологическим направлением под психикой. Так в психологии появляются: глубинная психология, бихевиоризм, гештальтпсихология, марксистская психология, а также такие школы, как французская социологическая или понимающая психология.

Со второй половиной XX в. связывают ш е с т о й этап развития психологии, когда появляются новые школы и направления — гуманистическая психология, генетическая (или эпистемологическая) психология, а также когнитивная психология, которая сформировалась уже в 60-е гг. Это последняя, появившаяся в XX в. психологическая школа. Таким образом, можно сказать, что с середины XX в. психология вступила в современный (с е д ь м о й) этап своего развития, для которого характерно уже не дробление и появление все новых школ, но тенденция к объединению.



Таблица 2.1

## Этапы развития психологии

Название и время	Предмет психологии, его содержание		Методы исследования психики	Основные достижения
I этап. Донаучный, до VII–VI вв. до н.э.	Душа — без раскрытия ее конкретного содержания и функций		Нет	Общее представление об охранительной и активной роли души
II этап. Философский VII–VI вв. до н.э.— конец XVIII - начало XIX в.	Античная психология	Душа — источник активности тела, обладает функциями познания и регуляции поведения	Специальных методов нет, используются методы других наук — философии, медицины, математики при исследовании содержания и функций души	Определение основных проблем психологии, связанных с исследованием познания, активности души, способов регуляции поведения и пределов свободы человека
	Психология Средневековья	Душа, исследование ее видов, активности тела и особенностей познания, прежде всего чувственного познания мира	Появление собственно психологического метода — интроспекции	Развитие психофизических исследований и первых работ по психологии масс
	Психология Возрождения и Нового времени	Сознание — его содержание и пути его формирования	Интроспекция и частично логика — методы индукции, дедукции, анализа и т.д.	Развитие рационалистического и сенсуалистического (эмпирического) подхода к психике, появление первых теорий эмоций и теории рефлекса, а также первой попытки ввести в предмет психологии бессознательное

Название и время	Предмет психологии, его содержание	Методы исследования психики	Основные достижения
<p>III этап. Ассоцианистическая психология, конец XVIII - начало XIX в. — середина XIX в.</p>	<p>Сознание, состоящее из ощущений, представлений и чувств. Таким образом, предмет психологии прежде всего — познавательные процессы, а также (в конце этого периода) и поведение</p>	<p>Интроекция, логика, начало использования методов естественных наук, в частности метода проб и ошибок (при формировании поведения)</p>	<p>Появление первой психологической школы, новых подходов к предмету и методам психологии, концепции об адаптационной функции психики, развитие теории рефлекса, естественно-научного подхода к изучению психики, дальнейшее развитие концепций бессознательного</p>
<p>IV этап. Экспериментальная психология, середина XIX — начало XX в.</p>	<p>Элементы психики, отождествляемой главным образом с сознанием, их связи и законы</p>	<p>Экспериментальный метод, а также интроекция и анализ результатов творческой деятельности как человека, так и народа в целом, появление первых тестов</p>	<p>Появление экспериментальной психологии, первых теорий «психологии народов», новых данных о психических процессах (прежде всего памяти). Появление новых подходов к психологии, первых симптомов методологического кризиса</p>

Название и время	Предмет психологии, его содержание	Методы исследования психики	Основные достижения
V этап. Методологический кризис и разделение психологии на отдельные школы 10-30-е гг. XX в.	Появление нескольких предметов психологии. Вначале — элементы психики (структурализм), функции психики, «поток сознания» (функционализм). Затем — глубинные структуры психики (глубинная психология), поведение (бихевиоризм), структуры психики (гештальтпсихология), высшие психические функции и деятельность (советская психология)	Появление новых методов, важнейшие из которых — психоанализ и проективные методы (глубинная психология), экспериментальное изучение процесса научения, формирование связи между стимулом и реакцией (бихевиоризм), экспериментальное исследование познавательных процессов и потребностей (гештальтпсихология), инструментальный метод (советская психология)	Появление первых концепций личности, теории сознания, в том числе и измененного сознания, теорий научения и развивающего обучения, творческого мышления. Появление первых экспериментальных исследований личности, введение культуры и социального окружения как новых парадигм в ее исследование. Развитие отраслей психологии
VI этап. Дальнейшее развитие психологических школ (40-60-е гг.)	Появление новых направлений, для которых предмет психологии связывается с внутренней сущностью личности (гуманистическая, экзистенциальная психология), познавательными процессами, развитием интеллекта и этапов переработки информации (генетическая и когнитивная психология)	Появление опросников, новых экспериментальных методов изучения интеллекта, в том числе и искусственного интеллекта	Дальнейшее развитие теоретических концепций в русле основных проблем психологии, развитие и совершенствование психотерапевтических технологий
VII этап. Современная психология (60-е гг. — конец XX в.)	Развитие предмета психологии в рамках отдельных психологических школ	Совершенствование методов экспериментального исследования психики, появление разнообразных диагностических методик	Появление тенденции к объединению, синтезу наиболее значительных достижений отдельных школ

## 2.2. Возникновение ассоцианизма

Важным моментом развития психологической науки было появление в середине XVIII в. первой собственно психологической школы — ассоцианизма, что привело к выделению психологии в самостоятельную, а затем и в экспериментальную науку. В это же время широкое распространение получает и сам термин «психология», предложенный еще в 1590 г. немецким ученым Гоклениусом, но ставший в Европе общеизвестным после выхода книг немецкого психолога Христиана Вольфа «Эмпирическая психология» (1732) и «Рациональная психология» (1734).

Ассоциативная психология положила начало процессу выделения психологии в самостоятельную, независимую от философии науку, имеющую собственный предмет и тезаурус. В русле ассоцианизма произошло и изменение ориентации психологии с философской на естественно-научную методологию, начался поиск объективного метода исследования и становление экспериментальной психологии. Некоторые вопросы ассоциативной психологии разрабатывались в трудах Бонне, Беркли и Юма, однако появление ассоцианизма как психологической школы связано с именем Д. Гартли, который построил на механизме ассоциативной переработки всю свою психологическую теорию.

Взгляды Гартли оказали огромное влияние на развитие психологии. Достаточно сказать, что теория ассоцианизма просуществовала почти два столетия и хотя неоднократно подвергалась критике, основные ее постулаты, заложенные Гартли, стали основой формирования многих научных концепций. Важными были и высказанные им догадки о рефлекторной природе поведения, а его взгляды на возможности воспитания личности и необходимость управлять этим процессом очень созвучны подходам рефлексологов и бихевиористов, разрабатываемым уже в XX в.

Появление работ, посвященных чисто психологической проблематике и анализу ее места в системе наук (например, в трудах Канта), курса психологии в учебных заведениях доказывает, что уже к концу XVIII в. благодаря развитию ассоцианизма психология рассматривалась как самостоятельная наука. Поэтому если экспериментальную психологию по праву связывают с именем В. Вундта, то выделение психологии в самостоятельную область научного исследования можно соотнести с появлением работ Д. Гартли. Одна-

ко с развитием науки, появлением новых данных в физике, биологии, физиологии многие положения Гартли стремительно устаревают. Это приводит к их пересмотру, новой трактовке законов ассоциаций.

В начале XIX в. ассоциативная психология оставалась единственной психологической школой, предмет которой — сознание — был признан всеми без исключения учеными. В классических теориях ассоцианизма, появившихся в начале XIX в., содержание сознания рассматривалось как комплекс ощущений и представлений, соединенных по законам ассоциаций.

В 1940–1950-х гг. появились новые факторы, обусловившие существенные изменения в развитии науки. Прежде всего, речь идет о позитивизме, появление которого привело к пересмотру критериев, которым должна отвечать научная дисциплина. Основатель этого направления О. Конт считал, что развитие мирозерцания и объяснительных принципов, лежащих в основе научного знания, проходит три стадии — теологическое, метафизическое и, наконец, научное, или позитивное, мышление. По его мнению, не только люди, но и отдельные науки проходят эти стадии, а в некоторых из них они переплетаются, сочетая истинное исследование с метафизикой и догматической верой. Исходя из этого, Конт ввел свою классификацию наук, в которой выделяются так называемые абстрактные науки, имеющие дело не с предметами, но с процессами, при изучении которых могут быть введены не отдельные факты, но всеобщие законы.

Психологии в этой классификации не нашлось места. Ни по предмету, ни, главное, по методу исследования она никак не могла претендовать на обладание позитивной парадигмой. Конт относил ее к метафизическим и, частично, даже теологическим наукам и считал, что она должна отказаться от статуса самостоятельной дисциплины, соединившись с биологией и социологией (так он называл все общественные науки).

Таким образом, для того чтобы остаться независимой и объективной (позитивной) наукой, психологии необходимо было пересмотреть свои основные методологические принципы и, прежде всего, найти объективный и точный метод исследования душевной жизни, который бы не уступал методам естественных наук. Ведущие психологи XIX в. — Д.С. Милль, Г. Спенсер, как и представители других направлений, разделяли позитивистские воззрения и, ис-

ходя из них, стремились трансформировать психологию в русле его требований. Эта задача решалась на протяжении длительного периода, занявшего почти 100 лет. Еще в 1910-х гг. известный отечественный психолог А.И. Введенский, говоря о необходимости переработки психологии, назвал свою книгу «Психология без метафизики». Сложность задачи модификации психологической науки, так же как проблемы, возникавшие при согласовании единого пути ее дальнейшего развития, во многом и привели к методологическому кризису в начале XX в., в результате которого психология разделилась на отдельные направления.

Уже во второй половине XIX в. ведущие ученые (Д.С. Милль, Г. Спенсер, А. Бэн, И.Ф. Герbart, В. Вундт), предлагая варианты построения психологии, доказывали необходимость изменения ее предмета и введения нового метода, более точного, чем самонаблюдение. Помимо того что самонаблюдение не было объективным, оно могло считаться достоверным только в том случае, если психика ограничивается областью сознания. Но уже к середине XIX в. все больше ученых приходят к выводу о существовании не только сознательных, но и бессознательных явлений. Возникающая необходимость исследования психики маленьких детей, животных, у которых самонаблюдение невозможно, также доказывало, что этот метод не может оставаться ведущим и единственным в психологии.

Поэтому психология должна, в о-п е р в ы х, научиться использовать наблюдение за другими, в о-в т о р ы х, разработать новый объективный метод изучения душевной жизни. Так, с середины XIX в. появляется все большее количество работ, предлагающих разнообразные варианты. Это и метод логики, предложенный Миллем, и метод проб и ошибок Бэна, и метод генетического наблюдения Сеченова, и, наконец, экспериментальный метод, разработанный Вундтом.

Еще одним важным фактором, оказавшим влияние на развитие психологии в этот период, было появление эволюционной теории Ч. Дарвина, которая имела решающее значение в повороте психологии в сторону естествознания. Философия, которая сама в то время переживала методологический кризис и повергалась критике со стороны позитивизма, не могла помочь психологии в решении ее проблем. В то же время активно развивающееся естествознание, прежде всего биология и физиология, давали психологии оружие в борьбе за объективность, помогали сформировать экспериментальный подход к психическому.

Теория эволюции давала также возможность пересмотреть постулаты механического детерминизма, безнадежно устаревшего к этому времени. Идея о том, что целью психического развития является адаптация к среде, структурировала многие открытые к тому времени факты. Новая, биологическая детерминанта помогала соотнести уровни развития сознания и поведения, пересмотрев и предмет психологии. Говоря о том, что психология изучает ассоциации между внешним и внутренним, Спенсер, как справедливо отметил Сеченов, вывел психологию из поля сознания в поле поведения. Это не только расширяло область ее исследований, но представляло возможность применения эксперимента, объективной проверки полученных фактов. Такое понимание предмета давало основания сказать, что психология из науки о сознании трансформируется в науку о познавательных процессах. Эволюционный подход давал также возможность изучить не сформированную, но только формирующуюся психику, проследить этапы ее становления, открыть новые психические закономерности. Поэтому генетический метод получал все большее распространение, приведя и к появлению генетической (возрастной) психологии.

Появление первой экспериментальной психологической лаборатории, открытой Вундтом, явилось кульминационной точкой в развитии ассоцианизма, но одновременно и его логическим завершением. Это было связано с тем, что Вундт, обосновав возможность (исходя из методологии ассоциативной психологии) выстроить экспериментальные методы изучения психики, одновременно доказал, что ассоциация не является универсальным механизмом психической жизни. Это положило начало поиску новых теоретических постулатов для психологии, а в конечном итоге и ее разделению на несколько независимых направлений.

Поиски новой методологии были ускорены и убеждением Вундта в невозможности экспериментального исследования мышления и других высших познавательных процессов. Однако уже ближайшие ученики Вундта доказали, что такие сложнейшие процессы, как мышление и воля, так же открыты для экспериментального анализа, как и самые элементарные. Опровергали это положение и работы Эббингауза, изучавшего память. Дискуссии о правомерности этих исследований, связи полученных в них материалов с данными интроспекции (самонаблюдения) открыли путь к методологическому кризису в психологии.

### 2.3. Методологический кризис

#### *Возникновение первых психологических школ*

Рубеж XIX–XX вв. ознаменовался для психологии разделением прежде единой психологии на ряд школ. Однако в тот момент это разделение еще не было связано с отказом от единого подхода к пониманию предмета психологической науки и методов исследования психики. Речь шла скорее о разных аспектах в изучении психики, отождествляемой главным образом с сознанием. При этом в центре внимания психологов оставались преимущественно познавательные процессы, хотя разные школы отличались друг от друга в понимании их места в общей картине психической жизни. Главные же разногласия были связаны с определением содержания сознания и границ его экспериментального изучения.

Структурализм, главой которого был американский ученик Вундта Э. Титченер, развивал теоретические постулаты ассоцианизма. Титченер был убежден, что именно элементы и являются основанием структуры психики. Поэтому, как и Вундт, в качестве своей задачи он определял доскональное изучение этой структуры и связей, ее образующих. Путь к этому он видел в усовершенствовании метода интроспекции, который возможно сочетать с экспериментальным исследованием простых психических актов.

Первые разногласия среди психологов, как уже отмечалось в гл. 1, возникли именно по вопросу о возможности экспериментального изучения высших психических процессов. Если исследования Эббингауза проходили еще в русле традиционного ассоцианизма, то работы Вюрцбургской школы уже выходили за рамки ее теоретических постулатов. Эта школа знаменита тем, что впервые начала экспериментальное изучение мышления. При этом было опровергнуто мнение Вундта о том, что мышление невозможно изучить экспериментально, так же как и гипотеза о его образном характере.

Работы, проводимые в русле функционализма, поколебали основные устои структурной психологии и, что особенно важно, методологию ассоцианизма, на которой базировались предыдущие школы, так как доказывали, что психика — это не структура, состоящая из неизменных элементов, а постоянно изменяющийся поток сознания. Принимая положение о том, что законы психической жизни невозможно изучить объективно, функционализм приходил



к выводу о необходимости описывать не законы, но функции психики, которые помогают человеку в его реальной жизни.

Французская психологическая школа, не отрицая основных положений традиционной психологии, в центр своего внимания поставила исследование тех факторов, которые определяют содержание психики. При этом впервые стали серьезно изучать роль социального окружения в процессе становления психики, а также разнообразные формы отклонений от нормы. Изучение патологических вариантов психического развития, так же как и данные о особенностях становления психики в разных культурах, стали важнейшими методами, дающими материал для понимания объективных закономерностей психической жизни.

Уже работы французских психологов показали необходимость учета культуры как фактора, образующего психику человека. Эта тенденция наиболее полно воплотилась в понимающей психологии Дильтея, который считал, что переживания, как сознательные, так и бессознательные, связывают отдельного человека с духовным миром, воплощенным в предметах культуры. Еще одним существенным моментом концепции Дильтея стало осознание тех методологических проблем, которые вытекали из ориентации психологии преимущественно на естественные науки. Понимание того факта, что непосредственные методы изучения духовной жизни не могут быть признаны в этой парадигме объективными, привело его к мысли о необходимости отказаться от объяснения психической жизни, перейдя к ее описанию.

#### *Причины формирования основных психологических школ*

Почти все школы, появившиеся в то время, просуществовали недолго, их замена была продиктована объективными обстоятельствами. При всей их новизне, они были еще связаны со старой, ассоциативной психологией, в спорах с которой они и родились. В то же время само их появление и дискуссии, возникавшие при обсуждении результатов новых исследований, показали насущную необходимость для психологии сформировать новый подход к пониманию психического, новую методологию изучения психики, что и привело к появлению тех школ, которые определили лицо психологической науки в XX в.

В предыдущих главах уже отмечалось, что конец XIX в. ознаменовался дискуссиями о том, какими путями строить новую, объек-

тивную психологию, какие методы должны стать ведущими при исследовании психического. На рубеже веков еще казалось, что эти споры приведут к единому мнению и выстроится методология новой, позитивной психологии. Общей тенденцией был переход от психологии, изучающей феномены сознания, к психологии, исследующей целостную систему: организм — среда. Однако логика развития первых школ показала, что существует несколько путей строительства такой психологии, которые кардинально отличаются друг от друга не только в понимании приоритетов и задач психологической науки, но даже в определении ее предмета и содержания психики. Разным являлся и подход к динамике психического развития, его закономерностей и условий, способствующих или препятствующих его протеканию.

Поэтому в начале XX в. психология переживала серьезный методологический кризис, связанный, прежде всего, с трудностями, возникавшими при поиске объективных методов исследования психики. Предложенные функциональной психологией, структурализмом или Вюрцбургской школой методы при более пристальном рассмотрении оказывались далекими от объективности, что доказывалось и теми разногласиями, которые возникали при обсуждении полученных результатов. Оказывалось, что найти прямой и объективный метод изучения психического состояния человека, содержания его сознания, а тем более бессознательного практически невозможно. Выход был либо в трансформации метода, который превращался в опосредованный, либо в таком изменении предмета, которое сделало бы реальным его непосредственное экспериментальное изучение (например, внешняя активность), либо в отказе от попыток объяснить законы психики, заменив их описанием явлений, как предлагал Дильтей.

На содержание и динамику протекания методологического кризиса в психологии повлияли, кроме логики становления самой науки, и другие факторы — социальная ситуация, открытия в других дисциплинах.

Первая мировая война вскрыла такие негативные, асоциальные пласты человеческой психики (агрессия, жестокость, иррационализм), которые нуждались в каком-то научном объяснении. Эти факты связывались и с идейным кризисом рубежа XIX–XX вв., который лучше всего отразился в ведущих философских школах того времени. О. Шпенглер, Э. Гуссерль, А. Бергсон доказывали, что

культура близится к закату, что свобода воли может привести человека к отходу от разума, который уступает место интуитивному знанию, бессознательному. Эти мысли были близки и российской психологии, путь становления которой в то время протекал в русле европейской науки. Особенно отчетливо эти идеи были выражены в концепции В. Соловьева и его последователей.

Философские концепции, доказывая необходимость пересмотра старых оснований психологии, не могли в тот момент оказать ей помощь в формировании новых. Зато такую поддержку могли оказать естественные науки, которые находились в тот момент на подъеме.

Открытия в биологии, физике, генетике явились важным моментом в становлении психологических направлений. Данные генетики, показавшие широкие возможности приспособления и изменения организма, лабильность и пластичность нервной системы, оказали влияние на анализ роли среды в процессе развития психики, понимание возможностей и границ обучения. Особенно большое значение эти материалы приобрели в России, в которой в тот момент была одна из наиболее сильных школ генетиков.

Достижения физиков, которые помогли и психологам по-новому увидеть возможности эксперимента, раскрыли перспективы в изучении познавательных процессов. Законы и методы исследования физического поля стремились применить в анализе психического поля, динамике восприятия и мышления гештальтпсихологи.

На развитие психологии, в том числе и на исследование восприятия, оказала влияние и теория Э. Маха. Используя данные, полученные при исследовании физиологии органов чувств, он доказывал, что физическое и психическое имеет один и тот же субстрат — «нейтральный опыт». Экспериментальный подход к исследованию ощущений, оригинальные методики, придуманные Махом, были очень важны для психологии. Большое значение имел и разработанный им принцип энергетизма, который гласил, что существует единая энергия и для психического, и для физического, количество которой сохраняется неизменным и переходит от движения к мышлению и наоборот. Отголоски этой теории можно найти еще в 1920–1930-е гг., например в концепциях Штерна, Блонского, Бехтерева и других психологов.

О необходимости пересмотра психологических постулатов свидетельствовали и запросы практики, которые не могли игнориро-

ваться учеными. Ориентация на практику выражалась не только в философии прагматизма, особенно популярной в США, но и в разработке межпредметных вопросов, в исследованиях, проводимых совместно с медициной и педагогикой. Если клинические данные в большей степени оказали влияние на французскую психологию (о чем говорилось выше) и на формирование глубинной психологии, то задачи обучения и воспитания «нового человека», разработка новых подходов к проблеме социализации стали ведущими в США и России, повлияв на развитие бихевиоризма и российской психологии.

Разные научные интересы, методологические принципы и социальная ситуация, в которой творили ученые первых десятилетий XX в., лишали возможности прийти к общему пониманию того, что же является целью психологических исследований, что же должна изучать психологическая наука и с помощью каких методов.

Эта ситуация и рефлексировалась ими как кризис психологии. И с этой оценкой можно согласиться, если считать этот закономерный методологический кризис кризисом роста. Естественно, что развитие невозможно без поисков нового, некоторых ошибок. Современная психология развития доказала, что каждый критический период начинается с негативизма, отрицания, которое сменяется периодом строительства, приобретения нового. А психология действительно менялась, становилась все более значимой и для общества, и для других наук. Неудивительно, что такие кардинальные изменения были связаны и с метаниями, негативизмом по отношению к старой психологии, поисковой активностью и пробными шагами при формировании новой науки, новых открытий и новых направлений в психологии. Однако ученые начала XX в., еще стремившиеся прийти к единому мнению о единой психологии, осознавали кризис как невозможность выработать новый подход, т.е. как распад старой психологической науки (что было справедливо) и как тупик в процессе становления новой (что, как доказано временем, неверно).

Этим объясняется и тот парадоксальный на первый взгляд факт, что период, который мы сейчас оцениваем как время расцвета научного творчества выдающихся ученых, период, определивший лицо психологии XX в., рефлексировался учеными как упадок, как «открытый кризис». Возможно, что, действительно, «большое видится на расстоянии». Но главное, видимо, в том, что

и ученые начала XX в., и мы, в начале XXI в., оцениваем положение в науке по итогам прошлого, исходя из которого, пытаемся заглянуть в будущее. И это наше прошлое (а их будущее) и доказывает ситуативность и неправомочность той оценки, которую многие из ученых, писавших о кризисе в начале XX в., осознали к середине века.

Таким образом, уже к 1920-м гг. психология разделяется на отдельные школы, которые по-разному выстраивали свои концепции о содержании и структуре психики, рассматривая в качестве ведущей познавательную, мотивационную или поведенческую сферы психического. В тот момент появляется три ведущих направления — бихевиоризм, гештальтпсихология и глубинная психология, каждое из которых имело собственный предмет психологии и свой метод исследования психики.

Для бихевиоризма предметом психологической науки стало поведение, которое исследовалось путем экспериментального изучения факторов, влияющих на его формирование, т.е. на образование связей между стимулами и реакциями.

Гештальтпсихология исследовала целостные структуры, из которых состоит психическое поле (прежде всего поле сознания), причем для изучения этих гештальтов применялись новые методы, разработанные по аналогии с методами изучения физического поля.

Глубинная психология сделала своим предметом глубинные, бессознательные структуры психики, методом изучения которых стал психоанализ.

Позднее, уже во второй половине XX в., возникают новые школы — гуманистическая и когнитивная психология. Российская психологическая школа, которая, хотя и развивалась в логике общемировой психологической науки, всегда имела самобытный характер («тембр голоса», как писал Г.Г. Шпет), а потому в начале XX в. также существенно изменила свою методологию, построив ее на основе марксизма. Деятельность (как внешняя, так и внутренняя), которая стала предметом марксистской психологии, изучалась на основе анализа тех орудий (знаков), которые определяют ее развитие.

Таким образом, ни предмет психологии, ни методы исследования в этих школах совершенно не совпадали между собой, а потому на первых этапах их становления невозможно было и говорить о каком-то объединении. Прошло несколько десятилетий самостоя-

тельного развития, было накоплено много новых фактов каждым из направлений, прежде чем появилась возможность опять заговорить об объединении, о создании единой психологии.

## 2.4. Характеристика основных психологических школ

### *Общая характеристика бихевиоризма*

Методология бихевиористской концепции была заложена американским психологом Д. Уотсоном (1878—1958) и отражена в работе «Мир, как его видит бихевиорист» (1913). Однако первое экспериментальное изучение связи (коннекции) между стимулом и реакцией, которое стало ядром исследовательского метода бихевиоризма, появилось раньше и было осуществлено Э. Торндайком (1874—1949). Строго говоря, он еще не принадлежал к этому направлению, и разрабатывал свои эксперименты, ориентируясь в большей степени на близкий к бихевиоризму функционализм. Но именно открытые им методики и законы стали ведущими в работах бихевиористов, что и дает основания включить концепцию Торндайка в бихевиоральное направление.

Как уже было сказано, бихевиоризм сделал предметом своего исследования поведение, с чем связано и новое название психологии (behavior — поведение). При этом под поведением понималась объективно наблюдаемая система реакций организма на внешние и внутренние стимулы. Такое изменение предмета исследования объяснялось задачей сделать психологию объективной наукой. Это стремление отвечало духу времени и явилось причиной того методологического кризиса психологии, о котором уже говорилось выше. Вслед за функционализмом бихевиористы считали, что необходимо изучать целостные реакции организма как функции, направленные на обеспечение какого-то процесса или достижение определенной цели.

. Анализируя развитие психологической науки, Уотсон пришел к мнению о том, что прямого и объективного метода исследования внутреннего содержания психики, содержания сознания не существует. Поэтому он выдвинул идею о необходимости пересмотреть предмет психологии, заменив его тем, который будет связан с психической сферой человека и, одновременно, доступен объективному наблюдению и экспериментальному исследованию. Именно таким предметом и являлось поведение, которое, как доказали в сво-

их работах А. Бэн, Г. Спенсер, И.М. Сеченов и другие ученые, является такой же составляющей психики, как и сознание. Идя вслед за этими теориями, Уотсон утверждал, что поведение является единственным объектом, доступным изучению, а потому психология должна исключить сознание из своего предмета, оставив в нем только изучение поведения.

Анализ структуры и генезиса поведения, факторов, которые помогают и препятствуют становлению связей между стимулом и реакцией, — эти вопросы и стали центральными для бихевиоризма. При этом развитие поведения (появление все новых связей между *S* и *R*) фактически отождествлялось с развитием психики как таковой.

Идея о том, что в основе развития поведения лежит формирование все новых связей между стимулами и реакциями, привела бихевиористов к убеждению в том, что ведущим фактором в процессе генезиса психики является социальный, т.е. окружающая среда. Этот подход, получивший название социогенетический (в отличие от биогенетического, в котором ведущей является наследственность), получил свое наиболее полное воплощение именно в классическом бихевиоризме. Работы Уотсона показали, что в психике практически нет никаких врожденных поведенческих актов, кроме нескольких инстинктивных движений (сосательное, хватательное и т.д.). На базе этих немногих рефлексов и выстраивается все содержание психической жизни. Таким образом, формирование психики, содержания сознания, происходит в процессе жизни человека под влиянием той информации о стимулах и наиболее адекватных реакциях на них, которые поставляет среда. При этом из всех возможных реакций отбираются и закрепляются те, которые способствуют лучшей адаптации, приспособлению к среде. Таким образом, адаптация в этой школе является главной детерминантой, определяющей направление психического развития.

Само психическое развитие отождествляется с научением, т.е. с любым приобретением знаний, умений, навыков, не только специально формируемых, но и возникающих стихийно. С этой точки зрения научение — более широкое понятие, чем обучение, так как включает в себя и целенаправленно сформированные при обучении знания. Поэтому экспериментальные исследования в этой школе часто основаны на анализе законов научения, а проблемы научения и развивающего обучения становятся для ученых ведущими.

Исходя из того, что научение зависит в основном от условий жизни, т.е. от стимулов, поставляемых средой, бихевиоризм отвергал идею возрастной периодизации, доказывая, что не существует единых для всех детей закономерностей развития в данный возрастной период. Доказательством служили и проводимые представителями этой школы исследования научения у детей разного возраста, которые показали, что при целенаправленном обучении уже 2–3-летние дети не только умеют читать, но и писать и даже печатать на машинке. Следовательно, периодизация зависит от среды, и какова среда, таковы и закономерности развития данного ребенка.

Однако невозможность создания возрастной периодизации не исключала, с точки зрения бихевиористов, необходимость создания функциональной периодизации, которая бы позволила вывести этапы научения, формирования определенного навыка. Таким образом, этапы развития игры, обучения чтению или плаванию являются функциональной периодизацией. Точно так же функциональной периодизацией являются и этапы формирования умственных действий, разработанные П.Я. Гальпериним.

Работы Торндайка и Уотсона положили начало большому количеству экспериментов, изучающих различные аспекты формирования поведения. Эти исследования показали, что нельзя объяснить всю психическую жизнь исходя из схемы  $S \rightarrow R$ , невозможно совершенно не учитывать внутреннее состояние живого существа. Это привело к модификации классического бихевиоризма и появлению так называемого необихевиоризма, в котором уже появляются внутренние переменные, по-разному объясняемые разными учеными (когнитивные карты, потребности и т.д.). Эти разнообразные переменные и изменяют реакции живого существа в зависимости от его состояния, направляя на достижение нужного результата.

, Модификация классического бихевиоризма была связана и с тем, что социальное поведение, которое также стало предметом исследования, нуждалось в новом методе, так как не могло изучаться на животных. Это привело к возникновению социального бихевиоризма, который рассматривал ролевое поведение человека в социуме. Анализ факторов, влияющих на интернализацию роли, вариативность ее исполнения разными людьми, также доказал несостоятельность положений, игнорировавших мотивы и ожидания людей.



Однако идея о прижизненном характере содержания психики, ведущей роли обучения оставалась незыблемой и в необихевиоризме. Поэтому неудивительно, что ведущей научной теорией этого направления во второй половине XX в. стала теория оперантного бихевиоризма Скиннера, ставшая основой для многих концепций развивающего обучения.

### *Общая характеристика гештальтпсихологии*

Гештальтпсихологическое направление в психологии возникло в начале 1920-х гг. в Германии. Его создание связано с именами М. Вертгеймера (1880-1943), В. Келера (1887-1967), К. Коффки (1886—1941) и К. Левина (1890—1947), заложившими методологию этой школы. Первая работа Вертгеймера, в которой раскрывались принципы гештальтпсихологии — «Экспериментальные исследования видимого движения» была опубликована в 1912 г., однако окончательное оформление нового направления произошло уже после Первой мировой войны.

Гештальтпсихология, как уже отмечалось, исследовала целостные структуры, из которых состоит психическое поле, разрабатывая новые экспериментальные методы. Таким образом, в отличие от других психологических направлений (психоанализа, бихевиоризма), кардинально пересмотревших предмет психологии, представители гештальтпсихологии по-прежнему считали, что предметом психологической науки является исследование содержания психики, анализ познавательных процессов, а также структуры и динамики развития личности.

Тем не менее, оставив практически в неприкосновенности предмет психологии, гештальтпсихология существенно трансформирует прежнее понимание структуры сознания и когнитивных процессов. Главная идея этой школы — в основе психики лежат не отдельные элементы сознания, но целостные фигуры — гештальты, свойства которых не являются суммой свойств их частей. Таким образом, опровергалось прежнее представление о том, что развитие психики основывается на формировании все новых ассоциативных связей, которые соединяют отдельные элементы между собой в представления и понятия. Взамен этого выдвигалась новая идея — познание связано с процессом изменения, трансформации целостных гештальтов, которые и определяют характер восприятия внешнего мира и поведения в нем. Поэтому многие представи-

тели этого направления уделяли значительное внимание проблеме психического развития, так как само развитие отождествлялось ими с ростом и дифференциацией гештальтов. Исходя из этого, в результатах исследования генезиса психических функций они видели доказательства правильности своих постулатов.

Идеи, развиваемые гештальтпсихологами, основывались на экспериментальном исследовании познавательных процессов. Необходимо подчеркнуть, что эта школа является одной из первых, которая существенное внимание обращала на разработку новых, объективных экспериментальных методов исследования психики. Это была и первая (и долгое время практически единственная) школа, которая начала строго экспериментальное изучение структуры и качеств личности, так как метод психоанализа, используемый глубинной психологией, нельзя было считать ни объективным, ни экспериментальным.

Методологический подход гештальтпсихологии базировался на нескольких основаниях — понятии психического поля, изоморфизма и феноменологии. Понятие «поле» было заимствовано ими из физики, в которой были сделаны в те годы важнейшие открытия. Изучение природы атома, магнетизма позволило раскрыть законы физического поля, в котором элементы выстраиваются в целостные системы. Эта мысль и стала ведущей для гештальтпсихологов, которые пришли к выводу, что психические структуры располагаются в виде различных схем в психическом поле. При этом сами гештальты могут изменяться, становясь все более адекватными предметам внешнего поля. Может происходить и переструктурирование поля, в котором прежние структуры располагаются по-новому, благодаря чему субъект приходит к принципиально новому решению задачи (инсайт).

Психические гештальты изоморфны физическим и психофизическим, т.е. процессы, которые происходят в коре головного мозга, сходны с теми, которые происходят во внешнем мире и осознаются нами в наших мыслях и переживаниях, как взаимно-однозначные системы в физике и математике (так круг изоморфен овалу, а не квадрату). Поэтому схема задачи, которая дана во внешнем поле, может помочь испытуемому быстрее или медленнее ее решить в зависимости от того, облегчает или затрудняет она ее переструктурирование.

Субъект может осознать свои переживания, процесс решения задачи, однако для этого ему надо отрешиться от прошлого опыта,

очистить свое сознание от всех наслоений, связанных с культурными и личными традициями. Этот феноменологический подход был заимствован гештальтпсихологами у Э. Гуссерля, философские концепции которого были чрезвычайно распространены в то время и близки немецким психологам. С этим была связана и недооценка ими личного опыта, утверждение приоритета сиюминутной ситуации, принципа «здесь и сейчас» в любых интеллектуальных процессах. С этим связано и расхождение в результатах исследования между бихевиористами и гештальтпсихологами, так как первые доказывали верность способа «проб и ошибок», т.е. влияние прошлого опыта, отрицавшегося вторыми. Исключением являлись только исследования личности, проводимые К. Левиным, в которых вводилось понятие «временная перспектива», правда, с учетом в основном будущего, цели деятельности, а не прошлого опыта.

В исследованиях ученых этой школы были открыты почти все известные в настоящее время свойства восприятия, доказано значение этого процесса в формировании мышления, воображения, других когнитивных функций. Впервые описанное ими образно-схематическое мышление позволило по-новому представить весь процесс формирования представлений об окружающем, доказало значение образов и схем в развитии творчества, раскрыв важные механизмы творческого мышления. Таким образом, когнитивная психология XX в. во многом опирается на открытия, сделанные в этой школе.

Не меньшее значение имеют и работы Левина, подробнее о которых будет рассказано ниже, для психологии личности и для социальной психологии. Достаточно сказать, что его идеи и программы, намеченные им в исследовании этих областей психологии, все еще актуальны и не исчерпали себя спустя почти 60 лет после его смерти.

### *Общая характеристика глубинной психологии*

Психоанализ (или глубинная психология) является одним из первых психологических направлений, появившихся в результате разделения психологии на разные школы. В 1900 и 1901 гг. выходят книги З. Фрейда «Психология сновидений» и «Психопатология обыденной жизни». Именно годы их появления принято считать условными вехами рождения этого направления, так как в них

были сформулированы его основные постулаты. В отличие от предыдущих направлений, особенно гештальтпсихологии, психоанализ кардинально пересмотрел не только предмет психологии, но и ее приоритеты, поставив на первое место не интеллект, но мотивацию. Предметом психологии в этой школе, как уже упоминалось, стали глубинные, бессознательные структуры психики, а методом их исследования — разработанный этой школой психоанализ.

В становлении этой школы ведущая роль, безусловно, принадлежит австрийскому психологу и психиатру Зигмунду Фрейду, который во многом повлиял на дальнейшее развитие всей современной психологии. Однако его доказательства приоритета бессознательного в содержании психики, значения сексуальных влечений и агрессии не были принципиально новыми для психологии, о чем свидетельствуют работы Жане, Шарко, Льебо. Именно благодаря им Фрейд заинтересовался вопросами гипноза и внушения, возможностями его отсроченного воздействия. Важное место в глубинной психологии занимало и учение Brentano о интенциональности, целевом предназначении каждого психического акта. Такой целью для Фрейда стала адаптация человека. Эта биологическая детерминация была одним из важнейших методологических принципов его теории, ее стержнем, объясняющим важность насильственной социализации ребенка, необходимость придания социально приемлемой формы сексуальным и агрессивным влечениям. Болезнь в этой концепции как раз и является результатом неудачной (или неполной) адаптации.

Хотя веяния новых тенденций и существовали в психологии, однако нужен был Фрейд с его настойчивостью и авторитарностью, его амбициями и невротическими переживаниями, с его трудными воспоминаниями детства и юности и для того, чтобы систематизировать их, создав цельную теорию, и для того, чтобы они смогли утвердиться в науке. Без него, конечно, концепция бессознательного была бы создана, но не смогла бы завоевать такой популярности. Возможно, что она была бы не только другой, но и более конформной, традиционной по содержанию. В то же время его нетерпимость, ревность к любым модификациям привели к разрыву с учениками и последователями. В результате практически невозможно говорить о фрейдизме как о каком-то направлении или школе, но только о психоанализе, так как концепции Юнга, Адлера, Хорни, Ранка и других ученых достаточно самостоятельны. Глубин-

пая психология, в отличие от бихевиоризма или гештальтпсихологии, так и не стала единой школой, но скорее набором отдельных теорий бессознательного. Однако в определенной степени это послужило на пользу психоанализу, так как каждая концепция стала оригинальным и самобытным взглядом на бессознательное и его роль в психической жизни человека, положив начало собственным школам и сохранив лишь относительную связь с исходной теорией.

Несмотря на существенную модернизацию многих положений Фрейда, некоторые методологические принципы, заложенные в его теории, остались неизменными. К ним относятся следующие положения.

1. Понимание психического развития как мотивационного, личностного.

2. Целью психического развития является адаптация к среде. Хотя среда впоследствии и не понимается другими психоаналитиками как полностью враждебная, однако она всегда противостоит конкретному индивиду.

3. Движущие силы психического развития остаются всегда врожденными и бессознательными и представляют собой психическую энергию, данную в виде влечений или желаний человека и стремящуюся к разрядке (т.е. удовлетворению).

4. Основные механизмы развития, которые также являются врожденными, закладывают основы личности и ее мотивов уже в раннем детстве. Отсюда интерес психоанализа к воспоминаниям о раннем детстве и травмах, полученных в этом возрасте.

Причиной разногласия стали некоторые базовые принципы Фрейда, которые противоречили и теоретическим, и практическим, клиническим выводам его последователей. Это, прежде всего, пансексуализм Фрейда, который все стремления человека, культурные достижения объяснял только сексуальными влечениями, в то время как факты показывали, что существуют и другие, не менее важные, мотивы. Протест вызывала и переоценка Фрейдом роли биологической детерминации в ущерб культурной. Практически совсем не учитывал он и роль социальных и индивидуальных различий, которые также оказывают огромное влияние на мотивацию личности. Это привело к стереотипизации человека, превращению его скорее в биологического индивида, чем в социального субъекта, обладающего собственным, отличным от других, духовным миром.

Поэтому неудивительно, что Фрейд считал открытые им закономерности универсальными для всех. Это относилось и к этапам развития личности, и к ее структуре, содержанию бессознательных влечений, развитию комплексов. В то же время уже первые исследования показали, что, например, Эдипов комплекс, который занимал центральное место в концепции Фрейда, детерминирован скорее социальными, чем биологическими факторами, особенностями воспитания, принятыми в данной культуре, и взаимоотношениями между родителями и детьми в семье. На это обратили внимание уже Юнг и Адлер, чьи материалы о детских воспоминаниях (в том числе и собственных) существенно отличались от опыта Фрейда. Адлер, а вслед за ним и другие ученые, также пришел к выводу, что кроме сексуальных и агрессивных, существуют и другие, не менее значимые мотивы, которые также могут стать ведущими в процессе формирования личности, например стремление к преодолению своей неполноценности.

Адлеру принадлежит и открытие нового механизма развития психики — компенсации, который наравне с механизмом идентификации, введенным Фрейдом, стал ведущим при объяснении динамики процесса развития психики. При этом идентификация (отождествление) объясняла главным образом выбор образца для подражания, а компенсация подчеркивала активность человека, его стремление преодолеть свои недостатки.

Позднее появились и другие факторы, противоречащие мыслям Фрейда и в социальной психологии, и в оценке женской психики, и в роли Эго, и в психотерапевтической практике. Отказ Фрейда от признания возможной вариативности при проведении психоаналитического сеанса привел к разрыву даже с такими близкими учениками, как В. Райх и О. Ранк, создавшими собственные психотерапевтические концепции, хотя в теоретическом плане они в гораздо меньшей степени, чем Юнг и Адлер, отошли от Фрейда.

Разработки различных коррекционных технологий в других направлениях (прежде всего в бихевиоризме), так же как и новых типологий личности, построенных на основе биологических и социальных различий, стимулировали преодоление усредненного подхода к человеку и в глубинной психологии. Этому способствовало и появление данных клинической практики, свидетельствовавших о недопустимости игнорирования активности и собственной позиции клиента. Эти факты стимулировали модификацию основных

постулатов директивной терапии, сделав ее менее жесткой и более индивидуальной.

Если клиническая практика, с которой начиналась глубинная психология, допускала субъективные и не валидизированные способы изучения бессознательного, то для научных исследований необходимо было стандартизировать методики, сделав их более точными и поддающимися объективной проверке. Это привело к разработке проективных методик, имеющих ключи и примерные стандарты интерпретации материала. За короткое время появились различные виды этих методик (образных и вербальных), получивших широкое распространение, как и метод ассоциативного эксперимента, предложенный Юнгом. Достоинство новых способов было не только в большей объективности, но и в возможности быстрее получить искомые данные.

Важным моментом в развитии психоанализа было и изменение подхода к проблеме психологической защиты. Если у Фрейда защита выполняла функции примирения внутриличностного конфликта (между Ид и Супер-Эго), то в новых теориях Хорни, Фромма, Салливена и других ученых она использовалась и при объяснении конфликтов между субъектом и окружающим. Поэтому появляются и новые виды защиты, такие как конформизм, агрессия, уход, садизм и т.д. Экстериоризация психологической защиты, идея о том, что в стиле общения можно увидеть симптомы невротических переживаний и способы их преодоления, также способствовали объективации исследований и разработке новых видов коррекции.

Значимые открытия в психологии личности, сделанные в других направлениях, прежде всего в гуманистической психологии, в теориях социального научения бихевиоризма, заинтересовали и психоаналитиков. Поэтому в Эго-психологии А. Фрейд больше внимания стало уделяться сознательным мотивам человека, а в теориях Г. Салливена и Э. Берна — контактам с значимыми другими. Данные о развитии мотивации в течение всей жизни человека, о роли творчества в общей иерархии потребностей привели Э. Эриксона к пересмотру, казалось бы, незыблемых постулатов глубинной психологии, связанных с ролью первых лет жизни человека. Заговорив о кризисах в процессе становления человека, он ввел в психоанализ и новую для него идею о цельности личности, необходимости осознать свою идентичность и с самим собой, и с обще-

ством. Таким образом, ко второй половине XX в. психоанализ постепенно превращался в теорию личности, хотя первоначально являлся в большей степени мотивационной теорией индивида.

### *Общая характеристика генетической психологии*

Основатель генетической психологии швейцарский психолог Ж. Пиаже (1896—1980) является одним из наиболее известных ученых, чьи работы составили важный этап в развитии психологии. Свою теорию развития детского мышления Пиаже строил на основе логики и биологии. Он исходил из идеи о том, что основой психического развития является развитие интеллекта. В серии экспериментов он доказывал свою точку зрения, показывая, как уровень понимания, интеллект влияют на речь детей, на их восприятие и память. Таким образом Пиаже пришел к выводу, что этапы психического развития — это этапы развития интеллекта, через которые постепенно проходит ребенок в формировании все более адекватной схемы ситуации. Основой этой схемы как раз и является логическое мышление.

Пиаже говорил о том, что в процессе развития происходит адаптация организма к окружающей среде. Интеллект потому и является стержнем развития психики, что именно понимание, создание правильной схемы окружающего обеспечивает адаптацию к этому окружающему миру. Адаптация не является пассивным процессом, но активным взаимодействием организма со средой. Эта активность является необходимым условием развития, так как схема, считает Пиаже, не дается в готовом виде человеку при рождении, нет ее и в окружающем мире. Схема вырабатывается только в процессе активного взаимодействия человека со средой. Процесс адаптации и формирования адекватной схемы ситуации происходит постепенно, при этом человек использует два механизма построения схемы — ассимиляцию и аккомодацию. При ассимиляции построенная схема жесткая, она не изменяется при изменении ситуации, наоборот, человек пытается все внешние изменения втиснуть в узкие, заданные рамки уже имеющейся схемы. Примером ассимиляции для Пиаже является игра, в рамках которой ребенок познает окружающий мир. Аккомодация связана с изменением готовой схемы при изменении ситуации, таким образом, схема действительно является адекватной, полностью отражая все нюансы данной ситуации. Сам процесс развития, по мнению Пиаже, — это



чередование процессов ассимиляции и аккомодации таким образом, что до определенного предела человек старается пользоваться старой схемой, а затем изменяет ее, выстраивая другую, более адекватную.

Идеи Пиаже о этапах психического развития детей стали отправной точкой для исследований Л. Кольберга (1927—1987), одним из основных открытий которого стала теория развития нравственности у детей, и американского психолога Д.С. Брунера (р. 1915), выявившего новые закономерности познавательного развития. В своих исследованиях Брунер впервые начал изучение влияния на процесс восприятия особенностей культуры, потребностей и ценностных ориентаций. Полученные материалы привели его к выводу, что восприятие селективно и может искажаться под действием внутренних мотивов, целей, установок или защитных механизмов.

Работы Пиаже и Брунера во многом повлияли на новое направление, появившееся уже в 1960-х гг. — когнитивную психологию.

#### *Общая характеристика гуманистической психологии*

Психоаналитическое направление, впервые поставившее вопрос о необходимости исследования мотивации и структуры личности, обогатило психологию многими важными фактами. Но этот подход игнорировал изучение таких важнейших фактов, как качественное своеобразие личности каждого человека, возможность сознательно и целенаправленно развивать определенные стороны образа-Я и строить взаимоотношения с окружающими. Вызывала возражения ученых и идея психоанализа о том, что процесс развития личности заканчивается в детстве, тогда как экспериментальные материалы показывали, что становление личности — это процесс, который происходит в течение всей жизни.

Не мог быть признан удовлетворительным и подход к исследованию личности, развиваемый в рамках бихевиористического направления. Эти работы, сосредоточиваясь на изучении ролевого поведения, игнорировали вопросы внутренней мотивации, переживаний личности, так же как и исследование тех врожденных качеств, которые накладывают отпечаток на ролевое поведение человека.

Осознание этих недостатков традиционных психологических направлений привело к появлению новой психологической шко-

лы, получившей название гуманистической психологии. Это направление, появившееся в США в 40-х гг., строилось на основе философской школы экзистенциализма. Одним из его основателей является Г. Олпорт, который подчеркивал, что американская психология способствовала распространению и уточнению тех научных вкладов, которые были сделаны в психологическую науку Фрейдом, Бинэ, Сеченовым и другими учеными. «Теперь мы можем сослужить такую же службу в отношении Хайдеггера, Ясперса и Бинсвангера», — писал он.

Развитие гуманистической психологии стимулировала и та идеология, которая сложилась в обществе и в психологической науке после Второй мировой войны. Если Первая мировая война показала всю меру бессознательной жестокости и агрессии человека, ужаснувшие человечество и пошатнувшие устои гуманизма и просвещения, то Вторая мировая война, не опровергнув наличие этих качеств, выявила и другие стороны человеческой психики. Поведение многих людей в экстремальных ситуациях отличалось и их стойкостью, стремлением сохранить достоинство в трудных условиях, и осознанным выбором своей судьбы.

Эти факты, как и данные, полученные в 30–50-е гг. учеными, занимающимися психологией личности, показали ограниченность чисто механистического, биологического подхода к человеку, объясняющего развитие его мотивации, его личных качеств только стремлением к адаптации. Нужны были новые подходы, объясняющие возможности людей преодолеть давление ситуации, «встать над полем», как говорил Левин, их желание творческой реализации своих способностей. Это стремление человека к сохранению и развитию своей духовной уникальности было невозможно объяснить в терминах старой психологии и только естественно-научной детерминации, игнорируя философские постулаты.

Именно поэтому лидеры гуманистической психологии обращаются к достижениям философии XX в., прежде всего к экзистенциализму, изучавшему внутренний мир, экзистенцию человека. Так появляется и новая детерминация — психологическая, объясняющая развитие человека его стремлением к самоактуализации, творческой реализации всех своих потенциальных возможностей.

Частично пересматриваются и принципы, объясняющие взаимоотношения человека с обществом, так как социальное окружение может не только обогатить человека, но и стереотипизировать

его. Исходя из этого, гуманистическая психология хотя и подчеркивала неприемлемость идеи глубинной психологии о враждебности внешнего мира к личности, старалась изучить разнообразные механизмы общения, описав сложность взаимоотношений личности и общества во всей ее полноте. При этом подчеркивалось значение для науки исследования полноценных и творческих людей, а не только невротиков, стоявших в центре исследовательских интересов психоанализа.

Таким образом, и логика развития психологии, и идеология общества свидетельствовали о необходимости появления нового, третьего пути в психологии, который как раз и стремилась сформулировать гуманистическая психология, развиваемая Г. Олпортом (1897-1967), А. Маслоу (1908-1970) и К. Роджерсом (1902-1987).

Важнейшей заслугой Олпорта является то, что он одним из первых заговорил об уникальности и индивидуальности каждого человека, являющегося носителем своеобразного сочетания личностных качеств.

А. Маслоу по праву считается «духовным отцом» гуманистической психологии. Именно им были разработаны важнейшие теоретические положения этого направления — о самоактуализации, иерархии потребностей и механизмах развития личности — идентификации и отчуждения, которые позволяют человеку полноценно общаться с окружающими, сохраняя свою индивидуальность. Одной из главных идей Маслоу была мысль о том, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой, но наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно является смертью для личности. Равновесие, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Поэтому только стремление к развитию, к личностному росту, к реализации всех своих способностей и предназначения в жизни есть основа развития и человека, и общества.

Теоретические положения Олпорта и Маслоу были развиты Роджерсом и Франклом — основателями одних из самых распространенных на сегодняшний день видов психотерапии — индирективной и логотерапии. Расширению экспериментальных исследований способствовало и введенное Роджерсом понятие самооценки, которая является отражением истинной сути данной личности, его экзистенции.

Оценивая гуманистические теории личности, необходимо отметить, что они впервые обратили внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны человека, но и на позитивные стороны личностного развития. В работах ученых этой школы исследовались позитивные достижения личного опыта, были раскрыты механизмы формирования личности и пути для ее саморазвития и самосовершенствования.

Необходимо отметить и тот факт, что более широкое распространение это направление получило в Европе, а не в США, где не так сильны традиции философии экзистенциализма и феноменологии. Особенно важно в этом плане отметить, что эти идеи не были популярны среди американских интеллектуалов, ориентированных на прагматизм Джемса и Дьюи, в отличие от европейских (например, Сартра, Камю, Антониони и др.), связанных с теориями Хайдеггера и Гуссерля. Во многом именно это и подготовило почву для распространения в Европе идей гуманистической психологии.

#### *Общая характеристика когнитивной психологии*

Когнитивная психология рассматривает психику как систему когнитивных реакций. При этом постулируется связь этих реакций не только с внешними стимулами, но и с внутренними переменными, например с самосознанием, когнитивными стратегиями, селективностью внимания и т.д. Главным принципом, на основании которого рассматривается когнитивная система человека, является аналогия с компьютером, т.е. психика трактуется как система, предназначенная для переработки информации.

Методом анализа функционирования этой системы стал микроструктурный анализ психических процессов. Поэтому серьезное достоинство когнитивной психологии — это точность и конкретность полученных данных, что частично приближает психологию к тому недостижимому идеалу объективной науки, к которой она стремилась много веков. Однако и в данном случае, как и в аналогичных, эта точность достигается за счет упрощения и игнорирования неоднозначности человеческой психики в отличие от модели.

Это направление появилось в американской науке в 1960-х гг. как альтернатива доминированию бихевиоральных концепций, отрицавших роль сознания и подходивших к интеллекту в основном как к способности научиться путем проб и ошибок. Тот факт, что попытки пересмотреть такую интерпретацию когнитивных про-

цессов Толменом не нашли отклик в 40–50-е гг., доказывает, что в то время методология бихевиоризма еще себя не исчерпала, а сама эта школа еще плодотворно развивалась. Но к 1960-м гг. ситуация изменилась, так как становилась совершенно ясной (особенно для психологии США) невозможность и непродуктивность игнорирования сознания и выведение его из предмета психологии.

Так появляется последняя в XX в. психологическая школа. Хотя ее возникновение порождено скорее общим направлением и логикой развития психологической науки, чем открытиями конкретных ученых, тем не менее можно говорить о деятельности двух психологов, в наибольшей степени способствовавшей консолидации нового направления. Д. Миллер (р. 1920) создал первый научный центр когнитивной психологии и начал разрабатывать новые методы изучения познавательных процессов. У. Найссер (р. 1928) выпустил в 1967 г. книгу «Когнитивная психология», в которой изложил основные положения этого направления.

Очертив основной круг проблем нового направления, Найссер определил познание как процесс, при помощи которого входящие сенсорные данные подвергаются различным видам трансформации для удобства их накопления, воспроизведения и дальнейшего использования. Он предположил, что когнитивные процессы лучше всего изучать, моделируя информационный поток, проходящий через различные стадии трансформации. Для объяснения сути происходящих процессов им были предложены такие термины, как «иконическая память», «эхоическая память», «преднастроенные процессы», и созданы методы их изучения, такие как визуальный поиск и селективное наблюдение. Метафора компьютера, которая, как упоминалось, очень распространена в этом подходе, легла в основу работ, в которых компьютерные программы выступают моделью для понимания процессов обработки информации человеком. Положительным в этом является тот факт, что интеллект не рассматривается как набор последовательных, часто мало связанных этапов или ступеней переработки информации, как это было в традиционной психологии, когда вслед за ощущением шло восприятие, затем память, мышление и т.д. Здесь это комплексная система, имеющая сложную структуру, а иерархия построена на типах переработки информации и зависит от предстоящих задач.

Многочисленные исследования, проводимые учеными этого направления, были направлены на изучение этой структуры и ее деяте-

льности в разных ситуациях. Среди этих работ необходимо отметить изучение тех преобразований, которые происходят в сенсорной информации с момента ее попадания на рецептор и до получения ответной реакции. При этом были получены факты, доказывающие, что сенсорная чувствительность является непрерывной функцией и не существует порога в собственном смысле этого слова, так как порог обнаружения сигнала зависит от многих факторов. На основании этих материалов была разработана теория обнаружения сигнала. Теория информации, которая повлияла на все дальнейшие работы по когнитивной психологии, также была первоначально сформулирована на основе данных, полученных при изучении восприятия.

В результате исследований были выделены структурные составляющие (блоки) интеллекта, впервые описаны такие виды памяти, как кратковременная и долговременная, показано, что своеобразным фильтром, отбирающим нужные в данный момент сигналы, является внимание, которое получило совершенно новую трактовку в когнитивной психологии.

Материалы, полученные при исследовании внимания и памяти, послужили стимулом к исследованию бессознательного, подход к которому в когнитивной психологии существенно отличается не только от психоаналитического, но и от подхода гуманистической психологии. Бессознательное содержит неосознаваемую часть программы переработки информации, которая включается уже на самых первых этапах восприятия нового материала. Изучение содержания долговременной памяти, так же как избирательной реакции человека при одновременной, конфликтной подаче информации (например, в правое ухо — одна информация, а в левое — другая), раскрывает роль этой неосознаваемой переработки. При этом речь идет о том, что из бесчисленного количества информации, получаемой в единицу времени, когнитивная система отбирает и доводит до сознания лишь те сигналы, которые наиболее важны в данный момент. Такая же селекция происходит при переводе информации в долговременную память. С этой точки зрения некоторые ученые считают, что практически все сигналы, все воздействия внешней среды запечатлеваются в нашей психике, однако не все они осознаются в данный момент, а некоторые не осознаются никогда ввиду своей малой интенсивности и незначительности для жизнедеятельности, но никак не в силу своей асоциальности или несовместимости с моралью, как считал Фрейд.

Говоря о развитии когнитивного направления, необходимо упомянуть о теории личностных конструктов Д. Келли (1905—1967). Эта теория хотя и стоит несколько особняком, по своей сути близка к основным положениям этой школы. Точка зрения Келли на человека, являющегося по существу исследователем, стремящимся понять, интерпретировать и контролировать себя и окружающий мир, во многом послужила причиной интереса когнитивной психологии к процессу осознания и переработки людьми информации о своем мире.

В последнее время когнитивная психология, как и другие школы, все больше ориентируется на достижения смежных направлений. Результаты, полученные учеными этой школы, проникают и в работы по возрастной психологии, психологии эмоций и личности, социальной и экологической психологии.

#### *Общая характеристика российской психологии*

Хотя российская психология не является однородной, так как в России, как и в любой стране, существовало несколько научных школ, для мировой психологии имели значение только две из них, имеющие собственную методологию, отличную от других психологических направлений и оказавшие в связи с этим влияние на развитие психологической мысли. Это философская (гуманистическая) психология и марксистская психология, воплощенная в теории высших психических функций Выготского и теории деятельности Рубинштейна — Леонтьева.

Основателем философской психологии является В.С. Соловьев (1853—1900), который по праву считается одной из центральных фигур в российской науке XIX в. Именно Соловьев разработал новый подход к исследованию человека, его души и его предназначения на Земле, подход, который стал господствующим в конце XIX — начале XX в. в России, получив широкое распространение и в европейской науке.

Идеи Соловьева прослеживаются и после его смерти в работах Бердяева, Булгакова, Лосского, Франка, Лопатина и даже в художественных произведениях, например в поэзии символистов. Он считал, что трансцендентальный мир или всеединое целое, или Бог, имеет непосредственное отношение к человеку, который занимает промежуточное положение между безусловным началом или всеединым целым и преходящим миром явлений, не заключающим в себе истины. Осуществляя в своей жизни эту высшую цель соедине-

ния двух начал, человек стремится к совершенству, которое заключается в восстановлении и воссоединении Добра, Истины и Красоты. Соловьев считал, что мертвая материя, пройдя через среду человеческую, одухотворяется, становится живой. При этом прогресс человеческого духа совершается главным образом по одному пути — по пути личного нравственного совершенствования, ради которого свободная воля должна делать постоянные усилия.

Идеи о катарсисе, связанном с творческим процессом, так же как и мысли о внутренних конфликтах, борьбе мотивов, происходящих в душе и отражающихся в ее творениях, основываются на этих идеях Соловьева. Его понимание места и роли человека в мире определило содержание психологических концепций Франка и Лосского, которые дополняют и развивают главные мысли ученого. Таким образом, взгляды Соловьева стали основой первых психологических теорий личности, изучавших процесс становления ее самосознания и самоопределения и доказывавших, что и саморазвитие, и самореализация человека связаны с его творчеством.

Однако развитие этой психологической школы было прервано в 20-х гг. XX в., а предметом новой, марксистской психологии становится уже не личность, но деятельность, как внутренняя (познание), так и внешняя (поведение).

Двадцатые годы стали временем рождения советской психологии, активных поисков ее методологических основ и путей развития. Именно в этом видели свою цель П.П. Блонский, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и другие психологи.

Изучая роль среды в развитии психики, Л.С. Выготский анализировал процесс формирования ВПФ (высших психических функций), возникающих благодаря интериоризации знаков — искусственно созданных человечеством стимулов-средств, предназначенных для управления своим и чужим поведением. Говоря о том, что существуют натуральные и высшие психические функции, Выготский приходил к выводу о том, что главное различие между ними состоит в уровне произвольности. То есть в отличие от натуральных психических процессов, которые не поддаются регуляции со стороны человека, высшими психическими функциями люди могут сознательно управлять. Эта регуляция связана с опосредованным характером ВПФ, причем опосредуются они знаком или стимулом-средством, который создает дополнительную связь между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой,



так и мыслительной). Схема психических процессов в представлении Вygотского выглядит таким образом:

$S \rightarrow R$  — натуральные, непосредственные психические функции,

$S \rightarrow R$  — высшие, опосредованные психические функции.  
 $\downarrow \quad \nearrow$   
 $X$

В отличие от стимула-средства, который может быть изобретен самим ребенком (например, узелок на платке или палочка вместо градусника), знаки не изобретаются детьми, но приобретаются ими в общении со взрослыми. Таким образом, знак появляется вначале во внешнем плане, в плане общения, а затем переходит во внутренний план, план сознания. При этом знаки, будучи продуктом общественного развития, несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором живет человек.

Трактуя знаки (или стимулы-средства) как психические орудия, которые, в отличие от орудий труда, изменяют не физический мир, а сознание оперирующего ими субъекта, Вygотский выстраивал свою методологию новой психологии, предложив экспериментальную программу изучения высших психических функций. Этот метод и получил название инструментального.

В отличие от Вygотского, анализировавшего прежде всего орудийную природу психики, Рубинштейн исследовал роль трудовой деятельности в становлении сознания. Им, так же как и Леонтьевым, выдвигалась идея о том, что изучение деятельности может стать основой опосредованного (через внешнюю активность) исследования психики, внутреннего мира человека. Связь деятельности с потребностями и мотивами открывает перед психологией возможность, не отвергая сознание (как бихевиоризм), объективного, экспериментального исследования мотивации, реализующейся в поведении субъекта.

\* \* \*

В конце XX в. в развитии психологии появились новые тенденции, направленные на конвергенцию лучших достижений разных психологических школ, трансформация которых происходит уже не только в логике одного направления, но более комплексного подхода к психике. Развитию этого стремления к объединению, созданию единой методологии, способствовали проблемы и трудности, вставшие перед психологами и связанные с ограниченностью принципов и по-

стулатов большинства школ. Это и привело ученых в последние годы XX в. к мысли о необходимости соединить достижения и открытия разных школ, создав вновь общую, синтетическую психологию.

### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите основные этапы развития психологии.
2. Как изменялся предмет психологии на протяжении ее истории?
3. С чем связано изменение предмета и методов психологической науки?
4. В чем причина методологического кризиса в психологии?
5. Каковы предмет и методы психоаналитического направления?
6. Какие основные принципы легли в основу глубинной психологии?
7. В чем причины ревизии теории Фрейда?
8. Почему бихевиористы считали нужным исключить сознание из предмета психологии?
9. В чем суть понятия «научение»?
10. Какие принципы были положены гештальтпсихологией в основу своей методологии?
11. Какие основные проблемы изучала гештальтпсихология?
12. В чем заключаются основные принципы гуманистической психологии?
13. Какова роль самоактуализации в развитии личности?
14. Какие стороны адаптации были выделены Пиаже?
15. Каким образом Пиаже доказывал приоритет интеллекта в развитии психики?
16. Назовите основные положения когнитивной психологии.
17. В чем значение метафоры компьютера для когнитивной психологии?
18. В чем недостатки искусственных интеллектуальных моделей?
19. Какие основные психологические школы существовали в российской психологии?

### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Основные этапы развития психологии как науки.
2. Ассоцианизм — первая психологическая школа.
3. Методологический кризис — кризис роста психологической науки.
4. Роль социальной ситуации в развитии психоанализа и гуманистической психологии.
5. Марксистская психология. Существует ли она сегодня?

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. М., 1987.
2. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М., 1976.
3. *Ждан А.Н.* История психологии: от античности к современности. М., 1999.
4. История зарубежной психологии. Тексты. М., 1986.
5. *Овчаренко В.И.* Психоаналитический глоссарий. Минск, 1994.
6. *Смирнов А.А.* Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1975.
7. Хрестоматия по истории психологии. М., 1980.
8. *Шульц Д., Шульц С.Э.* История современной психологии. СПб., 1998.
9. *Ярошевский М.Г.* Выготский: в поисках новой психологии. СПб., 1993.
10. *Ярошевский М.Г.* История психологии. М., 1996.

## Глава 3. Психика и организм

### 3.1. Первые исследования биологических оснований психики

Еще в античности ученые начали исследования связи психических процессов с изменениями в организме. Для них было очевидно, что те духовные процессы, которые нами осознаются как эмоции или мысли, связаны и с чисто материальными трансформациями в работе мышц и рецепторов. Так, стоики, изучая развитие эмоций, отмечали, что органические изменения предшествуют эмоциям, а мимика (например, улыбка или нахмуренные брови) увеличивают силу эмоции.

Исследования Гиппократа показали наличие связи между соками организма (кровью, желтой и черной желчью и слизью) и индивидуальными особенностями человека, которые были названы темпераментом. Им было выделено четыре вида темперамента — сангвинический, холерический, меланхолический и флегматический. Хотя гуморальная (т.е. связанная с соками) теория темперамента была опровергнута временем, классификация видов темперамента Гиппократа сохранилась до нашего времени. Сохранилась и уверенность в том, что индивидуальные особенности связаны с органическими.

Так, в начале XIX в. австрийский ученый Ф. Галль разработал теорию, получившую название френология. Он предложил карту головного мозга, в которой для различных способностей, чувств и черт характера указывался свой орган. Он также высказал идею о том, что развитие отдельных участков коры и мозга в целом влияет на форму черепа. Поэтому исследование его поверхности позволяет диагностировать индивидуальные особенности человека.

В начале XX в. Э. Кречмер и У. Шелдон попытались связать индивидуальные качества с особенностями сложения тела. Однако экспериментальное подтверждение получили лишь те концепции (например, теории Павлова, Бехтерева, Айзенка), которые связывали индивидуальные качества с нервной системой, прежде всего с динамикой ее работы — скоростью переключения, передачи сигнала

ла, иррадиацией возбуждения и т.д. Так, в современной психологии появился термин «психодинамические качества» (подробнее о которых будет рассказано ниже), подчеркивающий, что многие качества личности тесно связаны с врожденными особенностями динамики нервной системы.

С процессами, которые происходят в организме, в том числе и в нервной системе, связаны и многие эмоциональные состояния, стрессы. Одним из первых это доказал в X в. известный арабский ученый Ибн Сина. Изучая зависимость психических явлений от физиологических, он разработал методику, получившую в современной психологии название «ассоциативный эксперимент». Этот эксперимент наглядно демонстрирует, что эмоционально значимые для человека слова или мысли вызывают изменения дыхания, пульса, времени реакции и т.д. На этом факте, в частности, построен и известный детектор лжи, который по отклонениям в соматических процессах диагностирует лживые ответы.

Ибн Сине также приписывают постановку опыта, который предвосхитил изучение явления, названного «экспериментальным неврозом». Двум баранам давалась одинаковая пища. Но один питался в нормальных условиях, тогда как рядом со вторым на привязи стоял волк. Страх влиял на поведение и пищеварение этого барана. Хотя он получал столько же еды, сколько и первый баран, но быстро худел и в конце концов погиб. Таким образом была наглядно продемонстрирована роль противоположных эмоциональных переживаний (потребность в пище, с одной стороны, страх — с другой) в возникновении глубоких соматических сдвигов.

Однако уверенность ученых в тесной взаимосвязи между физиологическими и психологическими процессами еще не давала ответа на вопрос о том, где же преимущественно локализуется материальный субстрат психики, какие именно органы отвечают за протекание эмоциональных процессов, познания, индивидуальности. Мы уже видели, что только к XX в. появились доказательства связи индивидуальных качеств с нервной системой. Точно так же не сразу была установлена связь глубинных отделов мозга (таламуса, лимбической системы) с эмоциями, а коры больших полушарий — с познавательными процессами.

Первоначально же ученые считали, что разные психические процессы локализуются в разных частях организма. Так, известный римский врач Гален считал, что органами психики являются

мозг, сердце и печень. При этом печень связана с вожделием, сердце — со страстями, а мозг — с разумом. Гален также впервые высказал мысль о значении желудочков мозга и коры, хотя отводил именно желудочкам ведущую роль в мозговой активности, так как именно в них хранится психическая пневма. Большое значение имели и открытые им задние и передние корешки мозга, исследование которых впервые показало существование разных специальных волокон, связывающих мозг с мышцами и органами чувств. Все эти данные позднее помогли раскрыть законы мозговой регуляции психики, рефлекса и т.д. Однако еще в Новое время некоторые ученые считали, что и эмоции, и отдельные качества личности связаны с работой сердца, а не мозга.

Значительное влияние на дальнейшее развитие психологии оказала и теория французского ученого XVIII в. П. Кабаниса. Изучая взаимосвязь психики и телесной организации человека, Кабанис выдвинул идею о трех уровнях психической регуляции поведения, выделив сознательный, полусознательный и рефлекторный уровни. У каждого из них имеется своя система органов регуляции, и все они взаимосвязаны между собой. При отсутствии по каким-то причинам возможности обеспечить регуляцию на более высоком уровне (травма, патология), его функции на себя берет более низкий.

В своих работах Кабанис также доказывал, что ощущения связаны с мозгом, который и синтезирует их данные, образуя мысли, идеи. При этом чувствительность соединяется не только с корой мозга, но и с двигательной активностью тела. В связи с этим Кабанис поставил вопрос о применимости способов объяснения деятельности элементарных уровней к более высоким. Предваряя положения вульгарного материализма, он также писал о том, что следует рассматривать «мозг как особый орган, специально предназначенный для производства мысли, так же как желудок предназначен для пищеварения...» Таким образом, сознание в его концепции не уступало по степени реальности другим функциям организма, хотя сам ученый подчеркивал нематериальность мысли, которая объективируется во внешнем плане словом и жестом. Слабость его позиции была связана не с материализацией самой мысли (как позднее в вульгарном материализме), но в отчуждении мысли от ее объекта. То есть он рассматривал акт мышления не в связи с отражением, переработкой и обобщением данных о внешних объектах, о мире, но

исходя из внутримозговой механики. Это и приводило Кабаниса к физиологизации сознания, отрицанию собственно психологической сущности интеллекта.

Работы ученых, направленные на анализ процесса координации движений, связи восприятия внешней ситуации с поведением человека в ней, привели к появлению первых теорий рефлекса.

Открытие рефлекторной дуги принадлежит французскому ученому Р. Декарту, в теории которого тело мыслится как машина, функционирующая по законам механики. Сам термин «рефлекс» в работах Декарта отсутствует, но в его описаниях строения и функционирования тела четко прочитываются основные компоненты рефлекторной дуги. Рефлекторный подход служит Декарту для объяснения всех разнообразных действий человека. Привычка и эмоции могут изменять врожденный путь прохождения рефлекса, т.е. в концепции Декарта уже учитывалась возможность изменить поведение путем воспитания.

При этом прохождение нервного импульса мыслилось Декартом по аналогии с прохождением крови по сосудам, открытым Гарвеем. Однако других, значимых для психологии, открытий в естествознании к тому времени еще не было, а потому устройство рефлекторной дуги оставалось у Декарта чисто умозрительным — нервы он представлял в виде тонких ниточек, окруженных оболочкой, как трубочкой, внутри которых движутся «животные духи» (нервные импульсы).

Со временем развитие биологии и физики стимулировало развитие открытой Декартом схемы. Основатель ассоциативной психологии Д. Гартли, анализируя структуру психики человека, выделил в ней два круга — большой и малый, объяснив их работу новыми для того времени законами механики. Большой круг проходит от органов чувств через мозг к мышцам, т.е. является фактически рефлекторной дугой, определяющей поведение человека. По мнению Гартли, внешние воздействия, вызывая вибрацию органов чувств, запускают рефлекс. Вибрация органов чувств вызывает вибрацию соответствующих частей мозга, а эта вибрация, в свою очередь, стимулирует работу определенных мышц, вызывая их сокращение и движение тела.

Вибрация участков мозга в большом круге вызывает ответную вибрацию в белом веществе мозга. Исчезая в большом круге, эта вибрация оставляет следы в малом круге. Эти следы являются осно-

вой памяти человека, от их интенсивности зависит степень их осознанности человеком, причем слабые следы вообще не осознаются. Таким образом, Гартли была не только развита теория рефлекса, но и создана первая психофизиологическая теория бессознательного.

### 3.2. Эволюционная теория Ч. Дарвина

Появление эволюционной теории Ч. Дарвина (1809—1882) имело огромное значение для психологической науки. Публикация главного труда Дарвина «Происхождение видов путем естественного отбора» (1859) показало, что окружающая среда является силой, способной не только вызывать реакции, но и изменять жизнедеятельность, поскольку от организма требовалось приспособиться к ней. Изменилось и понятие о самом организме: предшествующая биология считала виды неизменными, а живое тело своего рода машиной с раз и навсегда фиксированной физической и психической конструкцией. Рассматривая телесные процессы и функции в качестве продукта и орудия приспособления к внешним условиям жизни, Дарвин выдвинул новую модель анализа поведения в целом, и его компонентов (включая психические) в частности. При этом психика становилась закономерным результатом развития жизни, инструментом адаптации.

Учение Дарвина изменило сам стиль психологического мышления, стимулировало возникновение новых областей психологической науки — дифференциальной психологии, импульс которой придала идея Дарвина о том, что уже генетические факторы (наследственность) определяют различия между людьми, генетической психологии, зоопсихологии. Впервые был поставлен вопрос и о соотношении морфологии и функции — т.е. зависимости строения органа (например, глаза или коры больших полушарий мозга) от тех функций, которые он выполняет. При этом было показано, что сначала необходимые для жизнедеятельности функции берет на себя уже имеющаяся у живого существа органическая структура, строение которой постепенно изменяется, становясь все более адекватным той функции, которую она начинает выполнять. Так, проведение сигналов среды у простейших еще не связано с наличием нервной системы. Она появляется и постепенно дифференцируется (развиваются органы чувств) уже после того, как живое существо начинает реагировать на свет, звук, вибрацию и т.д. При этом

с развитием соответствующего органа чувств повышается и чувствительность к отражаемым им воздействиям.

Исследуя роль психики в эволюции человека, Г. Спенсер говорил о том, что она является механизмом адаптации к среде. Так в науке появляется новый подход к детерминации психики — биологический, пришедший на смену механистическому объяснению. Исходя из этого подхода, психика возникает закономерно на определенном этапе эволюции, в тот момент, когда условия жизни живых существ усложняются настолько, что приспособиться к ним без адекватного их отражения невозможно. Большое значение имел тот факт, что Спенсер изучал генезис психики, руководствуясь тем, что психика человека есть высшая ступень развития, которая появилась не сразу, но постепенно, в процессе усложнения условий жизни и деятельности живых существ. Исходная форма психической жизни — ощущение развилось из раздражимости, а затем из простейших ощущений появились многообразные формы психики, представляющие связанные между собой уровни становления сознания и поведения. Все они являются своеобразными инструментами выживания организмов, частными формами адаптации к среде.

Таковыми частными формами приспособления являются:

<b>сознание</b>	<b>поведение</b>
ощущение	рефлекс
чувства	инстинкт
память	навык
разум	волевое поведение

Говоря о роли каждого этапа, Спенсер подчеркивал, что главное значение разума в том, что он лишен тех ограничений, которые присущи низшим формам психики и потому обеспечивает наиболее адекватное приспособление индивида к среде. Эта идея о связи психики с адаптацией стала отправной точкой для психофизиологических исследований, которые начали интенсивно развиваться в конце XIX в.

### **3.3. Психофизиология органов чувств, психофизика и психометрия**

Большое значение для понимания законов функционирования психики имеют достижения физиологов, изучавших работу органов чувств и нервной системы.



Первые исследования по психофизиологии восприятия были начаты еще в XI в. арабским ученым Ибн аль-Хайсамом, который открыл, что в процессе зрительного восприятия к прямым оптическим эффектам присоединяются, хотя и бессознательно, дополнительные психические акты, благодаря которым возникает восприятие формы окружающих предметов, их величины, объема и т.д. Важным было доказанное ученым положение о том, что для полноценного восприятия объектов необходимо движение глаз — перемещение зрительных осей. Благодаря этому организм автоматически производит операции, которые представляют своего рода суждения о местонахождении воспринимаемых вещей, их удаленности от человека, их соотношении между собой.

Новый этап в исследовании физиологии органов чувств связан с именем И. Мюллера, изучавшего специфические особенности различных видов восприятия — зрительного, слухового, тактильного и т.д. Показав, что каким бы раздражителем ни воздействовать на зрительный нерв (в том числе электрическим током), он не порождает никакого ощущения, кроме зрительного, Мюллер подчеркивал, что в отличие от светового луча другие раздражители хотя и дают субъективные ощущения предметов, но не сопоставимы по своей отчетливости, полноте, расчлененности со зрительным образом. Таким образом, при всей специфичности органов чувств в процессе восприятия внешнего мира происходит разграничение между раздражителями гомогенными (подобными) по своей природе раздражаемому органу и несоответствующими этой природе.

Исследования Я. Пуркине помогли понять, каким образом появляется подобная дифференциация сигналов. Он утверждал, что в процессе эволюции важнейшая роль принадлежит жизненному опыту, который хранит результаты ощущений и их анализа. Благодаря различным действиям с предметами ощущения приобретают разнообразие и объективированность (отнесенность во вне).

Физиологические исследования органов чувств дали возможность изучить многие иллюзии. Например Пуркине были открыты «фигуры Пуркине» (видение теней кровеносных сосудов сетчатки), «образы Пуркине» (отражения от роговицы и поверхности хрусталика), «феномены Пуркине» (изменение светло-синего и красного цветов при сумеречном зрении). Им также был впервые поставлен вопрос о связи ощущения и мышления, решением которого занимались многие ученые, в том числе и современная когнитивная психология.

Частично идея о влиянии мышления на работу органов чувств была исследована в трудах известного немецкого физиолога Г. Гельмгольца, прежде всего в экспериментах по изучению формирования пространственного образа вещей. Он показал, что пространственные координаты определяют диспозицию предметов, их объемность и др. Движения же глазных мышц помогают правильному восприятию образа, несмотря на изменение его положения на сетчатке глаза (например, при наклоне головы). Эти движения, полагал Гельмгольц, подчинены определенным правилам, которые, по существу, являются правилами логики, своего рода умозаключениями, но бессознательными. Благодаря движениям мышц, изменению их конфигураций и напряжений, неосознанно определяется истинное положение объекта во внешнем пространстве. Таким образом, существует тесная связь чувственных, мышечных и умственных факторов при построении человеком картины мира.

Значение этой связи было доказано и в работах анатома и физиолога Э.Г. Вебера, открывшего эффект температурной адаптации и выделившего различные виды кожных ощущений (ощущения давления или прикосновения, температурные ощущения, ощущения локализации). Однако наибольшее значение имели проведенные Вебером в 1830-х гг. исследования соотношения ощущений и внешних воздействий, которые их вызывают.

Эти работы показали, что для восприятия отличий в двух ощущениях новый раздражитель должен отличаться на определенную величину от исходного. Эта величина представляет собой постоянную пропорцию от исходного раздражителя. Данное положение было отражено им в следующей формуле:  $\Delta J / J = K$ , где  $J$  — исходный раздражитель,  $\Delta J$  — отличие нового раздражителя от исходного,  $K$  — константа, зависящая от типа рецептора.

Эти работы Вебера были продолжены Г.Т. Фехнером. Первые эксперименты Фехнера показали различия между ощущениями в зависимости от того, какова была первоначальная величина вызывающих их раздражителей. Так, звон колокола в дополнение к уже звучащему другому колоколу производил иное впечатление, чем его присоединение к десяти звучащим колоколам.

Изучение того, как изменяются в этих условиях ощущения различных модальностей, помогло ему открыть «пороги ощущений», т.е. величину раздражителя, возникающего либо же меняющего ощущение. Величина раздражителя, при котором возникает еле за-

метное ощущение, получила название «абсолютный порог». В тех случаях, когда минимальный прирост величины раздражителя сопровождается едва заметным изменением ощущения, стали говорить об относительном пороге. Была установлена закономерность, гласящая: для того чтобы интенсивность ощущения росла в арифметической прогрессии, необходимо возрастание в геометрической прогрессии величины вызывающего его стимула. Это отношение получило название «закон Вебера – Фехнера». Общую формулу, выведенную Фехнером из своих опытов, он обозначил следующим образом: интенсивность ощущения пропорциональна логарифму стимула (раздражителя).

Данное направление исследований было названо «психофизика», поскольку ее содержание определялось экспериментальным изучением и измерением зависимости психических состояний от физических воздействий.

Основателем направления, получившего название «психометрия», стал голландский физиолог Ф. Дондерс, который, разработал эксперименты по изучению скорости протекания психических процессов. В 1860-х гг. он начал измерять скорость реакции субъекта на воспринимаемые им объекты. При этом измерялось время как простых, так и сложных реакций. Испытуемым предлагалось дать как можно более быстрый «двигательный» ответ на определенный стимул, либо как можно быстрее отреагировать на один из нескольких раздражителей, выбрать правильную двигательную реакцию в зависимости от стимула и т.д. Эти эксперименты, так же как и изучение абсолютных и относительных порогов, не только помогли связать психических и физиологических процессов, но и стимулировали развитие объективных методов исследования психики.

### **3.4. Теория доминанты**

Важное место в физиологической картине психики занимает теория доминанты, открытая А. А. Ухтомским в начале XX в. Эта теория позволила трактовать поведение организма системно, в единстве его физиологических и психологических проявлений.

Доминанта — это господствующий очаг возбуждения в коре головного мозга, который, с одной стороны, накапливает импульсы, идущие в нервную систему, а с другой — одновременно подавляет ак-

тивность других центров, которые как бы отдают свои энергии господствующему центру, т.е. доминанте. Особое значение Ухтомский придавал истории системы, считая, что ритм ее работы воспроизводит ритм внешнего воздействия. Благодаря этому нервные ресурсы ткани в оптимальных условиях не истощаются, а возрастают. Активно работающий организм, согласно Ухтомскому, как бы «тащит» энергию из среды, поэтому активность организма, а на уровне человека его труд усиливают энергетический потенциал доминанты.

Согласно Ухтомскому, каждая наблюдаемая реакция организма определяется характером взаимодействия корковых и подкорковых центров, актуальными потребностями организма и историей организма как целостной системы. В психологическом плане доминанта является не чем иным, как мотивационным потенциалом поведения.

Для доминанты также характерна инертность, т.е. склонность поддерживаться и повторяться, когда внешняя среда изменилась и раздражители, некогда вызывавшие эту доминанту, более не действуют. Инертность нарушает нормальную регуляцию поведения, она становится источником навязчивых образов, но она же выступает в качестве организующего начала интеллектуальной активности. Следы прежней жизнедеятельности могут существовать одновременно в виде множества потенциальных доминант. При недостаточной согласованности между собой они могут привести к конфликту реакций. В этом случае доминанта играет роль организатора и подкрепителя патологического процесса.

Механизмом доминанты объясняется широкий спектр психических актов — внимание (его направленность на определенные объекты, сосредоточенность на них и избирательность), предметный характер мышления (вычленение из множества раздражителей среды отдельных комплексов, каждый из которых воспринимается организмом как определенный реальный объект в его отличие от других), избирательный характер общения (доминанта «на лицо другого»).

### 3.5. Теории рефлекса

Стремительное развитие физиологии и биологии, открытия в психофизике и психофизиологии стимулировали и разработку анатомо-морфологической модели рефлекса, наполнившей достаточ-

но умозрительные концепции Декарта и Гартли реальным содержанием.

В работах психофизиолога и врача И. Прохазки было открыто «общее чувствилище» — область головного мозга, где берут свое начало нервы, при раздражении которых происходит переход от ощущения к двигательному ответу организма на внешний импульс, т.е. от чувствительных (сенсорных, центростремительных) нервов к двигательным (моторным, центробежным). Более низкие уровни иннервации поведения, о которых писал еще Кабание, связаны с работой не головного, но спинного мозга, который участвует в организации элементарных форм поведения, своего рода автоматизмов, которые, однако, действуют не чисто механически, а соответственно биологической потребности организма.

Изучение рефлекторной системы было продолжено в работах английского анатома и физиолога Ч. Белла и французского ученого Ф. Мажанди, которые выделили волокна, идущие от корешков через спинной мозг к волокнам, приводящим в действие мышечный аппарат. Тем самым определялась модель рефлекса как своего рода автомата, состоящего из трех блоков: центростремительного, центрального и центробежного. Эта анатомо-морфологическая модель работы центральной нервной системы была названа «закон Белла – Мажанди». В этом законе описывается закономерность распределения нервных волокон в корешках спинного мозга: чувствительные волокна вступают в спинной мозг в составе задних корешков, а двигательные входят в составе передних.

Исследования И.М. Сеченова систематизировали прежние концепции, преобразовав рефлекторную систему в соответствии с экспериментальными данными физиологии. В структуре анализатора им было выделено три части — центростремительная, т.е. воспринимающий рецептор, центральная часть, перерабатывающая информацию, и центробежная, передающая сигналы к мышце. Важным моментом для современного понимания рефлекса имеет выдвинутая Сеченовым идея образа — сигнала, не только «запускающего» рефлекс, но и регулирующего его течение. Иными словами, не внешний стимул, но его отражение в органе чувств является сигналом, запускающим рефлекторный акт. При этом сигнал (т.е. образ предмета или ситуации), позволяющий различать свойства объектов внешней среды, направляет и корректирует течение рефлекса, оптимизируя его ход.

В центральной части выделяются несколько центров переработки информации, главными из которых являются: центр торможения (волевой регуляции), хранения информации (память), предупреждения (мышление) и усиления сигнала (эмоции).

Выдвинув принцип «согласования движения с чувствованием», Сеченов принципиально пересмотрел роль мышечных усилий в рефлекторном акте. Его идея о том, что мышечное чувство содержит систему сигналов о пространственно-временных параметрах внешнего мира, была доказана значительным количеством работ современных психологов и физиологов. Таким образом, мышца является не только органом движения, но и органом познания, так как предметные действия являются внешними аналогами некоторых мыслительных операций (анализа, синтеза, классификации и т.д.), помогая становлению внутренних, собственно умственных операций.

Мысли Сеченова об обратной связи (т.е. сигналов от мышцы к органам чувств), необходимой для саморегуляции поведения, были развиты Н.А. Бернштейном, изучавшим механизмы построения движения.

Бернштейн показал, что автоматическое выполнение мышцами команд, посылаемых нервными центрами, не может лежать в основе сложного движения, так как в процессе выполнения оно непрерывно корректируется. Это происходит благодаря тому, что между мышцей и центром существует циклическая связь. Из центров заранее поступают на периферию сигналы (Бернштейн назвал их сенсорными коррекциями), которые отражают, соответственно изменяющейся ситуации, итоговый результат.

То есть организм, работая, решает двигательную задачу. При этом существует пять различных уровней построения движения. На каждом уровне имеются свои, говоря его языком, «афферентные синтезы». Это значит, что в нервных центрах как бы закодирована информация, которая заранее несет сведения о внешнем мире, в пространстве которого предстоит произвести тот или иной класс движений — «опережающее отражение». Благодаря этому организм способен предвосхищать, прогнозировать условия, в которых ему придется действовать в будущем, а не только хранить сведения о прошлом и отвечать на стимулы, влияющие на его нервные аппараты в данный момент.

Организм сталкивается с миром, уже имея запас проектов возможных движений. В создании этих проектов проявляется актив-

ность организма, способность к творчеству, к созиданию нового, к построению, как писал Бернштейн, образца «потребного результата». Так была окончательно сформулирована модель рефлекса, при этом важнейшей причиной активности выступило не прямое действие раздражителя на органы его восприятия, а заготовка модели возможного будущего действия.

Кроме структуры рефлекторного акта ученых интересовали и способы его трансформации, изменения под влиянием обучения и воспитания. Большое значение для психологических исследований этой проблемы имели работы И.П. Павлова и В.М. Бехтерева.

Изучив закономерности динамики нервных процессов (торможения, иррадиации, концентрации и др.), которые обуславливают внешние проявления поведения, учеными было выделено два уровня рефлекторного поведения — безусловные (простые) и условные (или сочетательные) рефлексы. Имея биологическую основу, условный рефлекс образуется на основе врожденного, безусловного (определенной потребности, например, в пище, в защите от вредных воздействий и др.), причем организм постоянно учится различать, дифференцировать сигналы. Если сигнал ведет к успеху, т.е. подкрепляется, между ним и ответным действием организма образуется связь, которая при повторении становится все более прочной. Так возникает и закрепляется условный рефлекс.

Большое значение имел и открытый Павловым ориентировочный рефлекс, или, как он его называл, рефлекс «Что такое?». Он заключается в том, что организм как бы непрерывно задает этот вопрос окружающему миру, стремясь выяснить значение ситуации, в которой он оказался, и наилучшим образом «вычислить» то, что представляет для него наибольшую ценность. Ориентировочный рефлекс не только помогает адаптации в незнакомой среде, но и является биологической основой любой познавательной мотивации, стимулируя интерес к незнакомым, новым стимулам.

Исследуя биологические механизмы рефлекторной деятельности, Бехтерев доказал, что гибкость и пластичность нервной системы дает возможность изменять в нужном направлении рефлексы любой степени сложности. То есть в поведении живых существ наследуемые рефлексы играют минимальную роль, ведущая же принадлежит приобретенным, условным.

## ВОПРОСЫ

1. Какие доказательства связи индивидуальных качеств с организмом существовали в античности?
2. Как изменялись представления об органических основаниях индивидуальности?
3. В чем роль эволюционной теории Дарвина в развитии психологии?
4. Какие данные о работе органов чувств были получены в исследованиях Мюллера и Гельмгольца?
5. Что такое порог ощущения?
6. В чем различия между абсолютным и относительным порогами?
7. Что такое доминанта?
8. Какие психические процессы могут быть объяснены активностью доминанты?
9. Какова структура анализатора в концепции Сеченова?
10. Как Бернштейн объяснит сложный характер поведения?
11. Что такое условный рефлекс?

## ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Сравнительный анализ подхода к проблеме рефлекса в истории психологии.
2. Значение психофизиологии для психологической науки.
3. Органическая основа индивидуальности — от Гиппократов к Айзенку.
4. Теория доминанты, ее значение для психологии.
5. Роль теории рефлекса в развитии психологических концепций воспитания и обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бернштейн Н.А.* Очерк по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.
2. *Бехтерев В.М.* Объективная психология. М., 1991.
3. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М., 1976.
4. *Ибн Сина.* Канон врачебной науки. Ташкент, 1954. Кн.1.
5. *Павлов И.П.* Поли. собр. соч.: В 6 т. М.; Л., 1951. Т. 3.
6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М., 1989. Т. 1, 2.
7. *Сеченов И.М.* Избранные произведения.: В 2 т. М., 1958. Т. 2.
8. *Ухтомский А.А.* Доминанта. Л., 1966.



## Глава 4. Развитие психики

### 4.1. Развитие психики в филогенезе

В предыдущей главе уже говорилось о том, что теория эволюции Дарвина оказала существенное влияние на психологию. В частности, это проявилось в идее о том, что психика не появляется сразу в готовом виде, но постепенно развивается, минуя несколько стадий, постоянно совершенствуясь и обеспечивая все более полное и адекватное приспособление организма к изменяющейся среде.

Первый вопрос, который возникает при исследовании развития психики в онтогенезе, это вопрос об объективном критерии, который отделяет психическую жизнь от допсихической. Субъективно этим критерием является наличие чувствительности, т.е. ощущения. Однако тот факт, что ощущения возникают у самых простейших живых существ, не оставляет исследователям иного пути, кроме внешнего наблюдения, поскольку рефлексией эти живые существа, естественно, не обладают. Итак, необходимо, исходя из особенностей поведения, разделить раздражимость и чувствительность. *Раздражимость* — это реакция любого живого существа (и обладающего психикой, и не обладающего ею) на жизненно важный стимул. Так, простейшие инфузории плывут в сторону света, который является для них источником жизни, растения раскрываются навстречу солнцу и т.д. *Чувствительность* — это способность к ощущениям, и она существует только у тех организмов, которые обладают психикой.

Что же отличает поведение тех живых существ, которые уже обладают психикой, пусть и в самом простейшем виде? Ведь они также стремятся к жизненно важным для них стимулам, избегая опасных. Разнообразные эксперименты показали, что разница в том, что психические существа могут искать важные для них стимулы, т.е. реагировать не только на пищу или опасность, но и на сигналы о них. Этот вид реакций недоступен для не психической жизни. Так, лягушка прыгает в сторону мухи, являющейся пищей. Эта реакция еще не говорит нам о том, обладает лягушка психикой или

нет. Однако ее движение в сторону движущейся бумажки, или колышущейся веточки уже показывает наличие ощущений, т.е. сигналов о движении объектов, которые могут оказаться пищей. Таким образом, объективным критерием, отделяющим психическую жизнь от допсихической, является реакция на абиотический стимул — на сигнал о биотическом, жизненно важном стимуле.

Появление ощущения свидетельствует о том, что данное существо находится на первом этапе развития психики, получившем название *сенсорного* (сенсорика — ощущения). На этом этапе находятся простейшие — амебы, инфузории, черви, рыбы, насекомые. У большинства из них поведение достаточно простое (кроме насекомых, поведение которых достигает значительной сложности за счет врожденных инстинктов), а психическая жизнь ограничивается только ощущениями, т.е. отражением отдельных качеств или свойств предметов.

На втором этапе, получившем название *перцептивного* (перцепция — восприятие), поведение значительно усложняется. Расширяются и сфера психического — кроме ощущения, развивается восприятие, т.е. способность к отражению целостного образа предмета. Поэтому живые существа могут отражать образы предметов и ситуаций, хорошо ориентироваться в сложных условиях, находить пищу и прятаться от опасности. Большинство животных находится именно на этом этапе развития психики. Усложнение их поведения происходит и за счет появления навыков, способности к обучению. Навыки формируются благодаря тому, что на этом этапе появляется, кроме восприятия, еще и память, прежде всего память на движения (*моторная*). Животные сохраняют и наиболее значимые эмоциональные переживания, что помогает им регулировать свое поведение.

Млекопитающие, находящиеся на третьем этапе развития психики, обладают не только ощущениями, восприятием, памятью, но и мышлением. Поэтому этот этап и получил название этапа *интеллекта*. Возникающее здесь мышление — наглядно-действенное, связанное с необходимостью манипуляции с предметами. Благодаря этому у животных складывается простейшая схема ситуации, в которой отражаются не только предметы, но и связи и отношения между ними. Поэтому высшие животные могут выстраивать сложные системы поведения, решать простейшие задачи.

Однако, несмотря на способность решать задачи, регулировать поведение благодаря эмоциям, жить группами, животные не обла-

дают сознанием, т.е. не могу!<sup>1</sup> отрефлексировать, дать отчет себе и окружающим в том, что они думают, переживают, как находят выход из сложной ситуации. Появление осознания связано с переходом на следующий, четвертый этап развития психики, который возникает только у человека. Появление сознания существенно изменяет структуру психики и деятельности, взаимоотношения человека с окружающим миром. Изменяются и закономерности, определяющие развитие психики.

*Законы формирования психики у животных остаются всегда биологическими, связанными только с необходимостью адаптации к среде. Поэтому изменение среды, приводящее к необходимости усложнить поведение (например, начать искать пищу, жить группами и т.д.), приводит и к необходимости усложнения психики (отражения сигналов, избирательного эмоционального отношения к сородичам и т.д.). При этом развитие поведения несколько опережает развитие психики, задавая ей новые цели. При всей сложности групповой жизни животных их существование зависит, прежде всего, от собственной силы, ловкости, умения скрыться от опасности и найти еду. От этого же зависит и их положение в стае. Поэтому развитие деятельности и, следовательно, развитие психики, определяется биологическими факторами, обеспечивающими наилучшую адаптацию.*

На формирование же психики человека влияют и другие факторы — культурные, которые играют не менее, а иногда и более важную роль в его оптимальной адаптации к социальной среде, определяют его положение в группе, даже его физическое и материальное благополучие. Поэтому *развитие психики человека определяется не только биологическими, но социокультурными факторами.* Изменяется и характер деятельности, которая направлена теперь на производство новых предметов и орудий. Эта новая, трудовая деятельность и является причиной формирования сознания, появление которого знаменует переход к последнему, четвертому этапу развития психики — этапу *сознания.*

#### **4.2. Причины возникновения сознания.**

##### **Его уровни и структура**

Усложнение и развитие деятельности, как было сказано выше, приводит к изменению и усложнению психики. Это в полной мере относится и к появлению сознания, которое связано с важными

особенностями продуктивной, трудовой деятельности, которая не может осуществляться неосознанно.

Первой и важнейшей особенностью этой деятельности является то, что она связана с производством новых, оригинальных продуктов. Животные делают что-то по аналогии, подражая сородичам. Человек может производить предметы, которых нет в поле его зрения. Для того чтобы правильно рассчитать последовательность и содержание операций, найти нужные материалы, необходимо заранее, еще до начала деятельности, представлять себе ее конечный результат. Этот результат может быть представлен только в идеальном плане, в плане сознания. Следовательно, сознание возникает тогда, когда появляется новый вид деятельности, для выполнения которой необходимо сознавать ее результат и ход. Это относится не только к сложным творческим процессам, но и к простейшим бытовым операциям. Например, чтобы сшить платье, необходимо заранее представить, что именно мы хотим получить, в какой последовательности будем кроить и шить это платье, какой материал и фурнитуру для него купим. Тем более осознание цели и состава операций необходимо при более сложной деятельности.

Второй особенностью трудовой деятельности, приводящей к появлению сознания, является ее разделение между разными людьми. Животные всегда совершают действия, направленные на достижение потребности, даже если существует временной интервал между началом действия и его результатом (например, хищник может часами сидеть в засаде, подстерегая жертву). Люди же часто совершают действия, которые не имеют прямой связи с их потребностями и потому, на первый взгляд, бессмысленны. Например, производство посуды или лука, если человек не идет с ним на охоту, бессмысленно, если люди не осознают, что с этим луком пойдет на охоту другой человек, который часть своей добычи отдаст создателю оружия. Точно так же осознание того, что за свой труд он получит часть добычи, придает смысл поведению того человека, который делает посуду. Таким образом, сознание необходимо для того, чтобы представить, отрефлексировать связь между целью и мотивом, между той конкретной деятельностью, которую совершает человек, и его потребностью. Чем сложнее социальный уклад, чем более разделенной становится деятельность, тем важнее сознание, помогающее человеку ориентироваться в действительности, находить разные способы удовлетворения своих потребностей.

Развитие сознания в филогенезе связано с тем, что круг осознаваемых предметов постепенно расширяется. Так, первобытные люди осознавали преимущественно только те предметы окружающего мира, которые были непосредственно связаны с их жизнедеятельностью. Названия, которые получали эти предметы, фиксировались в языке, передаваясь от одних людей к другим, от поколения к поколению. У некоторых племен, сохранивших свою традиционную культуру вплоть до XVIII в., одно слово могло означать несколько предметов, объединенных тем, что они выполняют одно и то же назначение (например, пищи).

Развитие культуры приводило к тому, что человек начинал осознавать окружающий мир более широко, обращать внимание на предметы, не имеющие сугубо утилитарного значения. В языке в это время начинают появляться новые слова, названия предметов, непосредственно не связанных с удовлетворением биологических потребностей. Наконец приходит осознание эстетических категорий, появляются понятия прекрасного, безобразного и т.д.

Осознание внешнего мира предшествует осознанию мира внутреннего, т.е. самосознание (осознание себя) появляется намного позже, чем сознание. Нам трудно оценить временные границы этого процесса в филогенезе, в онтогенезе же мы знаем, что сознание появляется уже к концу первого года жизни, а самосознание — лишь к трем годам. Осознанию себя предшествует осознание своей группы. Как показали исторические и кросс-культурные исследования, вначале первобытное сознание включало понятие «Они», т.е. отличные от нас, другие. Так как увидеть и охарактеризовать отличия легче, чем сходство, то понятие «Мы» появилось уже после категории «Они», как контрастирующее с ним. Постепенно эти слова наполнялись конкретным содержанием. Люди начинали понимать, что у группы есть не только отрицательные характеристики — (не-мы, чужие, другие), но и положительные. Например, все мы связаны с одним тотемом (произошли, например, от антилопы), верим в одно божество, имеем один язык, обычаи, пищу и т.д. Еще в античности большинство людей судило о себе по принадлежности к племени, роду, семье. Осознание своей личной отличности от других, своего Я пришло позже, лишь к III–II вв. до н.э. Именно тогда люди начали понимать, что каждый человек уникален, наделен особыми способностями, качествами, интересами, а потому кроме понятия Мы есть и понятие Я. Рефлексия содержания Я,

своих качеств и интересов — все это стало содержанием самосознания. Таким образом, *в сознании человека выделяются две области - сознание внешнего мира, окружающих, и сознание себя - самосознание.*

Появление сознания, естественно, не означает, что оно подменяет собой другие области психики, отождествляясь с ней, хотя в Новое время некоторые психологи и были в этом убеждены. Например, Декарт считал, что у человека область психического и область сознания тождественны, равны по объему. Однако *психика имеет несколько уровней, отличающихся друг от друга по степени ясности и осознанности своего содержания. Это области бессознательного, сознания, отчетливого, ясного сознания (или внимания) и надсознательного.*

Бессознательное, о котором впервые заговорил немецкий ученый XVII в. Г.В. Лейбниц, занимает значительное место в нашей психике. Многие события, факты, идеи, которые мы не можем воспроизвести в данный момент, не исчезли, но перешли из плана сознания в бессознательное. Некоторые, неприятные нам представления, были вытеснены туда. Отдельные впечатления в силу своей малой интенсивности и значимости сразу попали в бессознательную область. Более подробно о факторах, которые влияют на то, на какой уровень (сознательный или бессознательный) попадет представление, мы поговорим в главах, рассказывающих о познавательных процессах (восприятии, памяти, мышлении) и мотивации. Однако любое впечатление, которое хранится в нашей психике, может быть осознано нами, при этом существуют специальные механизмы, помогающие вспомнить нужный нам факт.

Осознаваемые нами представления отличаются друг от друга по степени яркости и отчетливости. Некоторые из них, представляемые смутно, размыто, находятся как бы на периферии нашего сознания. Как правило, это предметы, которые и не важны для нас в данный момент, и не отличаются яркостью или интенсивностью. Особенно яркие или новые, или очень значимые для нас объекты сразу же попадают в центр нашего сознания. Именно на них фиксируется наше внимание, при этом очень важный или привлекательный объект может стать центром внимания, вытеснив остальные на периферию.

Некоторые ученые, особенно те, кто занимается изучением творчества, выделяют еще и надсознательный уровень, отличая его от бессознательного. Этим термином определяют те процессы,

которые не рефлексированы человеком в момент интуитивного мышления (озарения), характерного тем, что мы осознаем только его результат, а процесс может происходить неосознанно, а иногда и мгновенно. Так Менделееву приснилась периодическая система элементов, так Ньютон открыл свой закон тяготения, так часто приходит решение к любому человеку, особенно если задача была интересной и важной и много времени было отдано ее решению. Тогда в один прекрасный момент это решение приходит как бы само собой, мгновенно. Однако за этим лежит сложный процесс мышления, который, если это нужно, может быть осознан человеком, однако только после получения результата. Именно это интуитивное творчество и является содержанием надсознательного.

Содержание сознания представлено нам в виде его *чувственной ткани, значений и смыслов*, которые и образуют его структуру. Сознание наполняется содержанием благодаря работе восприятия, памяти и мышления. Результаты их деятельности, прежде всего образы и представления, и составляют чувственную ткань сознания. То есть внешний мир представлен в сознании не в виде неясных и аморфных образований, но четких структур. Когда мы осознаем какой-то предмет (море, яблоко, знакомого человека), мы можем с большей или меньшей отчетливостью воспроизвести и его образ. Часто имеют определенный вид и понятия, особенно конкретные, а не абстрактные. Иначе говоря, чувственная ткань сознания наполняет его конкретными образами, делает наше представление о мире богатым, разнообразным, красочным. С этим связан и тот факт, что у людей с нарушениями восприятия (слепых, глухих и т.д.) сознание отличается от сознания здоровых людей. Этот факт получил отражение даже в литературе и искусстве. Так, в опере П.И. Чайковского прозревшая Иоланта не может различить отдельные предметы в хаосе цветов, не может даже узнать отца, пока тактильное восприятие не поможет ей соотнести новый образ со знакомым. Современные исследования выявили эти отличия в чувственной ткани сознания при наблюдении за слепыми от рождения людьми, начавшими видеть после операции. Вначале они с трудом ориентировались даже в знакомой обстановке, их первые рисунки предметов существенно отличались от реальности.

Еще больше сознание отличается у людей с большими нарушениями восприятия. Например, у слепо-глухо-немых детей отсутствуют основные пути постижения мира, поэтому сознание может во-

обще не сформироваться, несмотря на то, что остальные отделы мозга, кора больших полушарий у них сохранены. Такие дети нуждаются в специальном обучении, которое помогает им научиться воспринимать окружающее и осознавать его.

Другой элемент структуры сознания — значение — отражает знание о предназначении и функциях объектов внешнего мира. Это знание объективно, т.е. все люди, принадлежащие к данной культуре, одинаково понимают, что представляет собой тот или иной предмет. Например, топор нужен, чтобы рубить деревья, ложка — есть жидкую пищу, ручка — писать и т.д. Эти знания вырабатываются постепенно, в них кристаллизован опыт взаимодействия с окружающим многих людей, т.е. они имеют культурно-исторический характер, так как изменяются во времени и в разных культурах. Ребенок получает значения в готовом виде при обучении, при контактах со взрослыми.

Значения зафиксированы и в словах, и в орудиях труда, и в памятниках культуры. При овладении значениями у человека формируется культурное сознание и самосознание себя как культурного, т.е. принадлежащего к этой культуре человека. Хотя, как уже отмечалось, в разных культурах некоторые значения могут отличаться, однако большинство из них имеют гораздо больше общего, отличаясь лишь внешней, прежде всего словесной, формой. Большинство орудий труда, норм и правил поведения, логических операций тождественны. Сходны и эстетические категории, поэтому люди разных культур любят одними и теми же произведениями искусства, архитектуры. В то же время предназначение некоторых предметов, многие понятия, ясные одной группе людей, абсолютно неизвестны другой. Эти отличия вытекают не только из принадлежности к разным культурам, но и к разным социальным и профессиональным группам (например, физические или математические формулы и законы, непонятные всем, кроме профессионалов). Это относится и к психологическим значениям, неизвестным или имеющим неопределенное содержание для непсихологов. В достоверности этого читатели могут убедиться сами, постепенно овладевая этими значениями в процессе чтения учебника.

Если значения объективны, то смыслы всегда субъективны, они отражают отношение конкретного человека к значению. Поэтому, в отличие от значений, смыслы не могут быть переданы при обучении, они вырабатываются самим человеком в процессе его жизни,



они — результат его опыта. Ведь только в процессе взаимодействия с другими (и предметами, и людьми) мы можем оценить их значимость для нас, понять — нравятся они нам или нет, приносят нам пользу или вредят. В результате у нас и вырабатывается определенное эмоциональное отношение к этим объектам, а их значение для нас начинает отличаться от их значения для других людей, т.е. они начинают приобретать личностный смысл. Например, ручка, которой были написаны ответы на экзаменах, оцененные на «отлично», может приобрести смысл талисмана, а белый халат медсестры, сделавшей болезненный укол, стать для ребенка олицетворением боли.

Естественно, что значений в нашем сознании больше, чем смыслов, так как наш опыт ничтожно мал по сравнению с общечеловеческим, да и не все объекты, с которыми мы взаимодействовали, вызвали определенное эмоциональное отношение к себе. Однако при общении мы склонны оперировать не только значениями, понятными для всех, но смыслами, хотя и не всегда осознаем это. Это может стать и причиной конфликта, как личностного, так и конфликта между разными поколениями, разными социальными группами.

Сказав на экзамене «Я забыла ручку», мы выражаем сожаление не от того, что нечем писать, но от страха плохо сдать экзамен из-за отсутствия талисмана. Поэтому предложение соседа дать другую ручку (он ведь понял, что нечем записать ответ) может вызвать раздражение и даже обиду из-за непонимания ситуации. Точно так же люди, не пережившие лично войну, не могут понять многих высказываний и поведения воевавших людей. Поэтому умение осознать тот факт, что наше сообщение смысловое, т.е. непонятное для окружающих, может предотвратить множество недоразумений и споров.

Кроме значений и смыслов в содержании сознания выделяется три области — *аноэтичное* сознание, *поэтичное* сознание и *автоноэтичное* сознание. Аноэтичное (незнающее) сознание связано с текущей ситуацией, оно не выходит за его рамки, поэтому как бы не знает ничего о прошлом и будущем. Этот тип сознания помогает человеку фиксировать значимые признаки окружающего, своевременно и адекватно реагировать на изменение условий. Как будет показано ниже, его содержание формируется оперативной памятью.

В ноэтичном (знающем) сознании зафиксированы объективные данные, сведения об общих законах, правилах, и понятиях. От

значений содержание ноэтического сознания отличается тем, что эти сведения не только объективны, но носят всеобщий, надличностный характер, это скорее научные, а не житейские знания. Поэтому содержание ноэтического сознания связано главным образом с семантической памятью.

Автоноэтическое (знающее о себе) сознание отражает знания человека о себе, но не только о своем внутреннем мире, как самосознание, но и о внешних фактах и событиях жизни, различных эпизодах, произошедших с данным человеком. Поэтому этот вид сознания связан с эпизодической памятью, подробнее о которой также будет сказано ниже.

### 4.3. Развитие психики в онтогенезе

#### *Виды развития психики*

В гл. 1 уже говорилось о том, что существует два вида психического развития — филогенетическое и онтогенетическое, между которыми имеется известное сходство. В связи с изучением закономерностей, определяющих динамику развития психики в онтогенезе, особую актуальность приобретает вопрос о роли наследственности и среды в этом процессе, соотношении роста и развития. Если рост связан преимущественно с количественными изменениями, с увеличением, например, массы тела или клеток головного мозга, то развитие подразумевает и качественные преобразования, изменения в мироощущении, понимании себя и окружающих. Необходимо отметить и тот факт, что в психологии разделение роста и развития особенно сложно, так как становление психической сферы, о чем подробно говорилось в предыдущей главе, тесно связано с ростом материального субстрата психики.

Важным для психологии является и вопрос о границах и особенностях динамики процесса психического развития, о том, является ли он преформированным или неформированным. Преформированное развитие имеет верхний предел, заложенный изначально в развивающуюся систему. Например, любой цветок, как бы он ни изменялся, распустившись или увядая, остается розой или фиалкой, не превращаясь в ландыш или ромашку. Его развитие преформировано и ограничено структурой того семени, из которого вырастает конкретный цветок. Но ограничено ли развитие психики? В определенной степени психологи склонны были

положительно ответить на этот вопрос, так как существуют, например, ограничения, связанные с продолжительностью жизни человека, его врожденными способностями, границами его ощущений и т.д. В то же время многие данные показывают, что развитие, познание, совершенствование воли, личности человека не имеют предела.

Если первоначально речь шла о преимущественном доминировании биологического фактора, а само развитие понималось как созревание врожденных качеств, то уже в работах ученых XIX в. появляется другой подход к пониманию процесса генезиса психики. Говоря о саморазвитии психики, ученые подчеркивали, что это саморазвертывание данных от рождения качеств, которое зависит от окружающей среды, направляющей течение этого процесса. Поэтому частичное ограничение уровня развития психики связано с влиянием окружающего мира, с тем запасом значений, которые получает ребенок. Ведь именно на их основе вырабатываются личностные смыслы; на имеющийся уровень знаний опираются и открытия новых законов и понятий. Недаром известный ученый Д.М. Болдуин настаивал на том, что определение одаренности (и, тем более, гениальности) меняется в зависимости от времени, так как гений и общество должны быть едины в понимании пригодности и правильности новых мыслей, их соответствия общественным ценностям.

Еще одним важным аспектом в изучении развития психики в онтогенезе является соотнесение качественных и количественных параметров этого процесса, анализ возможностей революционного и эволюционного путей становления психического. Частично с этим связывался и вопрос о темпе развития и возможностях его изменения.

Первоначально, исходя из теории Дарвина, психологи, как говорилось выше, считали, что разворачивание психики происходит постепенно, эволюционно. При этом существует преемственность при переходе от стадии к стадии, а темп развития строго фиксирован, хотя частично и может ускоряться или замедляться в зависимости от условий. Работы известного немецкого психолога В. Штерна, в частности его идея о том, что темп развития психики индивидуален и характеризует особенности данного человека, несколько поколебал этот взгляд. Однако естественно-научные постулаты, доказавшие связь психического с нервной системой, не давали возможности

подвергнуть сомнению поступательный характер развития психики, связанный с постепенным созреванием нервной системы и ее совершенствованием. Так, например, П.П. Блонский, связывавший развитие психики с ростом и созреванием, доказывал невозможность ускорения его темпа, так как темп умственного развития, по его мнению, пропорционален темпу соматического развития, который не может быть ускорен.

Однако работы генетиков, рефлексологов, психиатров, психоаналитиков показали, что нервная система человека является продуктом его социального развития. Это доказывали и эксперименты бихевиористов, продемонстрировавшие гибкость и пластичность психики при формировании и переформировании поведенческих актов, так же как и работы Павлова, Бехтерева и других ученых, которые устанавливали достаточно сложные условные рефлексы у маленьких детей и животных. Таким образом, было доказано, что при целенаправленной и четкой организации среды возможно добиться быстрых изменений в психике ребенка и существенно ускорить темп его психического развития, например при обучении определенным знаниям и умениям. Это привело некоторых ученых к мысли о том, что возможны не только эволюционные, но и революционные, скачкообразные периоды в развитии психики, при которых происходит резкий переход накопленных количественных изменений в качественные. Например, исследования подросткового периода привели российского психолога А.Б. Залкина к мысли о его кризисном характере, обеспечивающем резкий переход на новую стадию. При этом он подчеркивал, что такой качественный скачок определяется тремя процессами — стабилизационными, которые закрепляют прежние приобретения детей, собственно кризисными, которые связаны с резкими изменениями в психике ребенка, и появляющимися в этот период новыми элементами, характерными уже для взрослых людей.

Однако сам путь развития психики все же характеризовался большинством психологов как преимущественно эволюционный, а возможность полностью изменить его направленность и индивидуальные особенности была постепенно отвергнута. Исследование же этапов развития психики в онтогенезе дало возможность понять, как сочетаются литические (эволюционные) и критические (революционные) периоды в процессе становления психики, что получило отражение в периодизации Л.С. Выготского.

### *Теории периодизации психики*

Первые психологические периодизации были созданы в начале XX в., при этом основным вопросом, как и при создании периодизации развития психики в филогенезе, стал вопрос об объективном критерии, который давал бы возможность выделить различные этапы формирования психики. И для ученых, и для практиков, занимавшихся обучением и воспитанием детей, важно было определить и психологическое содержание, характерное для каждого возрастного периода, исходя из которого можно было разрабатывать и методы обучения. Немецкий психолог В. Штратце считал, что критерием должно стать развитие полового влечения. Поэтому им были выделены периоды минимального влияния сексуального влечения, его умеренного роста и с 16 лет — максимального роста и влияния на психическую жизнь человека. Сходная периодизация была разработана А. Гезеллом, который в качестве критерия предложил темп психического развития. Им было выделено три периода — от рождения до года, от 1 до 3 лет и от 3 до 18 лет, причем первый период характеризуется максимально высоким темпом психического развития, второй — средним, а третий — низким темпом развития психики.

Если критерий Гезелла и Штратце был скорее *биологический*, то Р. Заззо, Ш. Бюлер и Л. Сэв, напротив, использовали социальный критерий, связанный с условиями жизни и деятельности людей, прежде всего с изменением ролевой позиции человека. Например, в периодизации Ш. Бюлер были этапы, на которых человек еще не обрел профессию и семью, получил ее, самореализовался в ней и т.д.

Однако наиболее значимыми для понимания природы и механизмов психического развития стали периодизации, построенные на основании чисто внутренних, психологических параметров, прежде всего изменений в интеллектуальной и мотивационной сферах.

Э. Мейман, Э. Клапаред и Ж. Пиаже разработали Периодизации, критерием в которых являются *этапы интеллектуального развития*. Отождествляя психическое развитие с формированием мышления, они доказывали, что критерием деления детства на периоды служат переходы от одного вида познания к другому, например от восприятия к речи, от речи к мышлению (Клапаред). При этом периодизация Пиаже раскрывала не только этапы, но и механизмы

восхождения от одной стадии к другой. Он выделил *три основные стадии*:

0—2 года — стадия сенсомоторного интеллекта;

2—11 лет — стадия конкретных операций (2—7 — дооперациональный этап);

с 12 лет — стадия формальных операций.

При этом в каждой стадии Пиаже выделяет два этапа — появление необратимой операции данного уровня, а затем развитие ее обратимости, а сама периодизация отражает процесс сложного становления адекватной интеллектуальной схемы, который заключается в переходе операций во внутренний план и приобретении ими обратимого характера. Таким образом, доказывается и значимость именно интеллектуального созревания для активной адаптации человека в сложном и меняющемся мире. Исходя из идей Пиаже, Кольбергом были выделены и этапы нравственного развития, опирающегося на интеллектуальную зрелость детей.

Другое направление в теориях периодизации исходило из *приоритета мотивационной стороны* становления психики, а потому стадии выделялись на основе изменения мотивации и способов ее удовлетворения. Одним из первых этот подход был реализован в периодизации К. Бюлера, который выделил три основные стадии психического развития, доказывая, что эмоциональное развитие при переходе от стадии к стадии выражается в том, что удовольствие от деятельности смещается из конца в начало.

Наиболее полно мотивационный критерий периодизации был воплощен в работах Фрейда, хотя интеллектуальная сторона при этом практически не учитывалась. Фрейд создает свою периодизацию; исходя из закономерностей развития либидозной энергии, которая непосредственно связана с влечением к жизни, продолжению рода и является основой развития личности. Он считал, что в процессе жизни человек проходит несколько этапов, отличающихся друг от друга способом фиксации либидо, удовлетворения этого стремления. При этом Фрейд уделяет большое внимание тому, каким именно способом происходит фиксация и нуждается ли человек при этом в посторонних объектах. Исходя из этого, он выделяет три больших этапа, распадающиеся на несколько стадий.

**Первый этап** — либидо-объект характерен тем, что ребенок нуждается в постороннем объекте для реализации либидо. Этот этап длится до 1 года и носит название оральной стадии, так как

удовлетворение происходит при раздражении полости рта. Фиксация на этой стадии происходит в том случае, когда ребенок в этот период не смог реализовать свои либидозные желания, например ему не давали соски. Для этого типа личности характерна, с точки зрения Фрейда, определенная инфантильность, зависимость от родителей, взрослых даже в зрелом возрасте. Причем такая зависимость может выражаться как в конформном, так и в негативном поведении.

Второй этап, который длится до начала полового созревания, — либидо-субъект характеризуется тем, что для удовлетворения своих инстинктов ребенку не требуется никакой внешней объект. Иногда Фрейд называл также этот этап и этапом нарциссизма, считая, что для всех людей, у которых произошла фиксация на этом этапе, характерна ориентация на себя, стремление использовать окружающих для удовлетворения собственных нужд и желаний, эмоциональная отгороженность от них. Этап нарциссизма состоит из нескольких стадий. Первая, которая длится примерно до 3 лет, — анальная, при которой ребенок не только учится определенным навыкам туалета, но у него начинает формироваться и чувство собственности. Фиксация на этой стадии формирует анальный характер, который характеризуется упрямством, часто жесткостью, аккуратностью и бережливостью.

С трех лет ребенок переходит на следующую, фаллическую стадию, на которой дети начинают осознавать свои сексуальные отличия, интересоваться своими гениталиями. Эту стадию Фрейд считал критической для девочек, которые впервые начинают осознавать свою неполноценность в связи с отсутствием у них пениса. Это открытие, согласно ему, может привести к позднейшей невротизации или агрессивности, которая вообще характерна для людей, фиксированных на этой стадии. Во многом это связано с тем, что в данный период нарастает напряженность в отношениях с родителями, прежде всего с родителем своего пола, которого ребенок боится и к которому ревнует родителя противоположного пола. Напряженность ослабевает к 6 годам, когда наступает латентная стадия в развитии сексуального влечения. В этот период, который длится до начала полового созревания, дети обращают большое внимание на учебу, спорт, игры.

В подростковом возрасте дети вступают в третий этап — либидо-объект, так как для удовлетворения сексуального инстинкта

человеку опять необходим партнер. Эта стадия также называется генитальной, так как для разрядки либидозной энергии человек ищет способы половой жизни, характерные для его пола и его типа личности.

Подчеркивая значение родителей в развитии личности ребенка, Фрейд писал о том, что именно от них во многом зависит способ прохождения этих периодов психического развития, а травмы, полученные при общении со взрослым в первые годы жизни, являются причиной психических и социальных отклонений в поведении, которые могут проявиться и значительно позднее.

Несмотря на существенные отличия между рассмотренными выше периодизациями, общим между ними являются не только возрастные границы отрезков онтогенеза, что связано и с психологической симптоматикой, и с внешними, социальными условиями (например, с началом систематического обучения), но и преимущественно эволюционный подход, так как в них переход от одной ступени мышления к другой (или от одного вида мотивации к другому) происходит постепенно, а сам переход не связан с появлением негативных компонентов в различных видах деятельности.

Этот взгляд частично претерпевает изменения в теории Эриксона. Развивая идеи Фрейда о доминировании мотивационного компонента как критерия определения этапов жизненного пути, Эриксон доказывал, что для человека ведущей потребностью является стремление к сохранению идентичности, целостности Эго, а ее трансформации и знаменуют переход от стадии к стадии. Так как Эго, самосознание человека развивается в процессе всей его жизни, то и потребность в сохранении идентичности остается всегда актуальной, а следовательно, периодизация должна не оканчиваться на юношеском возрасте, но охватывать весь жизненный путь.

Он выделил восемь основных стадий в развитии идентичности, в течение которых ребенок переходит от одной стадии осознания себя к другой. Эти стадии являются серией критических периодов, которые должны быть преодолены в течение всей жизни. При этом конкретный этап не только формирует новое, необходимое для социальной жизни качество, но и подготавливает ребенка к следующему жизненному этапу. Каждая стадия дает возможность для формирования противоположных качеств и черт характера, которые осознает в себе человек и с которыми он начинает себя идентифицировать.



**Первая стадия** — до 1 года, в это время развитие детерминруется в основном близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка чувство базового доверия или недоверия, т.е. открытости к миру либо настороженности, закрытости к окружающему.

**Вторая стадия** — с 1 года до 3 лет. В это время у детей развивается чувство автономности или чувство зависимости от окружающих в зависимости от того, как взрослые реагируют на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. В какой-то степени описание этой стадии у Эриксона коррелирует с описанием формирования новообразования Я-Сам в отечественной психологии.

**Третья стадия** — с 3 до 6 лет. В это время у детей развивается либо чувство инициативы, либо чувство вины, развитие этих чувств связано с тем, насколько благополучно протекает процесс социализации ребенка, насколько строгие правила поведения ему предлагаются и насколько жестко взрослые контролируют их соблюдение. В этот период ребенок учится соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, реализовать собственную активность в заданном обществом русле и нормах.

**Четвертая стадия** — с 6 до 14 лет, в течение которой у ребенка развивается либо трудолюбие, либо чувство неполноценности. В этот период школа, учителя и одноклассники играют доминирующую роль в процессе самоидентификации. От того, насколько успешно ребенок начинает учиться, как у него складываются отношения с учителями и как они оценивают его успехи в учебе, и зависит развитие данных качеств личности.

**Пятая стадия** — с 14 до 20 лет. Она связана с формированием у подростка чувства ролевой идентичности или неопределенности. На этой стадии главным фактором является общение со сверстниками, выбор своей профессии, способа достижения карьеры, т.е. фактически выбор путей построения своей дальнейшей жизни. Поэтому в это время для человека большое значение имеет адекватное осознание себя, своих способностей и своего предназначения, в русле которых он и строит свои ролевые отношения с окружающими.

**Шестая стадия** — с 20 до 35 лет связана с развитием близких, интимных отношений с окружающими, особенно с людьми противоположного пола. При отсутствии такой связи у человека развивается чувство изоляции, которое отчуждает его от людей.

Седьмая стадия – с 35 до 60–65 лет. Она является одной из важнейших, по мнению Эриксона, так как связана либо со стремлением человека к постоянному развитию, творчеству, либо со стремлением к постоянству, покою и стабильности. В этот период большое значение имеет работа, тот интерес, который она вызывает у человека, его удовлетворение своим статусным местом, а также его общение со своими детьми, воспитывая которых, человек также может развиваться и сам. Желание стабильности, отвержение и боязнь нового останавливают процесс саморазвития и являются губительными для личности, считает Эриксон.

**В о с ь м а я**, последняя стадия наступает после 60–65 лет. В этот период человек пересматривает свою жизнь, подводя определенные итоги прожитым годам. В это время формируется чувство удовлетворения, осознания идентичности, целостности своей жизни, принятие ее в качестве своей. В противном случае человеком овладевает чувство отчаяния, жизнь кажется сотканной из отдельных, не связанных между собой эпизодов и прожитой зря. Естественно, что такое чувство является губительным для личности и ведет к ее невротизации.

Это чувство отчаяния может появиться и раньше, но оно всегда связано с потерей идентичности, с полным или частичным «отвержением» каких-то эпизодов своей жизни или свойств личности.

Основное внимание Эриксон уделял кризису подростково-юношеского периода, который сопровождается важными биологическими и психологическими изменениями, так как с изменением образа своего тела меняется и образ собственного Я подростка. Кризис идентичности, который происходит в этот период, является основой личностной и социальной идентичности, которая начинает осознаваться с этого времени. Доказывая, в противовес ортодоксальному психоанализу, необходимость исследования хорошо социализированных и уверенных в себе подростков, Эриксон подчеркивал, что основой нормального личностного развития как раз и является осознанное чувство цельности, идентичности.

Оригинальный подход к проблеме периодизаций был разработан в отечественной психологии. Его отличия связаны в первую очередь с введенными Л.С. Выготским понятиями социальной ситуации развития и критическими и литическими периодами, чередующимися в онтогенезе. Им были также сформулированы принципы, которым должна отвечать научная психологическая перио-

дизация. Ее критерий, подчеркивал Выготский, должен быть *внутренним*, а не внешним по отношению к развитию, должен быть *объективным* и не терять своего значения на протяжении всего периода детства.

В основу предложенной им периодизации были положены два критерия — динамический и содержательный. С точки зрения динамики развития он разделил детство на критические и литические периоды, дав качественную характеристику кризисов. С точки зрения содержания он делит детство исходя из новообразований каждого периода, т.е. из тех психических и социальных изменений, которые определяют сознание и деятельность детей определенного возраста. На этих основаниях он выстраивает следующую периодизацию:

- кризис новорожденное™;
- младенчество (2 мес. — 1 год);
- кризис 1 года;
- раннее детство (1—3 года);
- кризис 3 лет;
- дошкольный возраст (3—7 лет);
- кризис 7 лет;
- школьный возраст (8—12 лет);
- кризис 13 лет;
- пубертатный возраст (14—17 лет);
- кризис 17 лет.

Постепенное становление личности ребенка, осознание его ведущих мотивов стало критерием в периодизации, разработанной Л. Божович. Используя понятие Выготского о социальной ситуации развития, она пришла к выводу, что личностные новообразования связаны с изменениями переживаний детей при трансформации социальной ситуации. Ею выделены такие этапы: появления мотивирующих представлений (1 год), осознание себя как субъекта действия и стремления стать таковым (3 года), появление стремления стать субъектом в системе социальных отношений (6—7 лет) и появление мотива стать личностью, возникающее как важное новообразование конца подросткового периода.

Развивая идеи Выготского, Д. Эльконин предложил одну из наиболее полных на сегодняшний день периодизаций, в которой он выделил две стороны деятельности — познавательную и мотивационную. Эти стороны существуют в каждой ведущей деятельности, но развиваются неравномерно, чередуясь по темпу развития в каждом возрастном периоде. Так, в младенческом возрасте интен-

сивно развивается мотивационная сторона (ребенок — взрослый), эта же сторона лидирует в дошкольном и подростковом периодах. В то же время в раннем детстве, так же как у младших школьников и юношей, наиболее интенсивно развивается операционная сторона (ребенок — предмет). С точки зрения Эльконина, кризис как раз совпадает с периодом максимального разрыва между уровнем развития двух сторон деятельности. Его возникновение объясняется именно необходимостью поменять деятельность, чтобы дать возможность и другой стороне достигнуть необходимого уровня развития, так как в противном случае существует опасность полного разрыва между операциональной и мотивационной сторонами, что может привести к нарушениям в поведении ребенка.

Изучение критических периодов дало возможность Эльконину выделить сходные по своему значению и причинам возникновения кризисы трех лет и 11—13 лет (подростковый кризис), в течение которых отстающая мотивационная сторона начинает приобретать доминирующее значение. Эти кризисы он считал наиболее аффективными и значимыми в психическом развитии. С другой стороны, похожи и кризисы 1 года, 7 лет и 15—16 лет, так как в эти кризисы отстающая операционная сторона начинает догонять мотивационную. Эти кризисы не имеют такой выраженной аффективной окраски и отделяют один период психического развития от другого, в то время как мотивационные отделяют одну эпоху от другой.

Хотя интерес к теориям периодизации в современной психологии несколько снизился, большинство ученых не отрицают их принципиальной значимости и полезности. При этом современные теории периодизации исходят из комплексной характеристики возрастного периода и рассматривают весь жизненный путь человека, а не только период его детства. Говоря о критериях деления онтогенеза на периоды, Д. Флейвелл подчеркивал, что стадии должны выделяться на основе значимых качественных изменений, которые носят системный характер. То есть человек начинает выполнять какую-то деятельность не просто лучше, но принципиально иначе, и эти изменения распространяются на разные стороны его жизни. Принимая этот подход, необходимо подчеркнуть и то, что быстрые переходы от стадии к стадии, о которых упоминает Флейвелл, не могут происходить при качественных скачках абсолютно гладко. Бесконфликтно происходит только количественное накопление, например рост конкретных знаний че-

ловека, в то время как коренная перестройка его взглядов и взаимоотношений с миром всегда предполагает амбивалентные переживания и сложную динамику процесса развития.

### ВОПРОСЫ

1. Что является объективным критерием появления психики?
2. Что такое биотический и абиотический стимулы?
3. Какие стадии выделяются в филогенетическом развитии психики?
4. Какие психические процессы есть у животных, находящихся на третьем этапе развития психики?
5. Каковы причины появления сознания?
6. Как изменяются закономерности психического развития при переходе от психики животных к психике человека?
7. Какие уровни выделяются в психике?
8. Каким образом формируется содержание бессознательного?
9. Какие стимулы попадают в область ясного и отчетливого сознания?
10. Что такое чувственная ткань сознания?
11. Чем отличаются понятия «значение» и «смысл»?
12. В чем разница роста и развития?
13. Что такое преформированное и непреформированное развитие?
14. Как развивается деятельность в фило- и онтогенезе?
15. Какие факторы влияют на процесс развития психики?
16. Чем отличаются эволюционный и революционный пути развития?
17. Какие факторы являются основой психологических периодизаций?

### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Сравнительный анализ развития психики у человека и животных.
2. Сравнительный анализ развития психики в фило- и онтогенезе.
3. Интеллектуальные и мотивационные периодизации, их общая характеристика.
4. Деятельность и ее роль в развитии психики.
5. Значение и смысл — общее и отличия.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Басов М.Я.* Избранные психологические произведения. М., 1975.
2. *Баттерфорт Д., Харрис М.* Принципы психологии развития. М., 2000.
3. *Блонский П.П.* Избранные педагогические и психологические произведения. М., 1979. Т. 2.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982. Т. 4.
5. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М., 1999.
6. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию: курс лекций. М., 1998.
7. *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2000.
8. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. М., 1983.
9. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1994.
10. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999.
11. *Фрейд З.* «Я» и «ОНО». Тбилиси, 1991. Т. 1-2.
12. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

## Глава 5. Поведение и деятельность

### 5.1. Активность и ее виды

В гл. 1, когда речь шла о содержании категории деятельности, упоминалось о том, что в психологии выделяется два вида активности — активность *внешняя* и активность *внутренняя*. При этом внешняя активность отождествляется с поведением, а внутренняя — с познавательными процессами, о которых подробнее будет рассказано в следующей главе.

Психическая активность всегда связана с тем или иным видом деятельности и имеет четкую направленность на достижение определенного результата — либо идеального (образ или понятие), либо реального (предмет). Источник активности психического существа (т.е. существа, обладающего психикой) находится в нем самом, а не вне его, как это происходит с допсихическими объектами. Источник активности камня — в человеке, который его двигает. А источник активности животного или насекомого, не говоря уже о человеке, — в нем самом, он связан с актуализацией его потребности. Наличие психической активности, внутреннего источника энергии для деятельности, превращает объект в субъекта. Так в психологии появляется понятие субъекта, главным свойством которого является способность действовать под влиянием собственной мотивации. Таким образом, психическая активность рассматривается как способность к самодвижению, направленному на адаптацию к окружающему.

У человека, в отличие от других живых существ, есть еще один вид активности, так называемой *надситуативной* активности, при которой он может ставить цели деятельности, выходящие за рамки требований наличной ситуации, т.е. сиюминутной адаптации. Такая активность проявляется, например, в творческой деятельности, в деятельности, направленной на самоактуализацию, реализацию своих способностей, своих установок и идеалов, т.е. в любой деятельности, придающей смысл существованию человека как личности.

## 5.2. Теория деятельности Рубинштейна — Леонтьева

Теория деятельности, созданная С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым, не только раскрывает структуру и содержание психологической деятельности и ее связь с потребностями, но и помогает понять, каким образом исследование внешней деятельности, поведения, может стать методом исследования внутренних состояний психики. Поэтому она, как уже указывалось выше, и является одним из важнейших методологических положений российской психологии.

*Потребность - это внутреннее состояние организма, испытывающего нужду в чем-то.* Актуализация потребности свидетельствует о том, что равновесие, гомеостаз между организмом и окружающим миром нарушен. Энергия, которая направлена на восстановление гомеостаза, и есть та энергия, которая рождает деятельность субъекта, т.е. именно потребность является источником активности.

Однако наличие энергии не всегда ведет к деятельности, так как живое существо может и не знать, что же в окружающем мире способно удовлетворить его потребность. В этом случае наступает состояние, которое можно охарактеризовать как «чего-то хочется, но не ясно, что именно». Естественно, что такая, не имеющая предмета, способного ее удовлетворить, потребность не реализуется в деятельности, что приводит к эмоциональному дискомфорту. Состояние напряженности, беспокойства возникает и в том случае, если существует барьер, препятствие на пути достижения потребности. Это состояние называется фрустрацией, и оно часто становится причиной агрессии, тревоги, неврозов и даже соматических болезней.

Разрядка потребности происходит в том случае, если она опредметилась, т.е. имеет предмет, который приводит к ее удовлетворению. Такой предмет потребности называется в теории деятельности мотив. Необходимо помнить о том, что разделение потребности и мотива свойственно только этой теории, так как в других (например, в психоанализе или гуманистической психологии) эти термины тождественны, т.е. мотив-потребность одновременно является и источником энергии, и целью деятельности.

Появление мотива ведет к появлению деятельности, направленной на его достижение. Таким образом, потребность дает энергию для деятельности, а мотив ее направляет. Выстраивается последовательность, раскрывающая направление развития деятельности: потребность → мотив → деятельность. При этом потреб-

ность является внутренним психическим состоянием, в то время как мотив и деятельность — внешними, объективно наблюдаемыми проявлениями психики. Так как возможно выстроить достоверное, в частности экспериментальное, исследование внешней деятельности и ее связи с мотивом, то возможно и изучение внутренних психических состояний и деятельностей на основании анализа того, какая потребность породила тот или иной мотив и деятельность по его удовлетворению. Появляется новая связь: деятельность → мотив → потребность, которая показывает направление исследования психики. Хотя прямое изучение внутреннего состояния психики невозможно, опосредованно, через анализ деятельности, мы можем полно и достоверно ее исследовать. Поэтому методы, построенные на использовании теории деятельности, получили название *опосредованных* методов исследования психики. Как по отклонению планет мы можем опосредованно открыть наличие невидимой планеты, так и по динамике развития деятельности мы можем опосредованно судить и о невидимых для нас состояниях психики.

Теория деятельности стала основой и многих программ развивающего обучения. Исследования Леонтьева, Запорожца, Гальперина показали, что в структуре каждого действия можно выделить три этапа — *ориентировки* в условии и порядке операций, при помощи которых выполняется действие, *исполнения* (реализации действия) и *контроля* за его результатом, при котором сопоставляются желаемый и реальный продукт. Работы ученых также показали, что наиболее значимым этапом является ориентировочный, так как правильная оценка условий задания, имеющихся в распоряжении данных и порядка выполнения операций дают возможность практически безошибочно выполнить даже новое действие, получив нужный результат. К сходному выводу пришли и американские бихевиористы, разрабатывавшие методы развивающего обучения.

Наличие разных уровней активности приводит к необходимости отделения тех из них, которые непосредственно связаны с потребностями, от тех, которые не имеют такой связи. Так выделяются понятия *деятельности, действия и операции*.

Деятельность, как говорилось выше, связана именно с мотивами и потребностями, она возникает самопроизвольно при актуализации потребности. В некоторых случаях она может реализовываться, даже несмотря на серьезное противодействие (как внешнее, так и внутреннее). Если внешнее связано с неблагоприятными



условиями (отсутствие или трудность достижения мотива, соперничество за обладание им, конфликт интересов разных людей и т.д.), то внутренние преграды обусловлены борьбой мотивов (т.е. одновременной актуализацией двух потребностей) или моральными запретами, страхом нарушения нормы.

Во втором случае возможна рационализация, т.е. замена истинного мотива, которой не сознается человеком, другим, сознание которого не ведет к конфликту с моральными ценностями. Сигналом о наличии такого бессознательного мотива является рассогласование между реальной и ожидаемой эмоцией. Например, человеку может быть неприятно осознание своей ненависти или зависти к другому. Иногда бывает трудно признаться и в своей чрезмерной привязанности. Поэтому стремление обратить на себя внимание, показать высокий уровень знаний обосновывается познавательной мотивацией, желанием получить хорошую оценку или наладить работу, с которой другой не мог справиться. Удовлетворение осознаваемого мотива (похвала окружающих, снятие нелюбимого начальника с должности и т.д.) должно принести радость, положительную эмоцию. Однако эта прогнозируемая эмоция может не проявиться в том случае, если нас похвалили все, кроме значимого человека, ради расположения которого и разворачивалась деятельность (или в том случае, если место начальника, которого реально желал человек, дали другому). Реальная эмоция, отражающая тот факт, что истинный мотив не достигнут, будет не положительной, а отрицательной. Такое рассогласование эмоций является, как уже сказано, первым симптомом замещения бессознательного мотива, а анализ причин этого эмоционального дискомфорта может помочь выявить истинный мотив деятельности.

Однако сложная структура современного общества приводит к тому, что многие наши потребности не могут быть удовлетворены одномоментно, в результате простой деятельности. Даже удовлетворение голода может быть связано с несколькими видами активности — поход в магазин за продуктами, их приготовление и т.д. То есть сложная деятельность состоит из нескольких действий, помогающих ее реализовать. В предыдущей главе уже говорилось о том, что действия есть только у человека, так как для их осуществления необходимо сознание. Действительно, без сознания цели действия и его связи с мотивом люди не могли бы строить отношения с неинтересными (а иногда и неприятными) людьми, выполнять тяжелую, не интересующую нас работу только потому, что за нее хорошо платят, и т.д. Поэтому деятельность и ее мотив могут не осознаваться, но

действие и его цель всегда осознанны. Отличаются они и тем, что деятельность определяется желанием, а действие — необходимостью, потому что его результат поможет нам избежать неприятностей или приблизиться к реализации нашей потребности.

Хотя при самоанализе различия между действием и деятельностью достаточно очевидны, при внешнем наблюдении развести эти два вида активности сложно, тем более что в одних случаях истинная мотивация неосознанна, а в других — скрывается от окружающих. Поэтому существуют специальные методики, помогающие анализу поведения, наиболее распространенной является экспериментальная ситуация снятия социального контроля (или скрытое наблюдение). Открытое наблюдение также может помочь такому анализу, например чтение книги, не нужной для экзамена, но интересной для учащегося, указывает на наличие мотива, а следовательно, в данном случае чтение — это деятельность. Если же студент захлопывает книгу, узнав, что она не нужна к экзамену, то это — действие, одна из ступенек сложной деятельности, мотивом которой является, например, получение диплома.

Еще одним видом активности являются операции, т.е. способы выполнения действия. Они зависят от условий. Например, я могу сохранить информацию, записав ее на бумаге, запомнив, зафиксировав на пленке и т.д. То есть письмо, чтение, печатание на машинке или компьютере — это операции. Специфические человеческие операции появились благодаря автоматизации и свертыванию действий. Когда ребенок учится писать буквы, он осознает, что ему надо написать букву *А* или *Б*. Постепенно он обучается писать быстро, уже не думая, какую букву он выводит, но заботясь только о грамматике. Со временем автоматизируется и эта операция. Взрослый человек задумывается над смыслом того, о чем он пишет, не обращая внимания на свой почерк и орфографию. Более простые операции у человека, так же как и у животных, возникают и формируются бессознательно, например операция ходьбы. То есть операции всегда протекают на бессознательном уровне, хотя и могут осознаваться в случае затруднений. Так структура деятельности приобретает вид следующей схемы:

Потребность → Мотив → Деятельность

Цель ← Действие

Условие → Операция

Эта схема показывает, что связи между ее составляющими чрезвычайно гибкие и подвижные, что отражает широкие возможности трансформации и развития поведения в реальной жизни. Наиболее значимыми изменениями являются сдвиг мотива на цель (или цели на мотив) и, соответственно, переход действия в деятельность (или деятельности в действие). Возвращаясь к уже упомянутому выше примеру с чтением книги, можно предположить, что человек взял какую-то литературу для подготовки к экзамену или по совету другого, или для того, чтобы его похвалили. В любом варианте этот вид активности — действие, имеющее вполне сознательную цель. В процессе чтения книга настолько захватывает человека, что он начинает получать удовольствие от нее и уже не желает отрываться, пока не дочитает до конца, даже если она не нужна к экзамену. Так действие превратилось в деятельность, а цель стала мотивом (сдвиг мотива на цель). Такие же трансформации могут происходить и в процессе общения, когда мы начинаем контактировать с «нужным» человеком, а затем заинтересовываемся им независимо от того, может он нам помочь или лишается (например, в результате кадровых перемещений) этой возможности.

Не менее часто происходят и обратные трансформации, когда мы теряем интерес к какому-то занятию или человеку, но вынуждены продолжать это занятие или общение, так как обстоятельства не дают нам возможности ни бросить начатое, ни расстаться с человеком. В этом случае деятельность превратилась в действие, а мотив стал целью.

Несмотря на то что подобные изменения происходят постоянно, существуют некоторые мотивы (и связанные с ними деятельности), которые практически не изменяются, являясь постоянными, ведущими для данного человека. Такие мотивы в общей структуре мотивационно-потребностной сферы занимают основное место, характеризуя не только деятельность, но и личность данного человека. Более подробно речь об этом пойдет далее.

### **5.3. Исследования поведения в бихевиоризме**

Как уже было сказано, бихевиоризм сделал предметом своего исследования поведение, с чем связано и название этого направления в психологии (behavior — поведение). Такое изменение предмета исследования объяснялось задачей сделать психологию объек-

тивной наукой, т.е. наукой, которая может разработать достоверные способы исследования психики. В этом бихевиоризм и теория деятельности сходны между собой. Существенным различием между ними является тот факт, что анализ деятельности, как было показано ранее, стал в российской психологии опосредованным методом изучения внутренних состояний психики. В бихевиоризме же исследуются только внешние составляющие деятельности — стимулы, вызывающие ответную реакцию — *S* и *R*. Внутренние психические состояния практически не анализируются, а часто (например, в классическом бихевиоризме) даже не входят в предмет исследования. Поскольку единственно реальными в поведении признавались различные формы телесных реакций, в бихевиоризме все традиционные представления о психических явлениях заменены их двигательными эквивалентами.

В то же время именно работы Торндайка и Уотсона положили начало экспериментальному изучению деятельности, ее динамики, факторов, помогающих и препятствующих ее развитию. На основании данных, полученных в их экспериментах, были открыты законы научения, способы организации развивающего обучения, коррекции негативных отклонений в поведении.

Изучая процесс решения животными простейших задач (например, открывания клетки или нахождения пути к пище в лабиринте), Торндайк показал, что животное действует методом «проб и ошибок», случайно находя верное решение. В результате формируется представление о пути достижения цели, т.е. о пути решения поставленной перед испытуемым задачи. Эта общая закономерность поведения у животных выступает в более наглядном виде. Но и человек, по мнению Торндайка, решает задачи в «проблемном ящике своей жизни» аналогичным образом, т.е. постоянно пробуя, ошибаясь и достигая успеха случайно. На основе полученных материалов им было выведено также четыре основных закона научения:

1. *Закон повторяемости* (упражнения). Его суть в том, что чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем быстрее она закрепляется и тем она прочнее. Согласно этому закону, реакция на ситуацию связывается с этой ситуацией пропорционально частоте, силе и длительности повторения связей.

2. *Закон эффекта*, который говорит о том, что из нескольких реакций на одну и ту же ситуацию, при прочих равных условиях, более прочно связываются с ситуацией те из них, которые вызывают

чувство удовлетворения. Позднее этот закон был модифицирован, так как оказалось, что для ребенка важен результат любой его деятельности, т.е. в конце выученной реакции обязательно должно быть подкрепление, неважно положительное или отрицательное.

3. *Закон готовности*, суть которого в том, что образование новых связей зависит от состояния субъекта (голода, жажды, усталости, возбуждения и т.д.).

4. *Закон ассоциативного сдвига* — если при одновременном появлении двух раздражителей один из них вызывает позитивную реакцию, то и другой приобретает способность вызывать ту же самую реакцию. То есть нейтральный стимул, связанный по ассоциации со значимым, тоже начинает вызывать нужное поведение.

Торндайком были выделены и дополнительные условия успешности научения — легкость различения стимула и реакции и осознание человеком связи между ними.

В работах Торндайка, направленных на исследование интеллектуального поведения, впервые было экспериментально доказано, что психические процессы являются интериоризованными внешними реакциями. Этот факт получил подтверждение и в работах Уотсона. Его эксперименты, направленные на исследование речи и мышления, доказывали правильность понимания интеллектуальных операций как перенесенных во внутренний план действий, сформированных путем проб и ошибок, о которых писал Торндайк. Уотсон просил испытуемых произнести какую-то фразу, при этом он с помощью осциллографа наблюдал движения мышц гортани на экране и измерял их по осциллограмме. Затем испытуемых просили подумать над этой же фразой про себя, и на экране появились те же линии, только с меньшей амплитудой. Таким образом, с точки зрения Уотсона, было доказано, что речь и мышление имеют одинаковую природу и мышление — это та же речевая реакция, сопровождаемая точно такими же мышечными сокращениями, но только меньшей интенсивности. Это также дало ему возможность изучить этапы формирования внутренней речи, которая, по его мнению, развивалась из внешней путем редукции (снижения) мышечного напряжения, поэтому этапы ее формирования выглядели следующим образом: внешняя речь — шепот — внутренняя речь. Однако эти данные Уотсона впоследствии были пересмотрены в работах других ученых (Пиаже, Выготского, Блонского), выявивших иную, более точную динамику формирования внутренней речи.

Методология бихевиоризма исходила из положения о прижизненности формирования основных психических процессов. Доказательства этого были даны Уотсоном в его экспериментах по формированию эмоций, в которых он продемонстрировал, что можно сформировать реакцию страха на нейтральный стимул. В его опытах детям показывался кролик, которого они брали в руки и хотели погладить, но в этот момент получали очень слабый разряд электрического тока. Естественно, дети бросали кролика и начинали плакать. Однако в следующий раз дети вновь подходили к кролику и получали удар током, поэтому на третий-четвертый раз для большинства из них даже вид кролика, находящегося довольно далеко, вызывал эмоцию страха. После того как эта негативная эмоция на кролика закреплялась, Уотсон старался еще раз изменить эмоциональное отношение детей, сформировав интерес и любовь к кролику. Теперь детям показывали кролика в то время, когда они ели вкусную еду. Наличие этого важного первичного раздражителя было непременным условием формирования новой реакции. Вначале дети прекращали есть и начинали плакать, но так как кролик не приближался к ним, оставаясь в конце комнаты, а вкусная еда была рядом (например, шоколадка или мороженое), то дети быстро успокаивались и продолжали есть. После того как дети переставали реагировать плачем на появление в конце комнаты кролика, экспериментатор осторожно подталкивал кролика поближе к ним, одновременно добавляя детям лакомств. Постепенно дети переставали обращать на кролика внимание и спокойно реагировали на его приближение вначале к столу, а затем и к их тарелкам, они даже брали его на руки и старались накормить. Таким образом, доказывал Уотсон, наши эмоции являются результатом наших привычек и могут кардинально изменяться в зависимости от обстоятельств.

Наблюдения Уотсона показали, что в том случае, если сформированная реакция страха на кролика не переделывалась на положительную, в дальнейшем сходное чувство страха возникало у детей при виде других покрытых мехом объектов. Исходя из этого, он доказал, что у людей на основе условных рефлексов можно формировать по заданной программе стойкие аффективные комплексы. Более того, он считал, что открытые им факты доказывают, что возможно формирование определенной, строго заданной модели поведения у всех людей. Он писал: «Дайте мне сто детей одного

возраста, и через определенное время я сформирую из них абсолютно одинаковых людей, с одинаковыми вкусами и поведением».

Принцип управления поведением получил в американской психологии после работ Уотсона широкую популярность. Особую значимость он приобрел в теориях развивающего обучения, прежде всего в концепции *оперантного обучения* Б. Скиннера. Сравнивая свой подход к формированию рефлексов с подходом Павлова, Скиннер подчеркивает существенные различия между ними. Условный рефлекс, формируемый в экспериментах Павлова, он называет *стимульным поведением*, так как его формирование связано с ассоциацией между разными стимулами и не зависит от собственной активности субъекта. Так, собаке по звонку всегда дается мясо независимо от того, что она в этот момент делает; в результате возникает ассоциация между мясом и звонком, в ответ на который наблюдается слюноотделение. Однако, подчеркивал Скиннер, такая реакция быстро формируется, но и быстро исчезает без подкрепления, она не может быть основой постоянного поведения субъекта.

В противовес этому подходу при оперантном обучении подкрепляется не стимул, но поведение, операции, которые совершает субъект в данный момент и которые приводят к нужному результату. Большое значение имеет и тот факт, что сложная реакция при этом разбивается на ряд простых, следующих друг за другом и приводящих к нужной цели. Так, при обучении голубя сложной реакции — выходу из клетки при помощи нажатия клювом на рычаг — Скиннер подкреплял каждое движение голубя в нужном направлении, добиваясь того, что в конце концов он безошибочно выполнял эту сложную операцию. Данный подход к формированию нужной реакции имел большие преимущества по сравнению с традиционным. Прежде всего, это поведение было намного устойчивей, оно очень медленно угасало даже при отсутствии подкрепления. Скиннер обратил внимание на то, что даже одноразовое подкрепление может иметь значительный эффект, поскольку при этом устанавливается, пусть и случайная, связь между реакцией и появлением стимула. Если стимул был значимым для индивида, он будет пытаться повторить реакцию, которая принесла ему успех. Такое поведение Скиннер называл «суеверным», указывая на его значительную распространенность.

Не меньшее значение имеет и тот факт, что обучение при оперантном обусловливании идет быстрее и проще. Это связано с тем,

что экспериментатор имеет возможность наблюдать не только за конечным результатом (продуктом), но и за процессом выполнения действия (ведь оно разложено на составляющие, реализуемые в заданной последовательности). Фактически происходит экстернизация (переход во внешний план) не только исполнения, но и ориентировки и контроля за действием. Ведь подкрепляя правильное действие с нужным стимулом, учитель демонстрирует ребенку, на какие элементы ситуации ему надо обращать внимание, а также что и в каком порядке с ними делать. То есть детям дается схема ориентировки и схема действия, причем учитель имеет возможность наблюдать процесс усвоения этих схем.

Особенно важно, что такой подход возможен при обучении не только определенным навыкам, но и знаниям. Разработанный Скиннером метод программного обучения давал возможность оптимизировать учебный процесс, разработать корректирующие программы для неуспевающих и умственно отсталых детей. Эти программы имели огромные преимущества перед традиционными программами обучения, так как помогали учителю проконтролировать и, в случае необходимости, исправить процесс решения задачи, мгновенно замечая ошибку учащегося. Кроме того, эффективность и безошибочность выполнения повышали и мотивацию учения, активность учащихся. Наблюдение за процессом решения также давало возможность индивидуализировать процесс обучения в зависимости от темпа усвоения знания. Однако у этих программ был и существенный недостаток, так как экстернизация, играющая положительную роль при начале обучения, тормозит развитие свернутых, умственных действий. Постоянная необходимость повторять все промежуточные, давно усвоенные учеником этапы решения не дает возможности интериоризовать его и свернуть развернутую педагогом схему решения задачи. Это может на определенном этапе снижать мотивацию учащихся. В современных развивающих программах, в том числе и разработанных в нашей стране (программах Гальперина, Давыдова и других ученых), этот недостаток программированного обучения Скиннера был преодолен.

#### ВОПРОСЫ

1. Какие формы активности существуют в психологии?
2. Чем отличается психическая активность от допсихической?
3. Что характерно для поведения субъекта?
4. В чем роль потребности в организации деятельности?



5. Что такое мотив?
6. В чем заключается методологическое значение теории деятельности?
7. Какова структура деятельности?
8. Почему действие не может быть бессознательным?
9. В каких случаях происходит сдвиг мотива на цель?
10. Чем отличается понимание деятельности в бихевиоризме от подхода в отечественной психологии?
11. Какие законы научения были открыты Торндайком?
12. Что показали экспериментальные исследования поведения Торндайка и Уотсона?
13. В чем суть оперантного обучения?
14. Какие три этапа были выделены в действии?

#### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Понятие активности, ее развитие в неживой и живой природе.
2. Бихевиоризм и теория деятельности — общее и отличия.
3. Развивающие теории обучения, их общая характеристика.
4. Опосредованные методы исследования психики, их роль в развитии экспериментальной психологии.
5. Роль потребностей и мотивов в развитии деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М., 1999.
2. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию: курс лекций. М., 1998.
3. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. М., 1983.
4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999.
5. *Торндайк Э.* Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1929.
6. *Торндайк Э.* Процесс учения у человека М., 1935.
7. *Уотсон Д.* Психология как наука о поведении. Одесса, 1925.

## Глава 6. Когнитивные процессы

### 6.1. Ощущения и восприятие

#### *Классификация ощущений*

*Ощущения - это наиболее элементарный психический процесс, заключающийся в отражении качеств и свойств предмета.* Ранее уже говорилось о том, что ощущения появляются уже у простейших живых существ.

В основе существующих классификаций ощущений лежат разные основания. Так, существуют *контактные* и *дистантные* ощущения. Контактные (вкусовой, тактильный) ощущения возникают только при непосредственном соприкосновении (контакте) с объектами внешнего мира, например, мы не можем ощутить вкус пищи или гладкость поверхности и температуру предмета, не прикоснувшись к нему. Дистантные, как видно из названия (зрение, слух, обоняние), позволяют оценить качества предмета на расстоянии — мы видим объекты, слышим звуки или улавливаем запахи иногда даже на значительных расстояниях от источника ощущения.

Одним из оснований для классификации является *расположение воспринимающих рецепторов*: экстероцептивных (зрение, слух, запах, вкус, осязание), передающих информацию о внешнем мире; интэрорецептивных, передающих информацию о состоянии внутренних органов, проприорецептивных, передающих информацию от мышц и сухожилий, позволяя определить перемещение тела в пространстве, его наклон и т.д.

Еще одним важным основанием для классификации является *генетический* принцип, выделяющий старую (с точки зрения филогенеза) и новую чувствительность. Протопатическая (старая) чувствительность возникает на самых начальных этапах психического развития, это именно тот вид чувствительности, который существует уже у простейших. Эта информация связана с наиболее значимыми для жизни сигналами, например болевыми, сигналами о движении, свете, громкости звука. Эпикритическая (новая) чувствительность возникает уже на более высоких стадиях развития психики, прежде всего у животных. Этот вид ощущений более точно и полно передает информацию

о внешнем мире — не только о движении, но и о цвете и форме предметов, о звуковысотных отношениях, о характере поверхности и т.д. Почти в каждом анализаторе есть оба эти вида чувствительности. Так, на сетчатке глаза есть палочки (орган протопатической чувствительности), передающие сигнал о движении. Они находятся на периферии сетчатки, чтобы любой появившийся в поле зрения объект был оценен с точки зрения его возможного приближения к субъекту. Колбочки (орган эпикритической чувствительности) находятся в центральной части сетчатки, они передают более точную информацию о форме, цвете объекта, который представляет для нас определенный интерес. Эти два вида чувствительности работают совместно для того, чтобы помочь живому существу сориентироваться в окружающем: выделить движущиеся, потенциально угрожающие предметы и более отчетливо их оценить. Во внутренней, интерорецепторной чувствительности преобладает протопатическая часть, так как информация о состоянии организма была необходима уже на самых ранних этапах существования живого существа. По характеру информации, идущей от этих рецепторов, хорошо видно, что она весьма смутна и расплывчата, не дает возможности локализовать источник ощущения (например, боли). Важным моментом является и тесная связь этих сигналов с эмоциями. Так, ощущение боли, отражающее нарушение нормальной работы организма, всегда аффективно, но не всегда достаточно информативно.

#### *Свойства ощущений*

Среди основных свойств ощущений выделяют *пороги*, о которых уже говорилось в гл. 3. Абсолютный порог ощущений — это та минимальная интенсивность, при которой сигнал начинает осознаваться субъектом. Для разных видов ощущений существуют свои пороги, иногда значительно отличающиеся друг от друга. Относительный порог, выражаемый законом Вебера — Фехнера, показывает, какое минимальное приращение интенсивности необходимо для того, чтобы ощутить изменение сигнала. Естественно, что чем больше исходный уровень, тем больше и порог. При тихом звуке достаточно слегка прибавить громкость, чтобы все ощутили разницу. Если же раздается громкая музыка или слышится сильный шум за окном, то незначительное их усиление нами не улавливается.

Ведущими свойствами ощущений являются также адаптация, сенсibilизация и синестезия.

*Адаптация* - это способность органов чувств приспособливаться, привыкать к новому, или изменившему интенсивность, сигналу. Существуют, например, темновая и световая адаптация, адаптация к температуре или качеству поверхности. Некоторые из них мы довольно часто испытываем в повседневной жизни. Так, зайдя с солнечной улицы в темное помещение, мы в первый момент почти ничего не видим. Однако довольно быстро глаза привыкают (адаптируются) к полумраку, и мы начинаем различать окружающее, сначала смутно, а затем все более и более отчетливо. Точно так же, выйдя на яркий свет из темноты, мы в первый момент плохо различаем окружающее, а затем световая адаптация помогает нам увидеть предметы. Опуская руку в горячую воду, мы вначале чувствуем высокую температуру, однако постепенно рука привыкает и перестает ощущать воду как горячую (или чрезмерно холодную). Есть только два вида чувствительности, к которой не может привыкнуть живое существо — боль и слух. Это связано с биологической целесообразностью, так как, привыкая, например к боли, у живого существа снижается порог опасности и оно может погибнуть. Важно также и постоянно слышать звуки окружающего мира, так как (особенно на первых этапах филогенеза) опасность можно было точнее определить именно по звуку, сигнализирующему о ее приближении. У человека также речь (т.е. звук) содержит чрезвычайно важную для жизни информацию. К звуку можно постараться привыкнуть, не замечать его (как и боль), но стоит ослабить внимание — и звук или боль опять осознаются, в то время как воссоздать ощущения горячей воды или слепоты в темной комнате мы уже не сможем ни при каких условиях.

*Сенсibilизация* связана с повышением чувствительности, снижением ее порога. Это свойство возникает в связи с усилением мотивации или определенными условиями жизни, требованиями профессиональной деятельности. Так, при высокой заинтересованности мы можем услышать звуки, которых бы не услышали в обычной ситуации (например, вам хочется услышать тихую речь, зная, что разговор идет именно о вас). Музыканты различают обертоны в звуке, кажущемся непрофессионалам единым тоном. Точно так же художники видят разные оттенки в едином для других цвете. Повышению чувствительности способствуют и условия жизни, например северные народы выделяют несколько оттенков белого цвета (единого для остальных), так как от состояния снега зависит многое в их жизни.

*Синестезия основана на совместной работе нескольких анализаторов.* Так, мы можем связать цвет со звуком (например цветомузыка) или с температурными ощущениями (теплые или холодные тона) и т.д. Синестезия помогает компенсировать и недостатки деятельности какого-то анализатора, например плохо слышащие люди различают звуки по вибрации. В любом случае такое совместное ощущение более устойчиво и лучше сохраняется в памяти, чем обычное.

### ***Виды восприятия***

У человека и высших животных ощущения тесно связаны с восприятием (перцепцией), т.е. с отражением целостного образа предмета в совокупности его свойств и качеств. Так как создание образа предмета является здесь единым процессом, то и классификация восприятия основывается на содержании воспринимаемых объектов (или выделении ведущего рецептора) — зрительное восприятие, слуховое, тактильное, восприятие пространства, движения, времени.

Большинство свойств и законов восприятия было открыто и изучено гештальтпсихологами. Обращение гештальтпсихологии к проблеме восприятия не случайно. Тот факт, что они считали основой психики целостные структуры (гештальты), закономерно привел их к необходимости изучения связи этих гештальтов с процессами познания. При этом ведущим становится не мышление или память, но восприятие, отождествляемое с отражением гештальта, а мышление, память, воображение понимаются как этапы дальнейшей переработки образа-гештальта.

В исследованиях гештальтпсихологов было впервые доказано, что целостный образ в развитии восприятия предшествует образу, в котором выделяются отдельные черты и детали предметов. То есть у низших животных формирование целостного образа происходит постепенно, так как он складывается из отдельных свойств предмета. У человека же и высших животных целостность образа задана изначально. Обосновывая ведущие законы восприятия, М. Вертгеймер в своей книге «Продуктивное мышление» писал, что «существуют связи, при которых то, что происходит в целом не выводится из элементов, существующих якобы в виде отдельных кусков, связанных потом вместе, а, напротив, то, что проявляется в отдельной части этого целого, определяется внутренним структурным законом этого целого».

Наглядным доказательством того факта, что мы воспринимаем не отдельные предметы в ситуации, но всю ситуацию в целом, служат эксперименты Вертгеймера по исследованию зрительного восприятия. С помощью тахистоскопа он экспонировал с различной скоростью один за другим два раздражителя (линии или кривые). Когда интервал между предъявлениями был относительно большой, испытуемые воспринимали раздражители последовательно, а при очень коротком интервале они воспринимались как данные одновременно. При экспонировании с оптимальным интервалом (около 60 мс) у испытуемых возникало восприятие движения, т.е. им казалось, что один объект перемещается из одной точки в другую, в то время как им предъявлялось два объекта, размещенных в разных точках. В определенный момент испытуемые начинали воспринимать чистое движение, т.е. осознавали, что движение происходит, но без перемещения объекта. Данное явление было названо *фи-феноменом*. Этот специальный термин был введен для того, чтобы выделить уникальность этого явления восприятия, его несводимость к сумме ощущений.

#### *Свойства восприятия*

Доказательства изначальной целостности, нерасчлененности образа в процессе восприятия были получены и в работах гештальт-психологов по исследованию его развития у детей. Оказалось, что образ предмета, который видит ребенок, — это целостная структура, в которой еще плохо выделены отдельные ее части: цвет, форма, размер и т.д. Поэтому маленький ребенок может не узнать один и тот же предмет, если он отдалекается и уменьшается в размере или поворачивается вокруг оси и меняет форму.

Исследования К. Коффки показали, что ребенок рождается с набором смутных и не очень адекватных образов внешнего мира. Постепенно в процессе жизни эти образы дифференцируются и становятся все более точными. Так, при рождении у детей есть смутный образ человека, в гештальт которого входит и его голос, и лицо, и волосы, и характерные движения. Поэтому маленький ребенок (1—2 мес.) может не узнать даже близкого взрослого, если он резко поменяет прическу или сменит привычную одежду на совершенно незнакомую. Однако уже к концу первого полугодия этот смутный образ дробится, превращаясь в ряд четких образов: образ лица, в котором выделяются как отдельные гештальты глаза, рот, волосы, появляются и образы голоса, тела и т.п. Эти исследования

гештальтпсихологов имели большое значение для отечественных работ по исследованию зрительного восприятия в школе Запорожца и привели психологов этой школы (Запорожца, Венгера) к мысли о том, что в процессе восприятия существуют определенные образы — сенсорные эталоны, которые лежат в основе восприятия и узнавания предметов. Поэтому смутные или недорисованные образы мы узнаем, «дополняя фигуру до целого», т.е. до целостного, правильного образа (рис. 1).



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

Исследования Коффки показали, что так же развивается и восприятие цвета. В начале дети воспринимают окружающее только как окрашенное или неокрашенное, без различия цветов. При этом неокрашенное воспринимается как фон, а окрашенное — как фигура. Постепенно окрашенное делится на теплое и холодное, а в окружающем дети выделяют уже несколько наборов фигура — фон. Это неокрашенное — окрашенное теплое, неокрашенное — окрашенное холодное, которые воспринимаются как несколько разных образов, например: окрашенное холодное (фон) — окра-

шенное теплое (фигура) или окрашенное теплое (фон) — окрашенное холодное (фигура). Таким образом, единый прежде гештальт превращается в четыре, уже более точно отражающие цвет. Со временем и эти образы дробятся, так как в теплом выделяются желтый и красный цвета, а в холодном — зеленый и синий. Этот процесс происходит в течение длительного времени, пока наконец ребенок не начинает правильно воспринимать все цвета. На основании этих экспериментальных данных Коффка показал, что основные свойства восприятия (структурность, константность, правильность, осмысленность, транспозиция) появляются постепенно.

Исследование транспозиции проводилось в экспериментах Коффки и Келера. Ими было доказано, что развитие цветового зрения основывается на восприятии сочетания фигура — фон, на их контрасте, т.е. люди воспринимают не сами цвета, но их отношения. Так, в опыте Коффки детям предлагалось найти конфетку, которая была в одной из двух прикрытых цветными картонками чашек. Конфетка всегда лежала в чашке, которая была закрыта темно-серой картонкой, в то время как под черной конфетки никогда не было. В контрольном эксперименте детям надо было сделать выбор не между черной и темно-серой крышкой, как они привыкли, но между темно-серой и светло-серой. В том случае, если бы они воспринимали чистый цвет, они выбрали бы привычную темно-серую крышку, однако дети выбирали светло-серую, так как ориентировались не на чистый цвет, а на соотношение цветов, выбирая более светлый оттенок. Аналогичный опыт был проведен и с курами, которые также воспринимали только сочетания цветов, а не сам цвет.

Кроме целостности и транспозиции существует еще несколько важных свойств восприятия — структурность, константность, осмысленность, предметность.

Тот факт, что воспринимающий субъект (человек, высшее животное) видит мир не как хаотический набор смутных образов, но как систему, состоящую из четких образов, объясняется структурностью восприятия. Структурность помогает нам разглядеть какую-то форму даже в неопределенных очертаниях окружающего. Так, в рассыпанных по листу бумаги точках, мы видим не беспорядочный набор, но структуру, состоящую из вертикальных или горизонтальных линий, очерченных точками.



Кто-то может увидеть квадраты из точек, кто-то систематизирует по другим признакам, но в любом случае мы видим упорядоченную систему знаков, помогающую нам лучше ориентироваться в окружающем (рис. 2).

*Структурность тесно связана с такими свойствами восприятия, как правильность (прегнантность) и константность, которые также объясняют способность человека классифицировать поступающую из внешнего мира информацию. Так, мы можем увидеть профиль человека в бесформенном облаке или корне дерева, узнать в наборе теней квадрат или круг, угадать в незаконченной фигуре треугольник — этому помогает «правильность» восприятия, его свойство увидеть хорошую, четкую форму в неопределенном образе (рис. 3).*

*Константность — это постоянство восприятия формы, размера и цвета предметов окружающего мира. Благодаря константности мы узнаем предметы при изменении освещения, их удалении от нас, изменении их положения на сетчатке глаза. Так, наше понимание местоположения окружающих предметов не изменится, если мы наклоним голову, хотя их изображения на сетчатке будут другими. Даже если мы увидим наклоненную тарелку или освещенный красной лампой лист белой бумаги, мы не решим, что тарелка из круглой превратилась в овальную, а бумага стала розовой. Именно в этих феноменах и проявляется действие константности формы и цвета. Постоянство размера проявляется в том, что при взгляде на картинку, на которой человек выше дома, мы понимаем, что это связано с расстоянием (человек близко, а дом далеко), но не с реальными размерами этих объектов. При удалении объектов мы всегда можем оценить их реальные размеры, понимая, что самолет не стал меньше от того, что поднялся в небо. Как уже отмечалось, эти свойства восприятия не даны от рождения, но развиваются в процессе жизни и взаимодействия с предметами окружающего мира, т.е. они являются производными от главного свойства восприятия — его осмысленности и отнесенности к предметам (эталонам).*

В процессе манипулирования с объектами внешнего мира ребенок осмысляет их функции, соотнося свойства предмета с его внешним видом. Зависимость константности и правильности восприятия от его предметности была доказана и экспериментально. Испытуемому предлагалось посмотреть в шелку на предмет, оце-

нив его цвет. Щель была такая узкая, что испытуемый не мог видеть предмет целиком, не мог понять, что именно перед ним. Поэтому при освещении куска мела белым светом, он опознавался как белый, красным — как розовый, синим — как голубой. В другой серии экспериментов, когда испытуемые могли увидеть предмет целиком, цвет мела не изменялся ни при каком освещении.

Точно так же при восприятии лужи на дороге ее форма изменялась в зависимости от того, под каким углом она предьявлялась испытуемому, превращаясь то в круг, то в различные овалы. В то же время форма мячика не изменялась ни при каком предьявлении. Таким образом было подтверждено, что осмысленность, т.е. отношение образа к определенной группе предметов (эталон), дает возможность сохранить его правильное и постоянное восприятие в любых условиях.

Восприятие пространства, движения и времени основываются на работе ведущих анализаторов — зрительного (пространство и движение) и слухового (время). Существуют два механизма восприятия пространства. П е р в ы й из них связан с тем, что при удалении или приближении объектов изменяется кривизна хрусталика глаза. Мышцы, изменяющие форму хрусталика, посылают сигналы в наш мозг, позволяя оценить глубину предмета. Например, при изменении кривизны в процессе разглядывания передней и боковой сторон дома мы понимаем, что он не одномерный, но объемный. При рассматривании картинки — изображения того же дома изменения кривизны хрусталика не возникает, а потому мы оцениваем этот предмет как плоский.

В т о р ы м механизмом восприятия пространства является расхождение между информацией, которую нам посылает правый и левый глаз. Образ внешнего мира на центральной части сетчаток двух глаз совпадает, поэтому изображение не двоится. Но на периферии, недалеко от слепого пятна (места, где зрительный нерв входит в сетчатку), образ объемного предмета не совпадает, эти точки посылают в мозг различные сведения. Это расхождение в сигналах, поступающих от разных глаз, и воспринимается нами как информация об объеме предмета.

Этот феномен можно легко наблюдать, положив любой предмет прямо перед собой и рассматривая его, поочередно закрывая то один, то другой глаз. Вы увидите, что самые крайние точки предмета с левой и правой сторон видятся по-разному. Вы не види-

те правым глазом левого края предмета, а левым — правого. Это и есть тот механизм, который позволяет судить об объеме предмета. На его работе основано действие стереоскопов, в которых картинки, попадающие на правый и левый глаз, не совпадают, а потому перед нами предстает объемное изображение.

Восприятие движения также связано с работой двух механизмов: изображение — сетчатка и глаз — голова. При движении предмет перемещается по сетчатке, попадая на разные ее точки. Информация о перемещении объекта от разных нейронов сетчатки и воспринимается нами как сигнал о движении предмета. Для лучшего обзора субъект стремится к тому, чтобы предмет попал в центр зрения, а не на периферию, а потому прослеживает взором за движущимся предметом. Умение не терять предмет из поля зрения, поворачивая голову вслед за его движением, появляется уже у грудных детей. Мышцы глаза, отвечающие за эти движения, а также мышцы, осуществляющие поворот головы, сигнализируют об этом движении, которое также оценивается и осознается как движение объекта. Как правило, эти два механизма работают совместно: изображение движется по сетчатке, а движения головы и глаз фиксирует его в центральной области зрения, не позволяя смещаться на периферию. Рассогласование их деятельности может вызывать иллюзии движения, например при оценке движения двух стоящих рядом поездов.

Анализ восприятия сложных предметов показывает, что это процесс активный, в котором рецепторы и мышцы (сенсорика и моторика) действуют совместно. Без ощупывающих движений руки и «ощупывания» глазами мы не смогли бы увидеть и узнать ни один, даже самый простой предмет. Так, закрыв глаза и положив палец на карандаш или очки, мы можем осознать лишь какое-то одно качество этого предмета (например, гладкость). Но для того, чтобы сказать, что это такое, мы должны провести рукой, ощупать весь предмет. Точно так же действует и наш глаз, совершая «ощупывающие» движения, неосознаваемые нами. Эксперименты Кравкова, Ярбуса и других ученых, записавших эти движения, подтвердили, что глаз, как и рука, рассматривает предмет, оглядывая его по контуру, а затем обозревая детали. Этот характер движений также подтверждает, что целостность (контур) воспринимается раньше, чем детали. При восприятии нового, незнакомого предмета движения могут быть хаотическими, развернутыми, а потому про-

цесс восприятия и отнесения предмета к какому-то классу (этalonу) может занять длительное время. При восприятии же знакомых предметов, глаз как бы знает, куда смотреть — на наиболее информативные точки объекта, а потому мы узнаем его мгновенно. Исследования ученых также показали, что изображение на сетчатке неподвижного глаза пропадает, т.е. без активности, без движения восприятие невозможно.

Если в восприятии пространства и движения ведущим является зрительный анализатор, то в восприятии времени — слуховой. Это связано с тем, что слух и время протяженны, а не мгновенны, для их осознания нужен определенный интервал, в течение которого мы собираем звуки в слово и предложение или оцениваем длительность в определенных мерах времени — минута, час, день и т.д. Биологический и культурный уровни, которые выделяются во всех психических процессах, особенно отчетливо видны в восприятии времени. Биологические часы — это наша оценка времени по внутреннему состоянию, по интервалам между актуализацией биологических потребностей в еде, питье, сне. В то же время существуют и заданные культурой эталоны оценки времени — секунда, час и т.д. Для того чтобы оценить временной интервал с этой точки зрения, ребенку надо научиться пользоваться этими эталонами, знать, например, отличие минуты от часа, понимать, сколько минут в одном часе, и т.д. Существует и субъективная длительность времени, например, при ожидании минута может быть оценена как 10 или 15 минут, а в том случае, если нам надо сделать много дел одновременно, мы не замечаем, как пролетели полчаса.

Такая субъективность существует и в остальных видах восприятия, на которые оказывает существенное влияние установка, т.е. бессознательная предрасположенность субъекта действовать определенным образом и в определенном направлении. С этим понятием мы будем еще неоднократно встречаться, так как установка влияет на протекание всех познавательных процессов. Например, при чтении книги мы почти никогда не видим опечатки (установка на смысл), в то время как корректор видит именно их, но может не уловить смысл прочитанного (установка на ошибки). Голодный человек может слово «обувь» прочесть как «обед», а тревожный подозревает, что все говорят именно о нем.

Искажают наше восприятие и иллюзии, которые имеют много причин, в частности рассогласование отдельных сторон и меха-

низмов восприятия между собой, например иллюзии движения, о которых говорилось ранее. Некоторые иллюзии (например, стрелы, шпалы и т.д.) связаны с тем, что мы часто плоские предметы видим как объемные и наоборот. Анализ иллюзий показывает роль привычек, культурных норм, индивидуальных отличий, которые накладывают отпечаток на протекание процесса восприятия (рис. 4).

Рис. 4

Анализ процесса восприятия показывает, что его содержание определяется всем «полем» действующих на организм раздражителей, структурой всей ситуации в целом, которая и дает возможность соотнести и систематизировать отдельные образы, сохраняя их базовую форму. При этом соотношение образов предметов в сознании не является статичным, неподвижным, но определяется динамическими, изменяющимися соотношениями, которые устанавливаются в процессе познания. Элементы поля объединяются в структуру в зависимости от таких отношений, как близость, сходство, замкнутость, симметричность.

Важным моментом является и то, что восприятие не может рассматриваться как отдельный, независимый от памяти, мышления и внимания процесс. Как будет наглядно показано далее, познание не может пониматься как набор последовательно проходящих актов — сначала восприятие, образы которого сохраняются памятью и перерабатываются мышлением и воображением. Все эти процессы действуют одновременно, так как образы систематизируются в классы и категории (эталоны), с которыми соотносится новый образ, т.е. в течение восприятия встраиваются мышление и память (узнавание). Внимание и мышление помогают отобрать из всей поступающей в процессе восприятия информации ту, которая должна храниться длительное время или только определенный период, отсеивая ненужную.

## 6.2. Память

### *Процессы памяти*

Память является одним из важнейших психических процессов, основой нашего опыта. Именно она хранит и частично перерабатывает всю информацию, которая поступает к нам и из внешнего мира, и от нашего сознания.

Морфологические основания памяти достаточно хорошо изучены — это формирование связей между различными нейронами коры и структура ДНК. Любая новая информация, проходя через кору больших полушарий, связывает отдельные нейроны, образуя все новые их соединения. Чем более интенсивен поток информации и чем чаще она приводится, тем крепче эта связь. Поэтому повторение информации и помогает ее сохранению.

Основными процессами памяти являются *сохранение, узнавание, забывание и воспроизведение* информации. Узнавание более простой процесс по сравнению с воспроизведением. Оно происходит при наличии объекта, в то время как воспроизведение — в его отсутствие. Естественно, что легче выбрать из нескольких объектов тот, который мы уже видели, чем вспомнить его во всей совокупности характерных черт. Более сложный характер воспроизведения отражается и в онтогенетическом развитии памяти — узнавание появляется у детей уже к 4, а воспроизведение только к 9 месяцам.

Большинство экспериментальных исследований памяти были направлены на изучение закономерностей процессов забывания и сохранения, ведь именно от них зависит наша повседневная жизнь, возможность обучения, ориентировки в известных ситуациях, наши воспоминания о прошлой жизни, которые во многом являются основой нашего самосознания, осознания цельности себя и своего пути.

Известный немецкий ученый Г. Эббингауз, изучая процессы памяти, выстроил кривую забывания, показав, что более 60% информации забывается очень быстро, примерно в течение 3–4 часов после заучивания. Та же информация, которая осталась, сохраняется долго, практически бесконечно. Последующие работы показали, что существует так называемый эффект реминисценции, т.е. через какое-то время (примерно через день-два) казалось бы забытая информация всплывает в нашей памяти, оставаясь в ней уже надолго. Причем чем более значима информация, тем сильнее реминисценция.

Сохранение информации зависит от многих причин: это и ее важность для жизнедеятельности живого существа, и ее эмоциональная насыщенность, и ее связь с прошлым опытом, т.е. знакомая информация скорее сохранится в долговременной памяти, чем абсолютно новая, так как имеющиеся у нас сведения, соединяясь с новыми, сходными, придадут им дополнительную интенсивность. В то же время информация редко сохраняется в совершенно первоначальном состоянии. Так, при соединении вновь поступивших и имеющихся сведений, они обобщаются, формируя уже иное, хотя и сходное со старым, представление. Исследования процесса запоминания показали, что уже при первом предъявлении материала, люди запоминают около 70—80% информации. При отсроченном воспроизведении (через 1—2 ч) сохраняется лишь 50—60%, что коррелирует с данными Эббингауза о наибольшей интенсивности забывания в первые несколько часов.

Важный вопрос, который длительное время решался психологами, связан с изучением объема памяти. Вся ли информация, которую мы получаем в процессе жизни, сохраняется? Если же часть ее пропадает, то почему она забывается и как отбирается информация для хранения? Прежде всего, необходимо понять, об объеме какой памяти идет речь. Существует объем информации, которую непосредственно может запечатлеть субъект. Это число  $7 \pm 2$  (т.е. от 5 до 9). Семь единиц информации (объектов, ситуаций и т.д.) не только одномоментно хранится в памяти, но и фиксируется вниманием, т.е. объем кратковременной памяти и внимания тождественны. Объем же долговременной памяти практически неограничен.

Современные исследования показали, что теория «выветривания» следов (т.е. постепенного угасания, исчезновения следов информации), верна только для непосредственной, кратковременной памяти. Таким образом, воспоминание может угаснуть в процессе его оценки и анализа в кратковременной памяти — не можем же мы хранить любую информацию, поступающую к нам. Однако те сведения, которые были оценены как важные, достойные хранения в долговременной памяти так или иначе сохраняются. Из-за того что воспроизвести их мы можем не всегда, это осознается нами как забывание. Оно в этом случае связано уже не с угасанием, но с тем, что следы информации (или следы памяти) могут вытесняться в бессознательное, могут они и накладываться друг на друга, интер-

ферировать. Как и при интерференции волн, специфика каждого следа исчезает, они «гасят» друг друга. И в том, и в другом случае мы не можем воспроизвести материал, но он не исчез и при определенных обстоятельствах может «всплыть» в памяти. Поэтому часто нам кажутся смутно знакомыми какие-то люди или ситуации, хотя мы и не можем припомнить, при каких обстоятельствах это знакомство произошло. Наиболее отчетливо в этом случае проступает эмоциональная составляющая представления, которая окрашивает такие полусознательные воспоминания в тот или иной эмоциональный тон.

Вытесняется в бессознательное либо не значимая информация, либо чрезмерно аффективная, которая может нарушить эмоциональный комфорт человека (тяжелые воспоминания, неприятные мнения о себе и т.д.). Слишком высокая интенсивность противоречивой информации (информационный стресс) также приводит к тому, что часть материала, которую мы не в состоянии усвоить и переработать, вытесняется в бессознательное. В экспериментах, проводимых в школе когнитивной психологии, испытуемому одновременно подавалась противоречивая информация (в правое ухо — одна информация, в левое — другая). В течение некоторого времени испытуемый не мог сориентироваться, на что обращать внимание, что слушать. После выбора источника сведений (либо самостоятельно, либо с помощью экспериментатора) информация, подаваемая в другое ухо, как бы переставала существовать. Испытуемый ее не слышал и не мог ответить на вопросы о ее смысле. Однако в том случае, если среди других слов упоминалось имя испытуемого или какие-то другие значимые слова, он их улавливал и, главное, мог о них вспомнить при ответе на вопросы экспериментатора («А что говорилось о вашем лице?»), хотя усвоение и происходило на бессознательном уровне.

Процесс интерференции наблюдается в основном у следов сходной информации, они часто смешиваются между собой, не позволяя воспроизвести материал правильно. Если, например, человек выучит одну фразу («Ваня положил черную толстую тетрадку в свой портфель»), а затем начнет заниматься математикой или играть в компьютерные игры, то и через час он сможет достаточно точно ее воспроизвести. Если же сразу после этого он начнет читать, или, что еще хуже, заучивать сходный материал (например, такие фразы: «Вася переложил толстую книгу из портфеля на



стол», «Витя начал записывать уроки в толстую тетрадь, взятую из портфеля»), то уже через несколько минут ему будет сложно его правильно ответить. Поэтому, например, при обучении рекомендуется чередовать занятия, делать определенные паузы в процессе монотонной работы.

### *Виды памяти*

Существует несколько видов памяти, классификация которых исходит из разных оснований: по времени, по способу запоминания, не генезису. Это — кратковременная, долговременная и оперативная память, логическая (опосредованная) и механическая (непосредственная), произвольная и произвольная память, а также эмоциональная, моторная, образная и вербальная память.

Исследуя время хранения информации, выделили кратковременную (время хранения до 20 с), долговременную (время хранения практически бесконечно) и оперативную память. *Оперативная память* отличается тем, что время хранения информации в ней определяется задачей, т.е. сведения сохраняются до тех пор, пока они нам могут понадобиться для решения. Это может быть несколько минут, а иногда и дней или недель. Но после того как задача решена и этот материал больше не понадобится (или нам кажется, что не понадобится), информация вытесняется, забывается. Так, знания, выученные к экзамену, которые, как кажется студенту, ему не нужны в дальнейшем, забываются мгновенно после получения отметки, условия задачи забываются после получения ответа и т.д.

*Кратковременная память* характеризуется тем, что в течение 20 с в ней хранится информация, которая затем либо угасает, либо переводится в долговременное хранение. Это время необходимо для того, чтобы человек, хотя и бессознательно, мог оценить поступающую информацию, произвести ее сортировку, отсеять то, что не нужно и сохранив важный материал. В течение времени, необходимого для анализа, эти данные повторяются, обеспечивая удержание в психике и создавая основу для устойчивых нейронных связей, о которых уже говорилось. С эффектом кратковременной памяти связан и тот факт, что последние слова в запоминаемом ряду воспроизводятся лучше, чем первые.

Особый вид памяти — *иконическая* (зрительная) и *эхоическая* (слуховая) память. В экспериментах, изучавших особенности икониче-

ской памяти, испытуемому экспонировались на тахистоскопе таблицы, на которых были написаны 20 букв (по пять в четырех рядах). После экспозиции экспериментатор спрашивал, какая буква была на том или ином месте (например, 3-я справа во 2-м снизу ряду). Если вопрос задавался не позже чем через 20 с после экспонирования, испытуемый легко справлялся с заданием, т.е. в течение этого времени вся информация, вся таблица была у него перед глазами, как картинка (икона). Отсюда и название для этого вида памяти. С этой картинки он и считывал информацию, отвечая на вопрос. Если же вопрос задавался позже, через 30 с и более, то картинка исчезала, так как часть информации из иконической памяти переходила в долговременную, а часть — в бессознательное. Поэтому испытуемый мог ответить лишь в том случае, если именно эту букву он случайно запомнил. Те же данные были получены и при изучении слуховой, эхоической памяти.

Материал, который перешел в *долговременную память*, как уже было сказано, постепенно забывается (кривая забывания), однако часть его всегда остается в сознании, хотя бы на его периферии. В случае же необходимости человек может постепенно вспомнить, актуализировать ту или иную часть информации из бессознательного. Для того чтобы вспомнить нужный нам материал, «достать» его из долговременной памяти, важно его правильно систематизировать при хранении. Иногда психологи, несколько упрощая этот процесс, сравнивают нашу память с письменным столом, в котором огромное количество ящичков. Мы можем распахивать материал бессистемно в разные ящички, поэтому важные в данный момент сведения могут оказаться в самом дальнем ящичке, в бессознательном или смутном сознании, не связанные с другими, сходными сведениями. В этом случае вспомнить о них, особенно в нужный момент, практически невозможно, мы справедливо считаем, что мы о них прочно забыли. Но мышление, которое, как уже указывалось, помогает и оценить данные восприятия, и систематизировать представления памяти, направлено на предотвращение подобных ошибок. Информация анализируется не только по новизне и значимости, но и по содержанию. Материал, связанный с разными ситуациями, с эпизодами нашей жизни (*эпизодическая память*), хранится отдельно от материала, связанного с обобщенными знаниями, научными понятиями (*семантическая память*). Эти виды памяти соотносятся и с разными областями сознания, о которых говорилось выше — автоноэтической (эпизодическая) и ноэти-

ческой (семантическая). Оперативная память же соотносится с аноэтической областью сознания.

Сложности с воспроизведением возникают, как правило, в тех случаях, когда мы неправильно закодировали информацию и она попала не в тот отдел или связана с другими сведениями, сходными, может быть, по внешнему виду, но не по существу. Так, дети, классифицируя предметы, могут отнести к какому-то классу все объекты одного цвета, не заботясь об их функциональном предназначении. Такие проблемы, как и ошибки восприятия, связаны с интеллектуальными проблемами, с низкой эффективностью мышления. Таким образом, мышление помогает не только восприятию (формирование эталонов), но памяти (систематизация понятий).

Исходя из того, ставилась ли субъектом сознательная цель — запомнить материал или нет, выделяют произвольную и произвольную память. *Произвольное запоминание* (мнемическая деятельность) характеризуется не только осознанием цели, но и возможностью произвольной регуляции деятельности по запоминанию — какой именно материал, в каком объеме и на какой период времени необходимо запомнить. Такая регуляция возможна только на определенном этапе развития психики, поэтому произвольной памяти нет ни у животных, ни у маленьких детей.

*Непроизвольное запоминание* возникает уже на ранних этапах филогенеза, при этом запоминаются преимущественно либо значимые для жизнедеятельности, либо эмоционально окрашенные, либо субъективно (для данного человека) интересные материалы. Таким образом, эмоциональный опыт, профессиональные и личные интересы и стремление к биологической адаптации являются ведущими факторами, определяющими непроизвольное запоминание. Также запоминаются интенсивные объекты (яркие краски, громкие звуки) и динамические, а не статичные предметы, т.е. все, что привлекает внимание и может стать источником важной для жизни информации.

Главным недостатком непроизвольного запоминания является невозможность его регуляции, поскольку мы часто не можем ни запомнить какие-то сведения, ни забыть даже очень неприятные для нас эпизоды. Часто наше стремление вытеснить что-то в бессознательное может не увенчаться успехом, и мы вспоминаем ранящие слова или неприятные обстоятельства, несмотря на желание за-

быть их. Точно так же мы не можем в нужный момент вспомнить важный материал, который вспоминается иногда уже после того, как необходимость в нем прошла (например, ситуация экзамена, когда правильный ответ на вопрос приходит в голову уже после ответа). При этом аффективная окрашенность ситуации не только не помогает, но затрудняет воспоминание.

Однако при некоторых обстоятельствах произвольное запоминание может быть даже более эффективным, чем произвольное, — речь идет о запоминании в правильно организованной деятельности, которое изучалось в работах А.А. Смирнова и П.И. Зинченко. Ранее мы уже говорили о том, что произвольно запоминается значимая информация, те объекты внешнего мира, с которыми мы непосредственно взаимодействуем. Например, если вниманию испытуемых предложить карточки, на которых нарисованы яркие цветные картинки, а в углу проставлены мелкие черные цифры, они, естественно, запомнят картинки, хотя и не все из предложенного набора. Однако в том случае, если им будет дано задание разложить цифры на четные и нечетные, в порядке возрастания или убывания, они запомнят именно цифры, причем процент запомненного материала будет намного больше, чем при рассматривании карточек. В то же время ярких картинок они попросту не заметят, поэтому не смогут вспомнить ни одной из них. Итак, не только значение и интерес, но и степень концентрации внимания влияют на произвольное запоминание.

Зависит оно и от сложности той деятельности, которая выполняется. В одном из экспериментов испытуемых просили запомнить 30 слов. Естественно, что такое количество материала они запомнить не могли, сохраняя, в лучшем случае, лишь 12—15 слов. В следующей серии было дано задание сосчитать количество букв в каждом слове, а затем, после окончания этой работы, воспроизвести слова. В третьей серии опытов испытуемых просили провести классификацию слов на слух, а затем, перевернув лист бумаги, вспомнить эти слова. В первом случае запоминание было произвольным — у испытуемых была цель запомнить и воспроизвести выученный материал. Во второй и третьей сериях запоминание было произвольным, так как цель деятельности была другая (сосчитать буквы и провести классификацию) и испытуемые не ожидали, что их попросят вспомнить слова. Количество воспроизведенных

слов во второй серии не существенно отличалось от первой, зато в третьей почти все вспомнили больше 20 из предъявленных слов, т.е. больше, чем при произвольном запоминании. Это объясняется тем, что выполняемая деятельность была направлена на анализ содержания слов и достаточно сложна для испытуемых. Таким образом, объем произвольной памяти в правильно организованной деятельности может существенно превысить объем произвольной. Этот факт очень важен для организации разных видов обучения, особенно у детей до 8–9 лет, у которых произвольная регуляция поведения еще не очень высока.

Произвольное запоминание, как правило, связано с использованием специальных средств, помогающих этому процессу и опосредующих его. Так как чаще всего в этом качестве используются логические связи между отдельными частями информации, эта память называется логической, в отличие от непосредственной памяти, в которой запоминание опирается на механическое повторение заучиваемого материала.

Существуют специальные способы организации мнемической деятельности, т.е. произвольного опосредованного запоминания. Это выделение отдельных частей материала, осознание их связи между собой и т.д. Главным в этом процессе является укрупнение единиц информации, которая, как мы помним, ограничивается в кратковременной памяти цифрой  $7 \pm 2$ . В случае логического опосредования единица информации укрупняется, составляя уже не одно слово, но одно предложение или часть текста и т.д. Именно за счет такого объединения материала и увеличивается объем опосредованной памяти в каждый момент времени.

Изучая развитие опосредованного запоминания, Выготский и Леонтьев обнаружили, что маленькие дети не могут использовать имеющиеся у них средства для того, чтобы лучше организовать и запомнить материал. Эта способность появляется только к 5–6 годам. Так, в экспериментах Леонтьева испытуемым предлагалось запомнить 15 слов. В первой серии они механически заучивались, а во второй в помощь давались картинки, которые можно было подобрать для каждого слова и, глядя на которые, затем воспроизвести слова. То есть картинки, опосредуя процесс запоминания слов, помогали их вспомнить по требованию экспериментатора. Как уже было сказано, маленьким детям картинки не помогали, зато у 6–8-летних детей объем воспроизведенного

материала вырос почти в 2 раза. Эффективность картинок постепенно уменьшалась, и у взрослых разница в количестве воспроизведенных в двух сериях слов была крайне незначительна. Это связано с тем, что постепенно знак (картинка) интериоризировался, переходил во внутренний план, и взрослому человеку не требовалась картинка, так как он логически группировал слова, связывая их друг с другом для лучшего запоминания. Таким образом, у взрослого человека память почти всегда опосредована какими-то внутренними знаками (логикой, цифрами, памятливыми датами, даже мелодией).

Выделяют также генетические виды памяти: эмоциональную, моторную, образную и вербальную. *Эмоциональная память* возникает уже на ранних этапах онто- и филогенеза, она есть и у младенцев, и у животных. Это память на эмоции, которая помогает выделить в окружающем благоприятные и неблагоприятные условия для существования, причем представления в эмоциональной памяти крайне расплывчатые и неструктурированные.

*Моторная память* имеет четкую структуру, это память на движения, являющаяся основой привычек, операций, навыков. Уже не очень высоко развитые животные и 3–4-месячные дети могут запомнить и повторить некоторые движения, воспроизвести их в сходных ситуациях. Моторная память тесно связана с мышечными ощущениями, она более устойчива, чем эмоциональная, в ней чаще встречаются реминисценции. Даже после длительного перерыва навык быстро восстанавливается, например после длительного перерыва, начав печатать на пишущей машинке или кататься на коньках, люди быстро обретают прежний уровень выполнения этих действий.

*Образная память* встречается только у высших животных, млекопитающих. Образы могут быть более или менее отчетливыми, осознанными, различаются они и по степени обобщенности. Исходя из этого выделяют эйдетическую и схематическую образную память. *Эйдетическая память* всегда конкретна, часто это образ, в основе которого лежит синестезия, т.е. данные от нескольких органов чувств. Поэтому она очень устойчива, а ее объем может быть практически неограниченным. Схематическая память связана с начальной переработкой информации, которая частично обобщается так, что материал сохраняется не в виде конкретных образов, но в виде более общих и абстрактных схем.

Изучая эйдетическую память, А.Р. Лурия показал, что запоминаемый материал представляется эйдетику в виде картины, которую он по своему желанию разворачивает перед глазами. Так, один испытуемый рассказывал, что при запоминании огромного количества слов ему представляется, как он идет по улице, расставляя образы этих слов по обе ее стороны. При воспроизведении он идет в обратную сторону, оглядываясь вокруг и собирая, воспроизводя названия предметов. При этом картина, на основании которой строится память, чрезвычайно живая, конкретная, а образы отражают не только внешний вид, но и звуки, запахи объектов.

Однако такая память имеет не только положительные стороны, но и отрицательные, связанные с трудностью использования сохраненного материала. Действительно, при обычном запоминании человек не сможет запомнить 200 слов, он запомнит 20—30, может, чуть больше, при условии, что ему удастся их систематизировать. Поэтому при определенном задании (например, вспомнить только названия животных или абстрактные понятия), воспроизведение не доставит испытуемому больших затруднений. В то же время эйдетику, который материал не систематизировал, но запоминал как цельную картину, надо, условно говоря, пройти опять всю улицу до конца, «собирая» только те понятия, которые было задано вспомнить. Таким образом, эйдетическая память имеет преимущества при хранении материала, а схематическая — при его воспроизведении.

Последним видом памяти, который существует только у человека, является *вербальная (или словесная) память* — на слова, цифры, ноты, т.е. знаки любой природы. Представления, которые являются результатом такой памяти, еще более обобщены и абстрактны, чем схематические образы, иногда слово даже не имеет какого-то конкретного образа, с которым оно связано. Естественно, что это относится к достаточно абстрактным представлениям (гипотеза, теорема и т.д.). При этом все люди склонны к хранению информации при помощи различных видов памяти, хотя иногда и возможно выявить предпочтение образно-схематической или вербальной памяти. Чаще же всего вербальная память используется при хранении знаковой информации, т.е. в семантической памяти, а образно-схематическая — в эпизодической.

Значительное влияние на протекание процессов памяти оказывает и установка, о которой уже упоминалось в предыдущем парагра-

рафе. Установка регулирует не только перевод памяти из кратковременной в долговременную (то, на что она направлена — сохраняется), но и время хранения информации. Так, в экспериментах две группы испытуемых заучивали слова, при этом одной из них объявили, что опрос будет проводиться через 2 дня, а другой сказали — через 2 часа. Когда через 2 дня испытуемых обеих групп попросили вспомнить заученный материал, испытуемые второй группы не смогли почти ничего назвать, так как бессознательно отводили на хранение информации только 2 часа, после чего она была забыта. Забывание в оперативной памяти также во многом связано с установкой на использование материала только для решения конкретной задачи.

### 6.3. Мышление

#### *Основные свойства мышления*

*Мышление* - это обобщенный и опосредованный процесс отражения действительности. В отличие от восприятия и памяти, которые направлены на отражение предметов и сохранение их образов, целью мышления является анализ связей и отношений между предметами, в результате которого у человека складывается схема ситуации, вырабатывается план действия в ней.

Осознать свойства и качества предмета можно при непосредственном контакте с ним, в результате которого формируются следы этих предметов в памяти. Иначе говоря, и память, и восприятие — непосредственные процессы, которые прямо соприкасаются с объектами. Так, при контакте с людьми у нас появляется представление об их внешности, их облик сохраняется и помогает узнать этого человека при новой встрече.

Осознать же связи между объектами и их отношения (например, что тверже или тяжелее) непосредственно невозможно. Невозможно это сделать и при одномоментном контакте, который дает, хоть и не всегда точно, представление лишь о внешнем виде объекта. Например, для того чтобы понять, что зимой всегда холодно или что вода замерзает при 0 °С, необходимо наблюдать эти явления неоднократно. Только обобщив наблюдения, можно с уверенностью говорить о различиях между временами года или о свойствах воды. Тот факт, что опыт одного человека может быть недостаточен для точного и объективного суждения, показывает,



что необходимы надындивидуальные критерии, которые подтвердили бы правильность индивидуальных обобщений. В качестве такого критерия часто используется логика, которая надличностна и является кристаллизацией опыта многих поколений. В других видах мышления, напрямую не связанных с логикой (образно-схематическом, творческом), человек обращается к иным видам надындивидуального опыта, отраженным в культуре (искусству, этическим нормам и т.д.), для доказательства объективности и достоверности своих выводов.

Как уже было сказано, мышление — не только обобщенное, но и опосредованное отражение, т.е. в процессе мыслительной деятельности используются дополнительные, опосредующие его, орудия. Для того чтобы осознать, что железо тверже дерева, нам необходимо сравнить их между собой. Точно так же, глядя на воду и на деревянный брусок, мы не можем сказать, что из них тяжелее. Для этого нам надо бросить брусок в воду и посмотреть — утонет он или поплывет. То есть мы определяем тяжесть дерева посредством ее сравнения с водой, опосредованно. Твердость дерева мы проверяем посредством железного топора, который его рубит, в то время как стекло разбивается при ударе по нему. Это дает нам понимание того, что стекло более хрупко, а железо более твердо, чем дерево.

Из этого примера также видно, что первые орудия труда (топор, нож, плуг и т.д.) были в то же время и первыми орудиями мышления, потому что с их помощью устанавливались и проверялись отношения между предметами. Эти орудия являлись и первой абстракцией, так как в утверждении что, например, топор можно делать только из железа или стали, но нельзя из стекла или глины, уже содержится обобщенный результат мышления, абстрагированный от чьего-то непосредственного опыта. Индивидуальный опыт передается следующим поколениям и в виде орудий, и в виде слов, которые фиксируют его результаты. Это и есть те самые значения, которые составляют содержание сознания и отдельного человека, и культуры данного общества. Именно образцы поведения в разных ситуациях, трудовая деятельность, нормы общения, герои художественных произведений являются подтверждением индивидуальных обобщений, тем надличностным опытом, который, как и логика, помогает в различных видах мышления объективировать индивидуальный опыт.

*Операции и формы мышления*

Однако, несмотря на существенные различия видов мышления, большинство из них в том или ином виде использует логические операции, которые являются фактическими операциями мышления. Это прежде всего анализ и синтез, индукция и дедукция, а также операции классификации, сериации, сравнения, обобщения. Как будет показано далее, динамика овладения этими операциями является важным показателем развития мышления. Многие виды мышления оперируют такими логическими формами, как понятия, суждения и умозаключения.

*Суждение* отражает связь между двумя понятиями. Например: «человек смертен, Сократ — человек» — это понятия, которые связываются суждением: «Сократ смертен». Суждения, исследуемые психологией, связаны с утверждением или отрицанием чего-либо и выражаются в форме предложений. Фразы «Я не был вчера в театре» или «Вода замерзает при нулевой температуре» отражают наши суждения о проведенном вечере или свойствах воды. При этом суждение понятно только в том случае, если человек имеет представление о тех понятиях, о которых он судит (т.е. понимает, что такое театр или чем различаются вода и лед). Таким образом, знание о предмете связано с возможностью высказать о нем правильное (с точки зрения общечеловеческого опыта) суждение. Психологическое суждение отличается не только содержанием, но и характером рассуждения, оно может быть высказано с уверенностью, апломбом или с сомнением, колебаниями. Это находит отражение и в интонациях, и в словесных формулировках (это, безусловно, именно так... или, вероятно, может быть, это так)

*Умозаключение* — это вывод из нескольких посылок (суждений), как правило, относящихся к разным аспектам умозаключения, т.е. это процесс мышления, при котором на основании нескольких суждений выводится новое. Например, человек, подойдя утром к окну, видит лужи, мокрые крыши и делает заключение: ночью шел дождь. Рассуждая о том, что сейчас крыши мокрые и на асфальте лужи (первое суждение), а это происходит всегда после дождя (второе суждение), он приходит к выводу (заключению) о прошедшем ливне. Примером типичного умозаключения является и доказательство теорем, проведенных физических или химических опытов.

*Понятия* — это высший уровень обобщения, они отражают большинство наших представлений о мире; мебель, дикие и домашние

животные, средневековый период — это все понятия, относящиеся к разным аспектам нашего знания.

В то же время формальная логика сама по себе не раскрывает сути мыслительного процесса людей. Хотя логики нет ни у детей, ни в традиционных культурах, однако и в том, и в другом случае возможны правильные решения достаточно сложных задач. Пралогическое (в отличие от логического) мышление, характерное для первобытной культуры, оперирует другими формами и механизмами — это и магия, и вера в одушевленность мира, и житейский опыт, воплощенный в речи и орудиях труда. Отголоски этого вида мышления видны в религии, в вере в экстрасенсов и колдунов, в способах решения конкретных житейских ситуаций. Формальная логика не может полностью описать психологию мышления и потому, что эмоции и переживания людей, их личностные особенности и активность накладывают серьезный отпечаток на использование логических операций. Суждение «Сократ смертен» с точки зрения формальной логики безусловно более верно, чем «Сократ бессмертен». Однако, рассуждая о роли его идей и их влиянии на дальнейшее развитие науки, гораздо более точным будет именно второе суждение. Не менее важно и то, что логическое мышление, как будет показано ниже, не приводит к творчеству, к новому решению, в то время как для психологии мышления крайне важна эта проблема. Поэтому изучение логических операций, суждений и умозаключений используется в психологии как метод, но не как содержание и тем более цель исследования.

### *Виды мышления*

Различают несколько видов мышления. Прежде всего, по генезису — наглядно-действенное, наглядно-образное, наглядно-схематическое и словесно-логическое. Основаниями для выделения видов мышления являются также: его направленность (практическое и теоретическое, реалистическое и аутистическое), особенности мыслительного процесса (логическое и интуитивное, конвергентное и дивергентное) и результат (репродуктивное и творческое). Разберем подробно каждый из перечисленных видов мышления

Первым и в фило- и в онтогенезе возникает *наглядно-действенное мышление*, которое иногда еще называют «ручной интеллект». Это связано с тем, что в процессе решения задачи субъекту необходимо

непосредственное взаимодействие с предметами, входящими в проблемную ситуацию. Так, крысе обязательно нужно пробежаться по лабиринту, прежде чем понять, каким образом добраться до мяса, а каким — до воды. Ребенку необходимо несколько раз бросить разные предметы в миску с водой, прежде чем сказать, какой из них поплывет, а какой — потонет. В одном из самых распространенных методов диагностики наглядно-действенного мышления детям предлагают вложить разные геометрические фигуры (куб, шар, пирамиду и т.д.) в ящик, имеющий отверстия — круглое, квадратное, треугольное и т.д. На первой стадии решения этой задачи дети пытаются всунуть предмет в любое, первое попавшееся отверстие, а к правильному решению приходят только после нескольких неудачных попыток. Этот способ решения, который был изучен бихевиористами, получил название «метод проб и ошибок».

Приобретая опыт в решении задач определенного вида, дети (и первобытные люди) переходят на следующий этап мышления — *наглядно-образный*, при котором ответ приходит на основе сенсорного (прежде всего зрительного) анализа ситуации, без непосредственного контакта с объектами. И так, при наглядно-действенном мышлении решение приходит на основе ориентировки в реальном, действительном плане, в плане поведения. Накопив достаточный опыт, осознав причины ошибок, субъект уже может представить себе схему и результат действия еще до его начала, на основе ориентации в образе ситуации. Таким образом, можно сказать, что различия между разными видами мышления связаны с разницей в ориентировке: либо это ориентировка в действии, которая идет параллельно с решением (наглядно-действенное мышление), либо ориентировка во внутреннем, образном плане, которая предшествует решению (наглядно-образное мышление).

Тот факт, что главным при переходе от одного уровня мышления к другому является именно опыт, помогающий сформировать предварительную, внутреннюю ориентировку о ходе решения задачи, доказывается многими экспериментами, наиболее наглядными среди которых представляются опыты по изучению генезиса мышления у детей. Их результаты показывают, что **п е р в ы м** важным этапом в развитии мышления является именно интериоризация ориентировки, т.е. переход от поведенческой, внешней, к образной, внутренней ее форме. **В т о р ы м** значимым моментом в развитии мышления становится выделение информативных точек или

признаков, на основании которых происходит классификация и обобщение предметов. Операциональной стороной мышления при этом выступают уже логические операции.

Процесс перехода от наглядно-действенного к *вербальному, операциональному мышлению* и формирования логических операций изучал известный ученый Ж. Пиаже. О разработанной им периодизации интеллекта уже говорилось в гл. 2. Главное в развитии мышления, как показал Пиаже, — это появление хоть какого-то признака, пусть еще не самого адекватного, на основании которого производится обобщение, так как это свидетельствует о преодолении синкретизма, нерасчлененности детского мышления. Развитие мыслительных операций связано и с появлением обратимости. Характеризуя понятие обратимости, Пиаже приводит в качестве примера арифметические действия: сложение и вычитание, умножение и деление, которые могут быть прочитаны как слева направо, так и справа налево. Например:  $5 + 3 = 8$ ,  $8 - 3 = 5$ ;  $14 : 2 = 7$ ,  $7 \cdot 2 = 14$ .

Для изучения операциональной стороны мышления Пиаже разработал специальные задания, в которых исследовалась способность детей понимать сохранение веса, числа и объема предметов. Детям 5–7 лет предъявлялось два ряда кубиков, расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга. Так как количество кубиков в обоих рядах, так же как и расстояние между ними, было одно и то же, то эти два ряда были одной длины. У детей спрашивали, равное ли количество кубиков в двух рядах, и они отвечали, что равное. Тогда на глазах у детей взрослый сдвигал кубики в одном ряду, так что они оказывались стоящими вплотную друг к другу. Естественно, что длина данного ряда уменьшалась. После этого он задавал детям вопрос о том, изменилось ли теперь количество кубиков в двух рядах. Дети, как правило, отвечали, что количество изменилось и в коротком ряду кубиков стало меньше, чем в длинном. Аналогичные эксперименты были проведены по исследованию сохранения веса (в круглом и сплюсненном кусочке пластилина) и объема, когда вода переливалась в сосуды с широким и узким доньшком так, что уровень воды в одном сосуде был намного больше, чем в другом. При этом даже многие 6-летние дети считали, что количество воды в сосудах изменилось.

Такие ответы свидетельствуют не только о необратимом характере операций, но и о синкретизме, так как дети видят ситуацию в целом, не выделяя в ней количество предметов и расстояние между

ними. Как только происходит расчленение этих двух параметров, приходят и обратимость, и правильное решение задачи. Та же закономерность выявляется и в решении задач взрослыми людьми в том случае, если сложность выделения отдельных частей ситуации искусственно повышается или эмоциональная напряженность мешает увидеть детали.

Не менее важным для правильного решения задач является и преодоление эгоцентризма, т.е. неумения встать на чужую точку зрения, увидеть ситуацию другими глазами. Это свойство мышления было также открыто Пиаже. Он задавал детям простые вопросы, в которых надо было посмотреть на ситуацию с точки зрения другого человека. Например, спрашивал ребенка, сколько у него братьев, а услышав ответ: «У меня два брата», задавал ребенку следующий вопрос: «А сколько братьев у твоего старшего брата?». Как правило, дети терялись и не могли правильно ответить на этот вопрос, отвечая, что у брата только один брат, забывая при этом себя. Более сложным был проведенный Пиаже эксперимент с тремя горами, в котором детям предлагался макет с тремя горами разной высоты, на вершинах которых были расположены разные предметы: мельница, дом, дерево и т.п. Детям предъявлялись фотографии, при этом их просили выбрать ту из них, на которой все три горы выглядят так, как видит их ребенок на макете в данную минуту. С этим заданием справлялись даже маленькие, 3–4-летние дети. После этого с другой стороны макета ставили куклу, и экспериментатор просил ребенка выбрать теперь ту фотографию, которая соответствует «точке зрения» куклы. С этим заданием дети уже не могли справиться, причем, как правило, даже 6–7-летние снова выбирали ту фотографию, которая отражала их позицию перед макетом, но не позицию куклы (или другого человека). Это и дало возможность Пиаже сделать вывод о трудности для ребенка встать на чужую точку зрения, об эгоцентризме детей.

Эгоцентризм, как и синкретизм, проявляется и в мышлении взрослых, особенно в ситуациях, далеких от повседневного опыта, привычных норм поведения, например, при оценке культуры или этических норм других народов. Преодоление эгоцентризма — важный фактор, влияющий на развитие мышления, потому что без этого невозможно как правильно увидеть сложную ситуацию, так и обобщить собственный опыт, сравнить его со опытом других, пересмотреть свои понятия (если нужно) или убедиться в их правильно-

сти. Важным моментом является тот факт, что преодоление эгоцентризма и синкретизма, открытие адекватного основания для классификации переносится людьми в другие ситуации, помогая решить новые, хотя и несколько сходные с прежними задачи. То есть новый вид мышления обобщается, переносясь и на другие деятельности.

Изучение факторов, влияющих на переход от одного уровня развития мышления к другому и появление понятий, было предметом экспериментов как Пиаже, так и других ученых, потому что процесс становления понятий выявляет не только закономерности формирования мышления, но и его индивидуальные особенности, его связь с ситуацией, деятельностью людей. Если Пиаже, как было показано ранее, интересовала прежде всего операциональная сторона мышления, появление внутренних, а затем обратимых операций, то других ученых, в частности немецких психологов Н. Аха и О. Кюльпе, российских — Л.С. Выготского и А.В. Запорожца, интересовал результат, т.е. изменение самой формы понятия. В ходе различных экспериментов было установлено, что понятие развивается от синкрета (т.е. нерасчлененного объединения разнородных предметов) к комплексу, в котором есть общий знаменатель, объединяющий разные предметы, хотя и не адекватный. Были выявлены, например, цепные комплексы, в которых ведущий признак объединения переходил по цепочке: соединялись треугольные предметы, один из них красного цвета, поэтому следующим предметом, отнесенным к понятию, был красный и т.д. Итак, основание классификации и обобщения в этом случае крайне размыто, но оно уже существует. В экспериментах Выготского были также выделены и описаны житейские и научные понятия и показано, что житейские понятия развиваются от частного к общему, а научные, наоборот, от общего к частному. Так, житейское понятие «тонут все тяжелые предметы» связано с конкретными примерами, которых постепенно становится все больше и больше. Наконец эти примеры находят научное объяснение, связанное с законом Архимеда, объясняющим, почему такой тяжелый предмет, как пароход, плавает, а не тонет. Научное понятие, тот же закон Архимеда, является общим, он объясняет все случаи взаимосвязи разных тел с водой. Однако этот закон представляется абстрактным, не наполненным содержанием, и лишь его иллюстрация конкретными примерами делает его более

понятным и применимым к жизни. Таким образом, развитие понятийного мышления в целом объясняется двумя встречными процессами — *развитием житейских понятий* и *житейской логики* (пралогики), которые, обобщаясь и проверяясь общечеловеческим, надындивидуальным опытом, становятся все более абстрактными, и *развитием научных понятий*, которые, наполняясь конкретным содержанием, связываются с реальностью и начинают использоваться людьми для решения задач, встающих перед ними.

В работах П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца и Л.А. Венгера изучалось, какой вид помощи взрослого помогает переходу от одного уровня развития мышления к другому. Оказалось, что подсказка экспериментатора, который обращает внимание ребенка на существенные признаки предмета, не только помогает преодолеть синкретизм, но задает сразу правильное основание для обобщения, сокращая время решения задачи. Так, в описанном ранее эксперименте с ящиком, в отверстия которого надо вложить разные предметы, детям показывались отличия треугольника от круга и квадрата, при этом обращалось их внимание на то, что шар попадает только в то отверстие, где нет углов, а куб — где четыре угла. Следующие фигуры ребенок рассматривал самостоятельно, стараясь опередить их наиболее важные признаки, по которым отыскивал практически безошибочно нужное отверстие. При этом вся ориентировка проходила в образном плане, без проб и ошибок. То есть само появление ориентировки — фазы действия, предшествующей исполнению, указывает на то, что возможен переход на более высокий уровень мышления. Особенно важно, как будет показано далее, появление ориентировки для решения творческих задач.

Эксперименты Венгера, Запорожца, Пиаже и других психологов позволили выделить такой вид мышления, как *наглядно-схематическое*, которое является промежуточным между образным и вербальным планом. Как и в развитии памяти, первоначально и сохранение, и обобщение информации происходят на основании конкретного образа предмета или ситуации. Эта конкретность не дает возможности выделить нужное основание для обобщения, при этом более яркие признаки (например, цвет) могут заслонить правильный, адекватный для данного понятия признак.

Влияние конкретного образа на ошибки, возникающие в решении задач, было показано в экспериментах Пиаже. Он давал детям картинки, на которых были изображены 4 красных круга и 6 бе-



лых, и спрашивал, каких кругов больше. Дети правильно отвечали, что красных больше. Тогда Пиаже задавал вопрос о том, чего больше — кругов или красных кругов. И дети снова говорили, что красных больше, не понимая, что понятие «круг» шире и включает в себя и красные, и белые круги. Затем детям давался рисунок, на котором мишке надо было дойти до стула, находящегося на расстоянии в 4 красных круга, а затем до стола, который отстоял от стула на расстоянии в 3 белых круга. Детей спрашивали, каких кругов больше — белых или красных, и они правильно отвечали, что красных больше. Тогда их спрашивали, чего больше, кругов или красных кругов, и они, так же как и раньше, отвечали, что красных кругов больше. На вопрос экспериментатора, до чего мишке дальше идти — до стула или до стола, дети правильно отвечали, что до стола дальше, показывая это расстояние на рисунке. Однако на повторный вопрос о том, каких же кругов больше, дети снова повторяли, что красных.

Таким образом, ориентируясь в житейской ситуации и правильно оценивая расстояние, люди часто не могут отвлечься от наглядности образа, его ярких, но незначимых деталей и правильно решить задачу.

Схема же, сохраняя общий образ ситуации, позволяет отбросить не важные черты, выделив основные, что помогает найти правильный ответ. Поэтому даже простая схема в виде кругов Эйлера, в которой видно, что красные и белые круги находятся внутри понятия «круг», помогает детям решить приведенную выше задачу. Аналогичные процессы происходят и со взрослыми, которые часто с трудом преодолевают непосредственное влияние внешнего плана ситуации, тем более ее эмоционального влияния, что нарушает ориентацию в ней.

Уже при образно-схематическом мышлении люди начинают оперировать логическими операциями, употребляют и словесные обозначения классов предметов. Фактически схема — это экстериоризованное понятие, т.е. обобщение, имеющее аналог во внешнем плане, в чертеже. Иначе говоря, в этом виде мышления за каждым словом стоит образ-схема предмета, поэтому абстрактные задачи, ситуации, не связанные с конкретным опытом, сложны для решения. Переход к *словесно-логическому* мышлению позволяет оторваться от конкретности, оперировать понятиями, с которыми не связаны никакие отчетливые представления.

Тот факт, что эти виды мышления постепенно развиваются в онтогенезе, еще не доказывает приоритетность одного из них при решении задач. У взрослого человека присутствуют все виды мышления, а выбор одного из них зависит от характера задачи и ситуации. Например, сложную схему мы, скорее всего, будем собирать, используя наглядно-действенное мышление, а ориентироваться по карте в незнакомой местности, придумывать чертеж нового здания или новое решение театральной мизансцены — с использованием образно-схематического мышления. Точно так же схематическое мышление более эффективно в геометрических задачах, а словесно-логическое — в алгебраических. Кроме ситуативных, существуют еще и индивидуальные особенности мышления, при этом в первую очередь имеется в виду приоритет образно-схематического или словесно-логического мышления у данного человека.

Как уже упоминалось, выделяются и такие виды мышления, как практическое и теоретическое, реалистическое и аутистическое.

*Теоретическое мышление* направлено на анализ и изучение данных исследуемой ситуации или задачи, поиск и сравнение различных вариантов ее решения. Этот вид мышления характерен для научной деятельности и может не опираться на обобщение чувственных данных, но оперировать только абстрактными понятиями. Противоположный характер имеет *практическое мышление*, которое иногда называют эмпирическим, так как оно всегда основывается на опытном, эмпирическом материале. В отличие от теоретического мышления целью практического всегда является решение вопросов, поставленных реальной действительностью и предполагает воплощение полученных результатов в жизнь, в то время как для теоретического мышления достаточно получить правильный ответ в идеальном (образном или вербальном) плане. Так как практические задачи требуют иногда немедленного решения, сложности практического мышления связаны с тем, что оно протекает в условиях дефицита времени, а иногда и информации, требует выработки новых способов действия. Поэтому оно часто оказывается сложнее теоретического, что было показано во многих исследованиях, в частности в работе Б.М. Теплова «Ум полковника».

*Реалистическое мышление* связано с решением задач, имеющих непосредственное отношение к действительности (как в теоретическом, так и в практическом плане). Это может быть нахождение способа предотвращения или выхода из конфликтной ситуации,

решение математической задачи, постановка и проведение эксперимента, поиск интересной и выгодной работы — в любом случае и содержание задачи, и ее результат объективны и понятны окружающим. *Аутистическое* (грезообразное) мышление направлено на анализ и изучение субъективного и вымышленного человеком мира. Оно отгорожено от реальной жизни и ее проблем и оперирует не фактами, но мечтами и желаниями людей. При этом результаты аутистического мышления, мало соотносимые с реальными обстоятельствами, не могут быть реализованы в них и даже не предполагают такой реализации.

Логическое и интуитивное виды мышления различаются прежде всего динамическими аспектами, так как процесс решения задачи в *логическом (дискурсивном) мышлении* развернут во времени и осознан, в то время как в интуитивном — ответ возникает мгновенно, а сам процесс решения задачи путем интуиции проходит на бессознательном (или надсознательном) уровне. Логическое мышление предполагает использование логических мыслительных операций, его иллюстрацией служит решение любой математической задачи, для решения которой используются, например, определенные формулы. Оперирование ими требует времени, необходимо также проверить результат, причем все эти операции невозможно осуществлять неосознанно — и анализ условий, и сами формулы, и способы их применения хранятся в сознании. Процесс решения задачи при *интуитивном мышлении* также занимает определенное время, но так как он бессознателен, то и результат возникает мгновенно, внезапно, как озарение. Недаром аналогом инсайта, открытого гештальтпсихологией, было как раз интуитивное мышление. Однако тот факт, что само решение проходит на надсознательном уровне, не означает, что для интуитивного мышления не нужны факты и знания, связанные с решаемой задачей. Как правило, интуиция возникает как результат длительного размышления над проблемой, которое происходит постоянно, хотя и не осознается самим исследователем. Примерами интуитивных решений служат обычно истории разнообразных открытий (Периодическая система элементов Менделеева, закон Архимеда и т.д.), что доказывает его связь с творческим, продуктивным мышлением.

Способы решения задач кардинально отличаются и при *конвергентном* и *дивергентном* видах мышления. *Конвергентное мышление* предполагает нацеленность на результат, причем правильный

результат может быть только один — как в математической задаче. Дивергентное мышление, напротив, вызывает интерес к процессу, а результат в этом виде мышления имеет второстепенное значение. Предполагается также, что наиболее ценным является не поиск одного-единственного верного решения (хотя оно и не отрицается), но нахождение разных, как можно более необычных, оригинальных путей получения этого решения. Поэтому дивергентное мышление, как правило, считается необходимым условием творчества, которое как раз и предполагает получение нового и оригинального продукта.

Принципиально новым продуктом или способом действия в уже известной ситуации и отличается творческое мышление от репродуктивного, которое направлено на воспроизведение (репродукцию) уже найденного решения, переносом его в сходные условия, с похожим материалом. Этот вид мышления преимущественно и используется в обучении, когда важно, чтобы ученик усвоил определенный алгоритм решения задач.

Основные особенности развития творческого мышления были обнаружены в исследованиях гештальтпсихологов, которые, как уже говорилось ранее, впервые открыли один из его вариантов — инсайт. Изучая на большом эмпирическом материале (эксперименты с детьми и взрослыми испытуемыми, беседы, в том числе и с А. Эйнштейном) способы преобразования познавательных структур, Вертгеймер пришел к выводу о несостоятельности формально-логического подхода к мышлению, от которого скрыт его продуктивный, творческий характер, выражающийся в «перецентрировке» исходного материала, его реорганизации в новое динамическое целое. Вводимые Вертгеймером термины «реорганизация», «группировка», «центрирование» описывали реальные моменты интеллектуальной работы, подчеркивая ее специфически психологическую сторону, отличную от логической.

В своем анализе проблемных ситуаций и способов их решения Вертгеймер выделил несколько основных этапов мыслительного процесса:

1. **Возникновение темы.** На этом этапе появляется чувство «направленной напряженности», которое мобилизует творческие силы человека.

2. **Анализ ситуации, осознание проблемы.** Основной задачей этой стадии является создание целостного образа ситуации.

3. Решение проблемы. Этот процесс мыслительной деятельности в значительной степени неосознан, хотя предварительная сознательная работа необходима.

4. Возникновение идеи решения — инсайт.

5. Исполнительская стадия.

В опытах Вертгеймера обнаруживалось отрицательное влияние привычного способа восприятия структурных отношений между компонентами задачи на ее продуктивное решение. Он подчеркивал, что у детей, обучавшихся геометрии в школе на основе чисто формального метода, несравненно труднее выработать продуктивный подход к задачам, чем у тех, кто вообще не обучался.

Оказалось, что творческое мышление зависит от чертежа, схемы, в виде которой представляется условие задачи или проблемной ситуации. От адекватности схемы зависит правильность решения, причем хорошая схема дает возможность посмотреть на нее с разных точек зрения, т.е. дает возможность создать из образов, которые входят в ситуацию, разные гештальты. Этот процесс создания разных схем из набора постоянных образов и является процессом творчества, при этом чем больше различных значений получают предметы, включенные в эти структуры, тем более высокий уровень творчества демонстрирует человек. Так как такое переструктурирование легче производить на образном, а не на вербальном материале, то неудивительно, что Вертгеймер пришел к выводу о том, что ранний переход к логическому мышлению мешает развитию творчества. Он также говорил о том, что упражнение убивает творческое мышление, потому что при повторении происходит фиксация одного и того же образа и люди привыкают рассматривать вещи только в одной позиции.

Значительное внимание Вертгеймер уделяет и проблемам этики, нравственности личности исследователя, подчеркивая, что формирование этих качеств также должно учитываться при обучении, а само обучение должно быть построено так, чтобы дети получали от него радость, осознавая радость открытия нового. Дальнейшие исследования подтвердили правильность этих взглядов, доказав значительное влияние личных качеств на процесс творчества. Было доказано, что препятствием к творчеству является высокая тревожность, неуверенность в своих силах. Это создает внутренние барьеры, мешающие человеку высказать новую, отличную от других точку зрения, и снижает творческий потенциал. Точно так же снижает уровень творчества и

конформизм, так как даже внешнее согласие с мнением большинства лишает возможности поиска новых путей в решении проблем. В то же время и демонстративность, стремление как можно быстрее получить результат, выделиться, также могут помешать творчеству, потому что предполагают использование конвергентного, а не дивергентного мышления, что, как было показано, снижает вероятность получения нового продукта. Ригидность, т.е. трудности, возникающие у человека при переключении с одной деятельности на другую, также является качеством, снижающим творчество. Еще один фактор, снижающий творчество, — это установка, которая бессознательно настраивает человека на использование уже знакомых способов решения.

Как и генетические, все эти виды мышления присутствуют практически у каждого человека. Разница между людьми состоит в преимущественном использовании одного из них, что зависит и от характера деятельности, и от особенностей интеллекта, и, как уже было сказано, от индивидуальных особенностей человека.

#### *Мышление и решение задач*

Одним из главных вопросов, который стоит перед психологией мышления, является анализ процесса решения задач. В психологии различаются понятия «задача» и «проблемная ситуация». Любая проблема, которая встает перед человеком и требует разрешения, становится *задачей*, т.е. задача — это и задачка из учебника по алгебре, и ситуация выбора профессии, и вопрос о том, как распределить полученные деньги, и т.д. В том случае, если данных для решения этих вопросов вполне достаточно — это действительно задача. В том же случае, если данных для ее решения не хватает, задача превращается в проблемную ситуацию. Так, если в алгебраической задаче по каким-то причинам не дано одно из данных (например, скорость поезда), это *проблемная ситуация*. Если мы не знаем достаточно хорошо людей, которых мы пригласили в гости и их интересов, задача посадить их за столом и организовать общую беседу превращается в проблемную ситуацию. В случае же появления новых данных (в другом учебнике или после более тесного общения с гостями) проблемная ситуация становится задачей. Бывают ситуации, в которых новые данные и не могут быть найдены, в частности в научных исследованиях, в работах, опирающихся на результаты смежных наук. Так, изучая развитие мышления, Сеченов предположил, что сигнал, т.е. образ предмета, тесно связан с движениями глаз. Однако данных

об этих движениях у него не было, они были получены только через несколько десятков лет, когда появилось необходимое для таких экспериментов оборудование.

Проблемная ситуация, как и задача, требует своего решения. Однако задача решается всегда при помощи одного из описанных выше видов мышления. Проблемная ситуация же решается на основе воображения, тесно связанного с творческим, продуктивным мышлением. Ведь в этом случае необходимо найти способы преодоления дефицита информации, распространить имеющиеся данные на новые условия, вообразив их возможное развитие. Продуктивность мышления в этом случае связана не только с оригинальностью решения, но и с точностью прогноза, окончательная проверка которого, может быть, отстоит во времени, как это произошло, например, с работами Сеченова.

Если процесс творчества еще нуждается в дальнейшем исследовании, то процесс решения задачи достаточно хорошо изучен. Он начинается с ориентировки в условии, о которой мы уже говорили. Характер ориентировки и определяет вид мышления, который используется при решении задачи. Главным результатом ориентировки является ответ на вопросы — какие данные имеются и что требуется доказать, найти. На следующем этапе выдвигается гипотеза о том, каким же образом надо решать задачу, какие операции и в какой последовательности необходимо использовать. После этого наступает этап решения, т.е. последовательного чередования различных операций, символов, трансформации данных, что приводит к ответу. Последний этап — этап контроля, т.е. соотнесения полученного результата с тем, который должен быть найден. В том случае, если найден правильный ответ, процесс решения задачи завершен. В случае же несовпадения искомого и полученного результата субъект возвращается к этапу выдвижения и перебора гипотез, выбирая новую гипотезу и приступая к ее проверке. В том случае, если поиск верного решения затягивается, как правило, есть смысл вернуться к первому этапу, так как неверные гипотезы являются следствием неправильной ориентировки в условии задачи. Возможно, что при таком возвращении станет понятно, что в данном случае перед нами не задача, а проблемная ситуация, которая требует другого подхода — поиска недостающих данных, попытки экстраполяции, расширения имеющихся материалов на условия задачи, что связано уже с использованием воображения.

## 6.4. Воображение

**Классификация воображения**

*Воображение - это процесс отражения действительности за пределами существующих связей и отношений.* Преобразуя образы и представления, воображение направлено на создание продуктов, не имеющих аналога в реальной действительности и заменяющих ее.

Воображение, так же как и восприятие, память, мышление, является процессом познания. Оно расширяет границы нашего опыта, продуцируя новые, еще не существующие в действительности факты и ситуации, часто помогая предугадать последствия наших действий и, соответственно, выстроить адекватную схему поведения. Воображение может предсказать и тенденции развития реальности, иногда задавая направление и ориентиры для этого пути. Так, научная фантастика предсказала появление многих технических открытий, а художественные произведения послужили стимулом для становления новых этических норм и идеалов.

Классификация воображения основывается на степени его активности, т.е. возможности сознательно и произвольно направлять его ход и содержание. Исходя из этого выделяют пассивное и активное воображение. В *пассивном* выделяют сон, грезы и мечты, в *активном* — репродуктивное и творческое воображение. В этой последовательности каждый следующий вид воображения подразумевает все большую степень осознанности и управляемости.

Видения, которые являются человеку во сне или в бреду, совершенно не зависят от его желания (или нежелания) видеть именно этот образ. Точно так же мы не можем направлять содержание сна, а его содержание часто расплывается в памяти, оставляя лишь смутные воспоминания о приснившемся.

Грезы подразумевают возможность вызвать их содержание по собственному усмотрению, как правило, человек воображает в этом случае желаемые, приятные для себя картины. Аутистическое мышление, о котором говорилось в предыдущем параграфе, помогает воображению, строя различные, наиболее желаемые и благоприятные варианты развития событий, хотя и весьма далеких от реальности (воздушные замки).

Более активный вариант грез — мечты, как образа желаемого будущего, но уже гораздо более реального и связанного с действительностью, чем грезы. Мечты обычно человек старается вопло-



тить в жизнь, здесь возможна сознательная регуляция вызываемых образов, создание достаточно жесткой схемы их реализации.

*Репродуктивное воображение*, как и репродуктивное мышление, связано с воссозданием образов, сотворенных другими. Это может быть описание природы или героев литературного произведения, музыкальные образы, чертежи машин и зданий. При таком воспроизведении, произвольно регулируется не только само содержание, достаточно индивидуальное в каждом случае, но и яркость и живость этих образов, в зависимости от мотивации зрителя или слушателя, а также от таланта автора. Чем больше субъективного вносит читатель в образы, создаваемые воображением по имеющимся описаниям, тем более активным становится сам процесс воображения, превращаясь в своеобразное сотворчество.

*Творческое воображение*, часто отождествляемое с творческим мышлением, креативностью, т.е. с творчеством как таковым, предполагает наибольшую активность и субъективность автора, так как содержание продукта полностью зависит от него, его мыслей, переживаний, опыта. Однако такая всецелая зависимость от субъекта творчества не приводит к абсолютной оторванности от действительности, как в грезах. Именно поэтому результаты творчества значимы и интересны не только автору, но и окружающим.

### *Операции воображения*

Для трансформации данных и создания продуктов в воображении, как и в мышлении, используются операции — слияние (комбинирование), агглютинация, гиперболизация, типизация.

*Слияние* подразумевает произвольное комбинирование, сравнение и объединение качеств и характерных черт разных объектов в одном образе. Так, Пастернак говорил о том, что в образе Лары в его романе «Доктор Живаго» соединены черты Зинаиды Пастернак и Ольги Ивинской. Толстой писал о том, что в образе Наташи Ростовской слиты качества Сони и Тани (т.е. его жены и ее сестры). Точно так же слияние может осуществляться в новой мелодии, соединяющей мотивы нескольких, в чертеже здания, в котором комбинируются несколько архитектурных стилей и т.д.

Особый вид слияния — это *агглютинация*, при которой соединяются несоединимые в реальности черты. Наиболее распространенными примерами агглютинации являются образы сфинкса и кентавра, в которых соединены черты человека с чертами льва (сфинкс) и

коня (кентавр). Агглютинации также часто применяются в аллегорических изображениях, в стихах (*полумудрец — полуневежа*), подчеркивая сложность, противоречивость созданного образа.

*Гиперболизация* повышает яркость и выразительность образа, выдвигая на первый план какие-то определенные его черты. Так, в классических комедиях (например, в комедиях Фонвизина) Недоросль, Правдин, Скотинин не похожи на реальных людей, но созданы для отражения (и осмеяния) определенных черт характера, стиля поведения. Гиперболизация применяется и в сказках, в которых описывается, например, необыкновенная сила или рост богатырей, что подчеркивает их силу и отвагу. Ум и ловкость ребенка (мальчик-с-пальчик) особенно велики по контрасту с величиной и глупостью людоеда — это тоже результат гиперболизации.

*Акцентирование*, так же как и гиперболизация, связано с намеренным усилением какой-то одной черты описываемого образа. Особенность этой операции в том, что в этом случае выделяется какая-то часть или деталь, которая становится доминирующей. Наиболее распространенной формой акцентирования являются шаржи и карикатуры.

Другим способом придания дополнительной выразительности образу, является *типизация*, связанная с обобщением наиболее типичных для данной группы людей черт. Естественно, что при этом полностью игнорируются все специфические личностные качества, хотя, в отличие от гиперболизации, правдоподобие в описании героев сохраняется. Типизация использована, например, А.Н. Островским в описании купцов в его пьесах, Мольером, раскрывшим наиболее распространенные черты выскочек, разбогатевших и стремящихся попасть в другую социальную группу.

Воображение тесно связано с другими сторонами психики — эмоциями, памятью, мышлением.

Любая сильная эмоция стимулирует работу воображения. Испытывая страх, люди воображают себе различные опасности, часто существенно их преувеличивая. Чувство неуверенности в себе часто связано с воображаемыми «косыми взглядами» окружающих, упреками в абсолютно нейтральных замещениях и т.д. Положительные эмоции, например ожидаемая радость, также вызывают в воображении разнообразные картины реализации желания.

Однако не только чувства вызывают воображение, но и воображение усиливает переживания. Пациент, ожидающий своей очере-

ди у зубного врача, воображает себе предстоящее испытание, а голос врача или звук бормашины делают образы еще более живыми и отчетливыми, усиливая страх. Воображаемая реакция близкого человека на подарок усиливает радость от его приобретения, а возможная оценка окружающими неблагоприятного поступка способна вызвать стыд и удержать от его совершения.

Не менее тесной является и связь воображения с памятью, с опытом людей. Существует весьма распространенный стереотип о том, что у детей воображение более живое и богатое, чем у взрослого человека. Однако это мнение в корне неверно, так как у детей, несмотря на их более гибкую психику и способность быстро откликаться на события, крайне низка продуктивность воображения. Их фантазии отражают их эмоциональные переживания и желания. В своих рассказах дети не стремятся создать что-то, но хотят снизить эмоциональное напряжение. Поэтому ни содержание, ни форма рассказа их не волнуют, и переживания выливаются в традиционный набор фраз и фабул, заимствованных из разговоров взрослых, фильмов или сказок. Упомянутый стереотип отражает только тот факт, что дети чаще делятся своими воображаемыми желаниями и страхами, чем взрослые, а их содержание более оторвано от жизни (так как нет опыта этой жизни).

Роль памяти, знаний особенно отчетливо видна в репродуктивном воображении, так как многие факты, не известные человеку, он просто не может себе представить. Это проявляется, например, в реакции людей, не переживших войну, на рассказы или поведение беженцев из Чечни, описания исторических событий. Сходный механизм проявляется и при образовании личностных смыслов, однако в этом случае важны не только память, опыт, но и эмоциональное отношение к пережитому, которое может отсутствовать в репродуктивном воображении. В этом плане характерен пример Б.М. Теплова, рассказавшего о мальчике 7–8 лет, который, описывая события Смутного времени и пострижение князя Шуйского, сказал, что он сначала пошел в парикмахерскую, а затем был вынужден запереться в монастыре. Понятие «пострижения в монахи», не знакомое ребенку, было в воображении заменено более знакомым образом стрижки в парикмахерской. Этот крайне наглядный пример иллюстрирует механику и менее ярких, но весьма распространенных ошибок при построении воображаемых образов.

О связи воображения с мышлением уже говорилось достаточно подробно в предыдущем параграфе. Однако следует еще раз отметить, что воображение заменяет мышление в затруднительных случаях при решении проблемных ситуаций, помогая дополнить недостающие данные воображаемыми.

Творческое воображение, как и творческое мышление, связаны с креативностью, т.е. творчеством, стремлением к продуктивной деятельности, ставшей устойчивой чертой личности.

Выделяют образную и вербальную креативность, т.е. преимущественную способность создавать новое в образном или словесном (вербальном) планах. Первой в онтогенезе проявляется образная креативность, которая до 7—8 лет существенно опережает вербальную у всех детей. Ранее уже речь шла о работе Вертгеймера, доказавшего сензитивность творческого мышления к схеме. Развитие креативности подтверждает этот факт, так как вербальный план в творчестве, как правило, не развивается, если ему не предшествовал образно-схематический. У старших детей и взрослых появляются уже индивидуальные склонности к виду творческой деятельности, причем ее продуктивность редко бывает одинаково высокой в обоих планах.

Важным моментом является и несовпадение уровня креативности с уровнем интеллекта, прежде всего с уровнем мышления. Как показали исследования, интеллект только до определенного уровня стимулирует развитие творчества, а высокоразвитое мышление (особенно словесно-логическое) может даже ему препятствовать, направляя интеллектуальную деятельность на быстрое достижение правильного, но не оригинального, результата. Более тесной является связь творческих способностей с памятью, а не с мышлением, при этом хорошая механическая память может быть показателем творческих способностей, но ее отсутствие не говорит о низком уровне креативности.

## 6.5. Мышление и речь

### *Речь и язык*

В психологии разделяются понятия язык и речь. *Язык* — это система знаков любой природы, служащая средством человеческого общения и мышления. Таким образом, выделяются две основные функции языка (и речи) — *передача информации* (обще-

ние) и *ее обобщение* (мышление). Когда говорят о том, что язык включает знаки любой природы, то подразумевают, что язык не обязательно связан со звуковыми сигналами; символика может заключаться как в словах, так и в жестах, мимике, пиктограммах, т.е. разнообразных системах, принимающих на себя символическую функцию (язык цветов, музыки и т.д.). При расшифровке сообщений необходимо помнить, что они часто основываются не на знаковой, но на символической интерпретации, т.е. эта информация не объективна, и понять ее содержание может только тот, кто знает, какой смысл связан с тем ли иным символом (например, что означает тот или иной цветок или жест).

*Речь* — это исторически сложившаяся форма общения людей по законам данного языка. Ясно, что язык более широкое понятие, чем речь, которая представляет собой один из видов языка.

Одним из важнейших вопросов, связанных с изучением психологических аспектов речи, является анализ ее связи с мышлением. Мы уже говорили, что самые первые обобщения фиксировались в слове, а общие понятия являются одной из важнейших составляющих сознания. Не оспаривая тесную связь мышления с речью, психологи расходятся в анализе их генетических корней.

Как в отечественной, так и в зарубежной психологической литературе существует две точки зрения на эту проблему — об общности корней мышления и речи и их отличии. Так, П.П. Блонский утверждал, что и речь, и мышление ведут свое происхождение от практической деятельности. Однако в работах Штерна, Пиаже, Выготского было доказано, что мышление и речь имеют разные корни. Например, в работе Выготского «Мышление и речь» было показано, что мышление связано с орудийной деятельностью, а речь — с эмоциональным заражением посредством звукового сигнала. У животных это раздельное существование мышления и речи остается в течение всей жизни, в то время как у человека происходит их соединение, в результате чего и появляется словесно-логическое мышление. Это соединение двух различных процессов — становления мышления и становления речи — происходит у детей в возрасте полутора лет. Это возраст, который отмечали в качестве переломного и Штерн, и Бюлер, и другие ученые, исследовавшие речь детей, характерен тем, что в этот момент резко увеличивается словарный запас детей, появляются вопросы о названии предметов, т.е. происходит, как писал Штерн, «открытие ребенком значения слов». Выготский объяснял

это открытие следующим образом: речь соединяется с мышлением и, таким образом, ребенок начинает осмысливать те звуки, которые употребляет взрослый. При этом, с точки зрения Выготского, слово является для мышления тем знаком, который и превращает наглядно-действенное мышление в высшую психическую функцию.

### *Виды речи*

Выделяют несколько видов речи: письменную и устную. В свою очередь, в устной речи выделяются внешняя (монологическая и диалогическая), эгоцентрическая и внутренняя виды речи. Владение речью и подразумевает способность передать свою мысль наиболее совершенным способом, т.е. быть понятым другими до конца, уметь передать им не только содержание, но и эмоциональные оттенки общения. С этой целью в речи используются разнообразные средства выразительности, специфические для каждого ее вида.

Наиболее развернута *письменная речь*, которая нуждается в раскрытии и обосновании каждого высказываемого положения, ведь собеседник в этом случае невидим и невозможно воспользоваться неречевыми средствами выразительности (паузой или мимикой). Особенностью письменной речи является и то, что читатель не знает всех особенностей конкретной ситуации и условий, в которые посвящен собеседник, и автору необходимо как можно быстрее ввести его в курс • событий. Поэтому любой человек, хотя бы единожды сталкивавшийся с необходимостью передать свои мысли на бумаге, осознает, что наиболее сложным является начало повествования.

В качестве выразительных средств в письменной речи используются прежде всего знаки препинания и синонимы. Например, в строках Пушкина «Идет, ему коня подводят. Ретив и смирен верный конь» можно заменить одно слово (заменить слово «конь» на слово «лошадь»: «Идет, ему подводят лошадь. Ретива и смирна верная лошадь»), как полностью изменяются смысл, интонация, хотя содержание сохраняется. В некоторых случаях может измениться и содержание, например при помощи знака препинания: «Довольно, стыдно мне» или «Довольно стыдно мне». Необходимость использовать распространенные предложения, синонимы и знаки препинания делает письменную речь наиболее развернутой и одновременно наиболее понятной из всех видов речи, хотя, как будет показано в дальнейшем, полностью смысл, вкладываемый автором, и смысл, воспринимаемый читателем, никогда не совпадают. <

*Монологическая устная речь* по степени развернутости приближается к письменной, хотя непосредственный контакт со слушающим и его вовлеченность в ситуацию делают эту речь более контекстной, облегчая передачу информации. Необходимость донести сообщение полностью заставляет прибегать говорящего к развернутым фразам, повторениям, синонимам, что и является общим с письменной речью.

Наиболее легкая для построения и понимания собеседников *диалогическая речь*, которая не требует развернутости изложения, ведь оба говорящих осознают ситуацию, знают ее детали, им обычно понятны позиции и переживания друг друга. Важным моментом является и то, что в этом случае идет беседа, а не односторонний обмен информацией, поэтому сообщения могут дополняться, прерываться собеседниками.

Средства выразительности, усиливающие смысл сообщения и помогающие его адекватному пониманию, общие у всех видов устной речи — и у монолога, и у диалога. Это мимика, интонации, паузы, а также контакт глаз, расстояние между разговаривающими, жесты.

Известно, что выразительная пауза иногда может «сказать» больше о переживаниях человека, его отношении к событию. Это же относится и к интонации, которая подчеркивает субъективный смысл передаваемой информации, ее эмоциональный контекст. Важно помнить, что интонация иногда воспринимается как первичная по отношению к слову, более значимая. Так, маленькие дети часто реагируют на агрессивные, отчужденные интонации взрослых, хотя само содержание может быть нейтральным или даже доброжелательным. Невербальные средства выразительности используются и для внушения определенной установки или деятельности. Особенно часто такое внушение используется в монологе, который рассчитан на то, чтобы вызвать у слушателей переживания, стремление действовать в направлении, нужном оратору. Контакт глаз, как правило, направлен на установление доверительных отношений между говорящими, он усиливает эмоциональный тон сообщения. В то же время важно помнить и о том, что контакт глаз может вызвать агрессию, так как прямой, неожиданный взгляд в глаза другому расценивается часто как вызов.

Важно помнить и о том, что дистанция между собеседниками, комфортная для обоих, существенно различна у разных людей и в

разных культурах, так же как и активность жестикуляции. Известно, что северные народы предпочитают большую дистанцию, чем южные, а также меньшую насыщенность речи жестами и слишком эмоциональными интонациями.

*Эгоцентрическая речь*, промежуточная между внешней и внутренней видами речи, является внешней по форме и внутренней по содержанию. Примером эгоцентрических высказываний могут служить «размышления вслух», отдельные замечания, понятные только в контексте общей ситуации, высказанные вслух междометия типа: ах, ой, неужели. С внутренней речью эгоцентрическую роднит ее непонятность для окружающих, ориентация на самого высказывающегося, на его мысли и переживания. Общим является и свернутый характер высказываний, предикативность (т.е. использование преимущественно глаголов) и в эгоцентрической, и во внутренней речи. Такие сокращения возможны только в том случае, когда речь не нуждается в дополнительных пояснениях, раскрывающих суть ситуации. Так, люди, стоящие на остановке в ожидании автобуса, не нуждаются в разъяснении высказывания одного из стоящих «Идет», однако в любой другой ситуации необходимо пояснить, кто и куда направляется, т.е. речь должна быть развернутой, а не свернутой, предикативной. Такие ситуации в диалоге крайне редки, так как очень редкими являются случаи полного взаимопонимания партнеров по диалогу. Ярким примером такого полного духовного единения, при котором не нужны пояснения, служит описанная Л. Толстым ситуация объяснения Кити и Левина по первым буквам слов, которые они хотели сказать друг другу.

Этот вид речи впервые был описан Ж. Пиаже и назван им эгоцентрической, так как Пиаже тесно связывал ее с эгоцентризмом в мышлении, свойственным детям дошкольного возраста. Именно в это время наиболее часто встречаются эгоцентрические высказывания, которые у взрослых людей наблюдаются редко, обычно только в состоянии сильного возбуждения.

Повторив эксперименты Пиаже, Выготский пришел к мысли о том, что эгоцентрическая речь является своеобразной стадией внешнего знака для мышления, т.е. внутренняя речь, тесно связанная с мышлением, появляется благодаря интериоризации эгоцентрической речи. С этой точки зрения эгоцентрические высказывания детей, открытые Пиаже, не исчезали после 7–8 лет, но переходили во внутренний план.



Исследования эгоцентрической речи пересекаются с анализом *внутренней речи*, причин ее возникновения и ее функций. Если Выготский считал, что внутренняя речь появляется только к дошкольному возрасту, то Блонский (а позднее и другие психологи) доказывал одновременность происхождения всех видов речи. Говоря о развитии внутренней речи, Блонский подчеркивал, что она возникает, как и внешняя, из слушания и внутреннего повторения речи других. Таким образом, он выдвигал теорию подражания как основу возникновения внутренней речи, что и было позднее доказано в значительном количестве экспериментов.

Однако необходимо помнить о том, что внутренняя речь имеет несколько функций, в том числе и функции планирования и обобщения. Эти виды внутренней речи появляются не сразу, но только к дошкольному возрасту. Их становление связано с появлением образного мышления и ориентировки, на основе которой и возникает планирование действий. Внутренние же высказывания и повторение информации «про себя» возникают очень рано, уже к концу первого года жизни.

### *Формы слова*

Для более точного и полного понимания закономерностей формирования и психологического воздействия речи выделяют разные формы слова — внешнюю (звуковую), внутреннюю (образ, представление) и значение.

Внешняя форма может изменяться (изменения ударения, произношения), некоторые слова появляются или исчезают из речи. Например, мы почти не употребляем таких слов, как «вёдро», «инфлюэнция» и т.д., а слово «красный» практически потеряло свое первоначальное значение «красивый» и употребляется в качестве прилагательного. Для обозначения некоторых понятий могут изобретаться и вводиться в оборот новые звуковые формы (телевизор, компьютер и т.д.). Некоторые слова вводятся в оборот поэтами; так, В. Хлебников использовал слова «смеярыши, мечточки», а И. Северянин — «грезерки, сюрпризерки» и т.д. Тот факт, что мы понимаем смысл этих слов, доказывает, что внешняя форма слова не является ведущей в речи, она только означает предмет, не выражая сама по себе его сути. Именно об этом писал Шекспир: «...то, что зовем мы розой, и под другим названьем сохранило б свой сладкий аромат...»

Внутренняя форма слова — это то представление, тот образ, который мы соединяем с определенной звуковой формой. Важность синонимов, о которой говорилось выше, связана как раз с внутренней формой, так как образы, относящиеся к словам «конь» и «лошадь» существенно разнятся, хотя значения их тождественны. О роли внутренней формы говорит и следующий пример. В первоначальном варианте стихотворения «Анчар» Пушкина были следующие строки:

В пустыне *тощей и глухой*,  
На почве, зноем раскаленной,  
Анчар, как грозный часовой,  
*Растет* — один во всей вселенной.

Впоследствии поэт заменил несколько слов:

В пустыне *чахлой и скупой*, ...  
Анчар, как грозный часовой,  
*Стоит* — один во всей вселенной.

Образ, который вызывают новые строки, существенно изменился, создавая впечатление непоколебимости и стойкости в самых невероятных условиях, которого не было в первом варианте. Этот пример показывает, что важность внутренней формы слова связана с тем, что именно она вызывает определенный эмоциональный отклик, так называемые эстетические переживания.

Воздействие речи, особенно речи поэтической, связано с гибкостью внутренней формы, так как в этом случае каждый читатель может вызвать субъективно значимые представления, наполненные эмоциональными переживаниями. В противном случае произведение может быть понято, но не будет принято, не станет частью внутреннего мира человека. О важности эмоционального отклика на события внешнего мира, в том числе и на художественные произведения, более подробно речь пойдет в следующей главе. Разница во внутренних формах одного и того же слова у разных людей объясняет приведенное выше утверждение о том, что «всякое понимание есть непонимание». Ведь полностью, до конца понять сообщение — значит тождественно воспроизвести не только внешнюю форму и значение, но и внутреннюю форму, которая редко совпадает у разных людей вследствие их разного опыта, глубины переживаний, отношения к миру и т.д.

Значение слова — это та единица, которая связывает мышление и речь. Слово без значения не существует, мы уже говорили о том,

что и придумано оно было для фиксации обобщений, понятий об объектах окружающего мира. Если внутренняя форма слова — это субъективная его часть, то значение слова — объективная, оно совпадает у всех людей, именно оно дает возможность понимания, передачи информации. Значение помогает и оформлять собственные мысли в понятные как себе, так и другим высказывания. Как нет слова без мысли, так нет и обобщенной мысли без слова, если не считать эмоциональных восклицаний, типа приведенных ранее эгоцентрических высказываний. Только не оформившаяся, не до конца осознанная мысль еще «не одета» в оболочку слова, а потому плохо понимается самим субъектом, не удерживается у него в памяти. Именно это состояние было передано Мандельштамом в его строках:

Я слово позабыл, что я хотел сказать...  
...И мысль бесплотная в чертог теней вернется.

## 6.6. Внимание

*Внимание - это направленность и сосредоточенность сознания в данный момент времени на каком-то реальном или идеальном объекте.* Внимание помогает лучше осознать себя, свои мысли и переживания, так как его целью является улучшение деятельности всех познавательных процессов. С этим связана и особенность внимания, которое не имеет, в отличие от других познавательных процессов, своего собственного продукта.

Правомерным представляется отождествление внимания с ясной, отчетливой областью сознания, о чем уже упоминалось ранее. Попадая в эту область, объекты нашей деятельности осознаются нами намного яснее, их изменения лучше замечаются и фиксируются, что помогает быстрее и точнее добиться нужного результата. Внимание не только переводит и удерживает объект в зоне ясного сознания, но и помогает отвлечься от ненужных в данный момент мыслей и представлений, отсеивая их и не допуская сосредоточения на посторонних (для данной деятельности) вещах.

### *Виды внимания*

Выделяют три основных вида внимания — произвольное, непроизвольное и постпроизвольное. *Непроизвольное внимание* вызывается любым новым, ярким, интересным для человека объектом.

Именно такие объекты запечатлеваются в памяти, часто всплывая независимо от нашего желания. Фиксация внимания на таких объектах также не зависит от нашей воли, а иногда даже противоречит стремлениям людей. Примером могут служить сосредоточение на неприятных, но громких звуках, от которых трудно отвлечься, направленность на эмоционально насыщенный разговор, содержание которого не доставляет удовольствия и т.д.

*Произвольное внимание*, напротив, вызывается только сознательным и целенаправленным усилием, которое помогает сосредоточиться на предметах, не вызывающих большого интереса, но необходимых для завершения деятельности. Такое внимание удерживает мысль на решении задачи или чтении неинтересной, но необходимой для экзамена книге. Воля помогает бороться и с отвлечением внимания, неизбежным в этих случаях, так как любой шум или новый объект в поле зрения вызывают непроизвольное внимание, которое, в данном случае, становится помехой для выполняемой задачи.

Произвольное внимание может трансформироваться в *постпроизвольное* в том случае, когда возникает интерес к выполняемой деятельности и сохранение устойчивого внимания уже не требует постоянных волевых усилий.

#### *Характеристики внимания*

Основными характеристиками внимания являются его устойчивость, объем, концентрация, переключение и распределение.

*Устойчивость* связана со способностью в течение длительного времени сохранять сосредоточение на одном и том же объекте. Монотонная деятельность (например, у конвейера), неинтересный разговор с постоянным собеседником, скучная задачка нарушают устойчивость, и только волевая регуляция способна ее вернуть. Малоинтересный фильм в отличие от книги, группа (а не один) собеседников, ведущих даже малозначительный разговор, могут в большей степени поддержать устойчивость внимания. Это связано с постоянным изменением ситуации, вызывающим ориентировку и переключение внимания с одного объекта на другой. Особенно важным фактором устойчивого внимания является заинтересованность человека в деятельности, удовольствие, получаемое им и от процесса ее выполнения, и от результата. Таким образом, можно сделать вывод о том, что устойчивое внимание связано всегда либо с интересом (вызываемым удовольствием, значимостью, новизной,

яркостью объекта), либо с волевым усилием. На этом основании построены некоторые методы агитации и манипулирования поведением, например реклама, которая своей яркостью, новизной, движением должна вызвать непроизвольное внимание и удерживать информацию в памяти.

Объем внимания отражает количество объектов, которые человек может одновременно удержать в области ясного сознания. Как и объем кратковременной памяти, он составляет  $7 \pm 2$  единицы (отдельные объекты или их объединения). Объем внимания обратно пропорционален концентрации: чем выше сосредоточенность, концентрация, тем меньше объем. Погруженность в определенную деятельность, анализ конкретного предмета или проблемы не дают возможности удерживать в области внимания еще какие-то объекты. Поэтому высокая концентрация внимания часто связана с рассеянностью, т.е. невозможностью удержать устойчивое внимание на окружающем. Ярким примером такой связи является «человек рассеянный с улицы Бассейной», который был настолько погружен в свои мысли, что не замечал, где едет и что одевает на себя. Рассеянность может быть и следствием астении, усталости или высокого эмоционального напряжения, которые также мешают сосредоточиться на каком-то объекте или деятельности.

*Переключение внимания* подразумевает сознательное и осмысленное его перемещение с одного объекта на другой. Это свойство внимания включается при разговоре с группой людей, при выполнении нескольких дел, при возникновении неожиданной ситуации. Способность к быстрому переключению внимания связана с таким индивидуальным качеством, как пластичность, и необходима для многих профессий (летчика, шофера, оператора и т.д.)

*Распределение внимания* связано с возможностью выполнять две (или более) деятельности одновременно, удерживая их в поле отчетливого сознания. Если при переключении человек отвлекается от одного объекта, обращая свое внимание на другой, то при распределении оба они остаются в зоне внимания, хотя его концентрация на разных объектах, естественно, различна. Например, преподаватель, читающий лекцию, должен удерживать внимание и на содержании излагаемого материала, и на том, как воспринимают его студенты, понятен ли он им. Актер на сцене должен распределять внимание между текстом своей роли, ее исполнением, репликами партнеров и т.д. Как и пере-

ключение, распределение внимания связано с индивидуальными особенностями человека, его пластичностью, поэтому его уровень у разных людей отличается.

### ВОПРОСЫ

1. Каковы основные когнитивные процессы?
2. В чем отличие процессов ощущения и восприятия у человека и животных?
3. В чем проявляется активность ощущения и восприятия?
4. Как была доказана целостность образа восприятия?
5. Какие существуют механизмы восприятия пространства и движения?
6. Какие существуют основания для классификации видов памяти?
7. В чем состоит предназначение оперативной и кратковременной памяти?
8. Какая информация передается в долговременную память?
9. Какие механизмы забывания были выделены в разных видах памяти?
10. При каких условиях продуктивность произвольного запоминания может быть выше, чем произвольного?
11. Каким образом происходит взаимодействие восприятия, памяти и мышления?
12. Чем обусловлен опосредованный и обобщенный характер мышления?
13. Чем различаются подходы к изучению мышления в психологии и формальной логике?
14. Какие генетические виды мышления были выделены?
15. Какие факторы влияют на переход от одного уровня развития мышления к другому?
16. В чем проявляются индивидуальные особенности мышления?
17. Что роднит интуитивное и дивергентное мышление?
18. Как развиваются операции мышления в онтогенезе?
19. Каким образом влияют эмоции на воображение?
20. В чем проявляется влияние опыта на процесс воображения?
21. Как взаимодействуют мышление и воображение в процессе решения задач?
22. Чем отличается задача от проблемной ситуации?
23. В чем заключаются основные функции речи?
24. Чем различаются понятия «речь» и «язык»?
25. Какие средства выразительности используются в письменной и устной речи?
26. В чем значение внутренней формы слова?
27. Как связаны мышление и речь?
28. В чем заключается роль внимания в процессе познания?
29. Какие факторы обуславливают устойчивость внимания?
30. Каковы основные характеристики внимания?

### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Память и ее значение для процесса формирования знания.
2. Творческое мышление, его особенности и условия его развития.
3. Роль различных когнитивных процессов в переработке информации.
4. Общая характеристика развития памяти и мышления в фило- и онтогенезе.

5. Образно-схематическое и словесно-логическое мышление — общее и различия.
6. Теоретическое и практическое мышление, их особенности и взаимосвязь с различными сторонами жизни людей.
7. Понятие о формах слова и их роль в продуцировании и восприятии информации.
8. Воображение и Творчество, условия их развития и индивидуальные особенности проявления.
9. Взаимосвязь мышления и речи в познавательной деятельности людей.
10. Понятие эгоцентризма и его проявления в мышлении и речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Аткинсон Р.* Человеческая память и процесс обучения. М., 1980.
2. *Блонский П.П.* Избранное. М., 1997.
3. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. М., 1987.
4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1982-1983. Т. 2, 4.
5. *Грегори Р.* Глаз и мозг. М., 1979.
6. *Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание. М.; Воронеж, 1996.
7. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1994.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999.
9. *Солсо Р.Л.* Когнитивная психология. СПб., 1996.
10. *Телло Б.М.* Избранные труды. М., 1985. Т. 1.

## **Глава 7. Мотивация и эмоции**

### **7.1. Психология мотивации, ее общая характеристика**

Мотивация является основой жизнедеятельности всех живых существ. Она выражается в побуждениях, вызывающих активность организма и определяющих ее направленность. То есть мотивация представляет собой определенную энергетическую систему, стремящуюся к разрядке, к удовлетворению мотивов и потребностей, составляющих сущность мотивации. При этом потребность с точки зрения психологии рассматривается как состояние организма, испытывающего нужду в объектах, необходимых для его существования и развития, а мотив — как сила, побуждающая к достижению этих объектов. Обычно эти два понятия не разделяются в структуре мотивационно-потребностной сферы, поскольку потребности аккумулируют энергию, а мотивы побуждают к действию, направляя активность к определенной цели. Нарушение биологического равновесия (гомеостаза) со средой как раз и является основным источником мотивации живых существ, осознаваемой ими как состояние актуализированной потребности (мотива), побуждающей живое существо к активности.

В гл. 5 при раскрытии понятия «активность» уже говорилось о том, что никакой ее вид не может существовать без энергии, которая ее питает и направляет. Актуализация потребностей и мотивов как раз и является тем фактом, который стимулирует разрядку энергетического потенциала, аккумулированного мотивацией. Стимулом может быть как внутренний, так и внешний побудитель биологического или социального происхождения.

В экспериментах известного психолога К. Левина было показано, как некоторые предметы, попадающие в поле поведения человека, вызывают определенную реакцию, т.е. выступают в роли внешних побудителей поведения, мотивов. Так, в комнате были разложены на столе различные предметы — весы с разновесами, бумага и карандаши, колокольчик, стакан воды, свечка, спички и т.д. Ожидая экспериментатора, который специально запаздывал, испы-



туемые рассматривали эти предметы, и практически все из них первым брали в руки колокольчик и, позвонив, ставили на место. Такое поведение Левин назвал «полевым», подчеркивая его зависимость от внешних стимулов. На основании этих данных Левин сделал вывод о том, что человек живет и развивается в психологическом поле окружающих его предметов, каждый из которых имеет определенный заряд (валентность). Его эксперименты доказывали, что для каждого человека эта валентность имеет свой знак, хотя в то же время существуют такие предметы, которые для всех имеют одинаково притягательную или отталкивающую силу. Воздействуя на человека, предметы вызывают в нем потребности, которые Левин рассматривал как своего рода энергетические заряды, аккумулирующие напряжение. В этом состоянии человек стремится к разрядке, т.е. к удовлетворению собственной потребности.

В других экспериментах было доказано, что именно актуализированная потребность, стремящаяся к разрядке, является энергией, питающей разнообразную деятельность, в том числе и познавательную. Левин обратил внимание, что официант в кафе, где он с коллегами часто обедал, никогда не записывал заказ, но всегда четко помнил его и воспроизводил при расчете, однако, получив деньги, практически мгновенно все забывал. То есть пока потребность не была полностью удовлетворена, ее энергия поддерживала деятельность. Это положение было доказано и в экспериментах с «незаконченными действиями», при которых испытуемым давали возможность часть заданий выполнить до конца, а выполнение других прерывали. Впоследствии оказывалось, что те действия, которые были закончены (т.е. энергия, аккумулированная потребностью, разрядилась), полностью забылись испытуемыми, ведь энергии для их сохранения не было. Незаконченные же действия остались в памяти, питаемой энергией фрустрированной, сохранившей свой заряд, потребности.

Анализ структуры мотивационной сферы позволяет выделить *биологические* и *социальные* потребности и мотивы. Первыми и в филогенезе и в онтогенезе появляются биологические потребности, связанные с жизнедеятельностью организма. Однако уже к 1–1,5 месяцам у детей зарождается социальная мотивация, направленная на близких взрослых, так называемый комплекс оживления.

Большинство социальных мотивов появляется вначале как «знаемые», но не реально побуждающие к деятельности. Например, ребенок знает о необходимости этой деятельности (например, делать

уроки), но не выполняет ее, пока не появится другой мотив, реально действующий и привлекательный (или вызывающий страх) — вознаграждение или наказание. Переход «знаемых» мотивов в реально действующие рассматривается как одна из важнейших закономерностей в развитии мотивации. Именно он определяет процесс социализации человека, вхождения в окружающий его мир, поскольку те нормы и правила, которые определяют поведение в конкретной среде, также появляются вначале как знания, постепенно превращаясь в идеалы, установки, мотивы деятельности.

Важным моментом в становлении мотивации является ситуативное развитие потребностей, связанное с тем, что новый объект, попавший в значимую для человека ситуацию, приобретает побудительную силу, трансформируясь в предмет удовлетворения потребности. Один из вариантов такого ситуативного формирования мотива — *импринтинг*, т.е. запечатление, связывание потребности с первым, иногда случайно попавшим в ситуацию, объектом. Примером импринтинга могут служить известные эксперименты с цыплятами, которые первый движущийся объект, попавший в поле их зрения (например, мячик), отождествляют с матерью, следуя за ним и пытаясь с ним взаимодействовать.

Поисковая активность, свойственная живым существам, также расширяет круг мотивов, помогая находить все новые предметы, способные удовлетворить уже существующие потребности или сформировать новые. Одним из вариантов такого увеличения числа мотивов служат известные эксперименты Павлова по формированию условных рефлексов. При этом первоначально нейтральный стимул (лампочка), соединяясь с значимым (мясо), также ассоциируется с потребностью в пище, побуждая к деятельности. Таким образом, любое положительное подкрепление нейтрального прежде стимула способно трансформировать его в мотив, вызывающий активность живого существа.

Многие социальные потребности могут появляться и развиваться двумя путями — на основе постепенного изменения содержания естественной мотивации и с помощью ассоциации между значимым и нейтральным стимулом. Так, учебная деятельность может быть результатом развития изначально присущей человеку познавательной мотивации, но может сформироваться благодаря положительному подкреплению (например, награда за выученные уроки). Привязанность к другому человеку может быть вызвана неосоз-

наваемой страстью, влечением, а может развиваться в связи с теплым, влюбленным отношением с его стороны.

Особенности развития потребностей человека связаны и с тем, что предметы их удовлетворения постоянно развиваются, увеличиваются самими людьми, а потому их разнообразие и количество несравнимо больше, чем у животных.

В то же время не все из них становятся значимыми в активизации деятельности, мотивационная сфера имеет достаточно четкую структуру, иерархию мотивов. В этой иерархии одни мотивы являются ведущими, смыслообразующими, другие исполняют вспомогательную функцию, облегчая протекание деятельности. Именно смыслообразующие мотивы определяют направление жизни, профессиональных и личных выборов людей. Обычно таких мотивов несколько (работа, друзья, родные), иногда же в иерархии доминирует один мотив, поглощающий все другие. В структуре присутствуют и менее значимые мотивы, которые связаны лишь с отдельными сторонами жизни человека, либо актуализируются лишь в конкретных ситуациях. Иерархия мотивов, содержание доминирующих в ней потребностей определяют и структуру личности человека, раскрывая сферу его интересов и стремлений.

## 7.2. Эмоциональные процессы

### *Физиологические основы эмоций*

Эмоциональные процессы являются субъективной формой существования мотивации, выполняя две основные функции — *регуляции поведения и смыслообразования*, раскрывая значимость того или иного события, его благоприятность (или неблагоприятность) для достижения цели и удовлетворения потребности. Формируя эмоциональный опыт людей, эмоции помогают организовывать поведение в различных ситуациях наиболее оптимальным образом и открывают личностный смысл событий окружающего мира. Благодаря переживаниям нейтральные прежде понятия могут стать крайне важными для человека ценностями, сформировать его духовный мир и помочь войти в ту культуру, которая его окружает.

Уже первые исследования эмоциональных процессов показали их несомненную связь с телесными изменениями, так как, в отличие от когнитивных процессов, эмоциональные намного ближе и прочнее связаны с работой нервной системы и с соматическими состоя-

ниями. Этот вывод позволил еще психологам античности разработать правила борьбы с аффектами, среди которых одно из первых мест занимает положение о недопустимости придавать аффекту внешнее выражение, так как плач, улыбка, сжатые зубы или нахмуренные брови только усиливают аффект и уменьшают возможности его преодоления. Фактически об этом же говорил и Дарвин, утверждавший, что эти телесные выражения (стиснутые зубы, сжатые кулаки и т.п.) являются своего рода атавизмами эмоциональных реакций, испытываемых животными в момент драки или опасности. Поэтому, утверждал он, телесные проявления и усиливают аффект. Впоследствии Р. Вудвортс и Г. Шлосберг продемонстрировали, что мимические выражения эмоций могут быть достоверно категоризованы и адекватно опознаны при внешнем наблюдении.

Более подробно связь эмоциональных состояний с мышечными усилиями была выявлена в теории Джемса — Ланге. Оба ее основателя независимо друг от друга пришли к мысли об иннервации эмоциональных процессов мышечными импульсами. При этом утверждалось, что физиологические изменения организма первичны по отношению к эмоциональным состояниям и, как писал Джемс, «мы опечалены потому, что плачем, приведены в ярость потому, что бьем другого, боимся, потому что дрожим». Несмотря на внешнюю парадоксальность этого взгляда, данная теория не только получила широкое распространение в начале XX в., но и частично подтверждается современными исследованиями в области психофармакологии и психокоррекции (рис. 5).

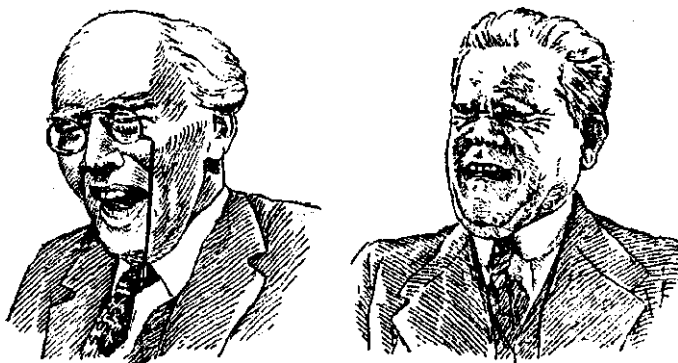


Рис. 5

Последующие исследования физиологических основ эмоциональных процессов, предпринятые У. Кенноном, открыли новый механизм эмоций — *нейрогуморальный*. Экспериментально доказав роль адреналина в повышении энергетики организма и тем самым в усилении аффективности поведения живых существ в экстремальных ситуациях, Кеннон назвал адреналин «гормоном борьбы и бегства». Однако обращение к вегетативной нервной системе, при участии которой выделяется адреналин, не объясняет различия между отдельными эмоциональными состояниями, о бесконечном разнообразии которых говорит непосредственный житейский опыт. Для симпатического отдела характерен широкий диффузный эффект, включающий такие компоненты, как усиление сердечной деятельности, торможение перистальтики и секреции пищеварительных желез, расширение зрачков, возрастание количества сахара в крови и т.д. Таким образом, при столь резко различающихся между собой аффектах, как ярость и страх, в организме происходят однотипные сдвиги. Из этого следует, что не сами по себе вегетативные сдвиги определяют характер эмоций. Так, Кеннон пришел к выводу о том, что эмоции являются функцией высших нервных центров, а точнее, подкоркового центра таламуса. Он также доказывал, что типичной эмоции, регулируемой таламусом, присущи свойства рефлекса. Она является врожденной, быстро вспыхивающей и полезной по отношению к определенной категории импульсов. Связью эмоций именно с таламусом, а не с работой коры больших полушарий Кеннон объяснял и бессознательный характер многих эмоциональных реакций. Так, бесполезно, отмечал он, убеждать человека в том, что у него нет оснований для волнений, если не устранена их реальная причина, потому что причина воздействует на таламус, в то время как убеждение ограничено уровнем коры.

Бессознательный характер эмоций и их связь с физиологическими коррелятами подчеркивал и З. Фрейд, который полагал, что эмоции связаны с усилением или уменьшением чувства дискомфорта, основанного на возбуждении нервных центров глубоких отделов мозга. Однако, несмотря на большое значение физиологических параметров эмоций, Фрейд выступал против того, чтобы в процессе формирования эмоций выдвигать органические причины на первый план. Напротив, высокую динамичность эмоционального развития человека он связывал прежде всего с

личностными процессами, в частности с влиянием вытесненных желаний.

В результате исследований эмоционального развития большинство ученых сделало вывод о том, что существует несколько уровней в развитии эмоциональной сферы человека. Простейшие эмоциональные процессы выражаются в органических, двигательных, секреторных изменениях и принадлежат к числу врожденных реакций. Но в ходе развития эмоции утрачивают свою инстинктивную основу, дифференцируются и образуют многообразные виды высших эмоций: социальных, интеллектуальных, эстетических. Экспериментальные данные свидетельствуют также о дифференцированности эмоций в отношении условий их возникновения, при этом большинство психологов предполагает двойную обусловленность эмоций: с одной стороны, потребностями (мотивацией), а с другой — особенностями воздействия (ситуацией).

В современной психологии выделяют несколько основных эмоциональных процессов — аффекты, эмоции и чувства.

#### *Основные свойства аффекта*

*Аффекты* — сильные, кратковременные, ярко выраженные эмоциональные состояния. Они возникают как реакция на неожиданные, важные для жизни обстоятельства (например, опасность) и помогают живому существу активизироваться для выхода из сложившейся ситуации. Аффекты присущи и человеку, и животным, помогая не только уйти от врага, но и реализовать благоприятные обстоятельства, быстро сориентироваться в незнакомых обстоятельствах. Чрезвычайно высокая моторная, двигательная активность и эмоциональная напряженность приводят к тому, что осознанность поведения в ситуации аффекта резко снижается.

Часто в состоянии аффекта люди говорят то, что стараются скрывать при осознанных контактах, хотя и подсознательно чувствуют, что обидные слова и колкости могут нарушить связи даже с самыми близкими людьми. При этом в действительности люди обычно не испытывают тех негативных чувств, которые стараются продемонстрировать при межличностных конфликтах, хотя обида собеседника основана на убеждении в их истинности. На самом деле в состоянии аффекта люди становятся более чувствительны к состоянию других, а желание «пронять», вывести партнера из эмоционального равновесия (т.е. довести до того же состояния эмо-

ционального возбуждения) помогает найти слова, ранящие другого, хотя они в действительности могут и не выражать отношение говорящего. По окончании аффекта люди почти сразу же забывают о своих поступках и словах, точнее, эти события вытесняются в бессознательное, так как нарушают душевный комфорт и стабильность внутреннего мира человека. Поэтому в юриспруденции есть понятие «действия в состоянии аффекта», подразумевающее снижение ответственности за поступки, полностью не подвластные сознательной регуляции.

Существует еще один вид аффекта, связанный с аккумуляцией эмоционального напряжения (иногда в течение длительного периода времени), которое разряжается в бурной эмоциональной вспышке. При этом стимулом, вызвавшим такую сильную эмоциональную реакцию, может служить незначительное событие (в отличие от первого вида аффекта, вызываемого только чрезвычайными ситуациями), например разбитая чашка или какое-то замечание. Неадекватная эмоциональная реакция на это мелкое обстоятельство показывает степень эмоциональной напряженности, разрядка которой и является аффектом. С одной стороны, этот вид аффекта имеет положительное значение, так как разрядка снижает уровень эмоционального напряжения, которое может привести к болезням, невротическим состояниям и т.д. Аффект в данном случае играет роль предохранительного клапана, «выпускающего пар». Однако существует и негативная сторона, так как и в этом случае аффект дезорганизует поведение, нарушая межличностные связи и приводя к обидам, конфликтам и т.д.

Таким образом, аффект, с одной стороны, организует деятельность, помогая преодолеть новую, резко изменяющуюся ситуацию, а с другой — дезорганизует ее, обрывая связи и приводя к конфликтам, иногда трудноразрешимым впоследствии. Поэтому еще одной важной функцией аффекта является формирование аффективных следов, опыта, который помогал бы регулировать поведение, избегать ситуаций, которые могут привести к аффекту. Любой предмет, попавший в ситуацию, вызвавшую сильный аффект, как бы метится им, т.е. в памяти остаются их эмоционально окрашенные (положительно или отрицательно) образы, которые сигнализируют о том, что обращение к ним может быть опасным. Иногда такие следы связываются со случайными объектами (одежда, время года, запах), потенциально не аффектогенными, играющими роль избы-

точной страховки. Например, известен случай с женщиной, которая в течение долгого времени не могла даже смотреть на гречневую кашу, поскольку ела в тот момент, когда ей сообщили о смерти горячо любимой матери, или с молодым человеком, у которого начиналась головная боль при запахе сирени, напоминающем об аффектогенном событии. Чаще всего связь подобных, необъяснимых на первый взгляд симпатий и антипатий с аффективной ситуацией не осознается, однако сама эмоция вполне осознанна и определяет поведение людей в отношении конкретного цвета, запаха или человека.

Тот факт, что аффект может нарушить деятельность людей, их отношения с близкими, уже в античности привел психологов к мысли о необходимости психотерапевтических занятий, направленных на снижение эмоциональной перегрузки. Аристотель назвал этот подход «катарсисом», очищением от аффекта, он же впервые высказал мысль о том, что искусство может быть средством такой психотерапии, снижая напряженность и не доводя ее до аффективного взрыва. Идентифицируясь с героями произведения (например, персонажами пьесы), люди переживают вместе с ними, и эти эмоции, смех и слезы, формируя искусственный аффект, снижают вероятность наступления настоящего. Таким образом, можно сказать, что некоторые положения современной арт-терапии и драматизации появились уже в трудах Аристотеля.

Близкое к активирующей функции аффекта предназначение имеет и стресс-неспецифический ответ организма, связанный с состоянием крайнего напряжения, которое помогает мобилизовать силы для преодоления угрожающей (стрессовой) ситуации. Стрессоры (т.е. стимулы, вызывающие стресс) могут быть как биологические (резкое изменение температуры, сильная боль и т.д.), так и психологические, при этом наиболее распространенными психологическими стрессорами являются дефицит времени, избыток информации, угроза социальному статусу или самооценке. Дефицит времени связан с чрезвычайной перегруженностью людей, которые должны в короткий промежуток времени успеть выполнить несколько заданий. Избыток информации современного человека обусловлен не только большим объемом поступающих сведений, но и тем, что их необходимо перерабатывать и учитывать в поведении. Оба вида стрессоров часто воздей-



ствуют одновременно, например в работе операторов сложных систем, которые должны в кратчайшие сроки учесть все изменения ситуации и организовать работу всех звеньев системы с учетом этой динамики.

Развитие стресса проходит несколько фаз — *шок* (стадия тревоги), *противоток* (стадия активности) и усталость, *истощение* организма. На первой стадии, которая длится несколько секунд, живое существо адаптируется к резким изменениям ситуации, при этом любая активность снижается почти до нуля, организм как бы «замирает», пытаясь оценить новые обстоятельства. На второй стадии начинается поиск выхода из сложившейся ситуации, активность резко увеличивается, мгновенно перебираются разные способы решения проблемы и приводятся в действие. Скорость ориентировки и исполнения в состоянии стресса намного превышает время решения задачи в обычной ситуации. В том случае, если человек справляется с ситуацией, находя оптимальный способ ее разрешения, он выходит из состояния стресса. В противном случае, как и в процессе решения задач, необходимо попытаться найти новые подходы, что становится все труднее, так как времени остается все меньше, а эмоциональное напряжение нарастает. Это и приводит к третьей фазе — астении, истощению организма, иногда даже болезни.

Высокая скорость деятельности в состоянии стресса часто помогает преодолеть проблемы, с которыми человек не мог справиться в течение длительного времени. Это положительный, так называемый аустресс. Быстрота и кажущаяся легкость деятельности в состоянии этого стресса в случае успеха приводит к забыванию тех переживаний, того эмоционального напряжения, который ему сопутствует. Это приводит к повторению стрессовой ситуации, так как люди, отмахиваясь от проблемы, считают, что справятся с ней тогда, когда уже действительно не останется другого выхода. Однако частое повторение стресса, даже в случае успешного его завершения, не проходит для организма бесследно, оно ускоряет наступление усталости, понижает активность защитных механизмов и может привести к болезни. В современных исследованиях как психологов, так и врачей приводятся данные о том, что длительное состояние стресса может привести не только к психическим болезням (депрессия, истерия и т.д.), но и соматическим (грипп, астма, даже рак).

У некоторых людей, плохо переносящих ситуации, требующие высокого напряжения и активных действий, позитивного вида стресса не возникает, у них после шока развивается дистресс, т.е. полная дезорганизация деятельности, хаотичные поиски выхода из ситуации, которые лишь усугубляют ее, усиливая тревогу и растерянность. Такие люди стараются избегать стрессовых ситуаций, у них формируются способы защиты от них, наподобие следов аффекта, а любая соревновательная ситуация, экзамен и т.д. вызывают повышенную тревогу, связанную с возможностью ее перехода в стрессовую.

*Ведущие и ситуативные эмоции. Их свойства*

Как было сказано выше, аффект возникает в процессе развертывания ситуации, ближе к концу, но никак не прогнозирует ее, не появляется до нее. Однако эмоциональный опыт, который формируется в результате аффектов и развития эмоциональной памяти (т.е. запоминания эмоционально значимых событий), помогает становлению нового эмоционального процесса — *эмоций*, которые возникают еще до начала ситуации, позволяя прогнозировать ход событий и их связь с возможностью удовлетворения той или иной потребности субъекта. Таким образом, появляется возможность планировать деятельность, регулировать ее протекание в соответствии с предвосхищающими обстоятельствами, стараясь избегать неприятных ситуаций и, наоборот, развертывать ее в направлении, наиболее благоприятном для плодотворного завершения. Поэтому одними из важнейших являются эмоции успеха — неуспеха, открытые У. Макдауглом, которые показывают живому существу, есть ли смысл продолжать активность, приведет ли она к положительному результату. Субъективно ситуация, которая не станет продуктивной, воспринимается как неприятная, вызывающая отрицательные эмоции, в то время как потенциально удачная вызывает положительные эмоции.

Эмоция, констатирующая фактический успех или неуспех, всегда сопровождает отдельную попытку приближения к цели. Этот вид эмоций имеет важное приспособительное значение, активизируя деятельность, помогая добиться результата в благоприятных условиях и пресекая неадекватные попытки субъекта добиться цели в неправильно организованной деятельности, которая постоянно приводит к неуспеху, т.е. экономя силы организма в заведомо

безнадежных ситуациях. Таким образом, эмоции неуспеха играют роль «стоп-сигнала», который спасает организм от истощения в бесплодной и безрезультативной активности. У людей такое прекращение деятельности часто рационализируется — ему находится не только эмоциональное (уже не нравится), но и рациональное объяснение по типу «зелен виноград», т.е. все это уже не нужно, неинтересно и даже вредно.

В то же время эмоции успеха, наоборот, фиксируют внимание человека на тех операциях, на тех видах деятельности, которые привели ее к успеху, а потому такие деятельности, как правило, закрепляются и становятся постоянными для субъекта в определенной ситуации, формируя его опыт. На такое подкрепление ссылался в частности Скиннер, который писал о устойчивости оперантного поведения, подкрепленного хотя бы частичным успехом. О роли эмоции успеха — неуспеха в развитии новых видов поведения путем подражания писал и А. Бандура, который отмечал, что маленькие дети начинают подражать определенным действиям только в том случае, если они принесли, по их наблюдениям, успех объекту подражания.

Эмоции оказывают влияние и на активизацию мотивов поведения. Дело заключается в том, что потребности могут пребывать в латентном состоянии, пока какое-либо эмоциональное впечатление их не активизирует. Такие переходы из латентного в актуальное состояние обнаруживаются уже в сфере функционирования органических потребностей. Известно, какое влияние на пробуждение аппетита оказывают привлекательный вид и соблазнительный запах вкусной пищи.

Эмоции связаны не только с динамикой разрядки напряжения потребности (т.е. как быстро и эффективно возможно удовлетворение потребности, достижение цели в конкретной ситуации), но и с оценкой условий протекания деятельности в ней. Любая неопределенная, непонятная ситуация вызывает отрицательную эмоцию; те же ситуации, информация о которых достаточна для адекватной ориентировки, вызывают положительные переживания.

П. Симонов, один из авторов когнитивных теорий эмоций, представил возникновение эмоции в виде формулы:  $\mathcal{E} = f[\Pi (I_n - I_c), \dots]$ , где  $\mathcal{E}$  — эмоция, ее степень, качество и знак;  $\Pi$  — сила и качество актуальной потребности;  $(I_n - I_c)$  — оценка возможности

удовлетворения потребности на основе опыта;  $I_n$  — информация о средствах, необходимых для удовлетворения потребности;  $I_c$  — информация о средствах, которыми субъект располагает в данный момент. При этом под информацией он понимает отражение всех средств, необходимых для достижения цели. Это знания, навыки, энергетические ресурсы организма, время для организации соответствующих действий. Низкая вероятность удовлетворения потребности ( $I_n > I_c$ ) ведет к возникновению отрицательных эмоций. Возрастание вероятности удовлетворения потребности ( $I_c > I_n$ ) вызывает положительные эмоции.

Таким образом, кроме динамических аспектов в эмоциональном прогнозе всегда присутствует и когнитивный компонент, позволяющий правильно ее оценить и связать с актуализированной в настоящий момент потребностью.

С этой характерной для эмоций чертой связан и тот известный факт, что незнакомые предметы и ситуации — пища, обычаи, язык — вызывают раздражение, а иногда и агрессию у многих людей, переносящих ее и на «чужих», т.е. отличающихся от нас людей. Именно поэтому, как уже упоминалось выше, первым в самосознании возникает понятие Они, чужие, вызывающие отрицательные эмоции. В этой закономерности кроется и та легкость, с которой в современности возможно манипулировать сознанием и поведением людей, вызывая их неприязнь к инакомыслящим, по-другому одевающимся (эмигрантам, подросткам, маргиналам и т.д.), т.е. непонятым феноменам, ориентировка в которых затруднена из-за недостаточности знаний.

Правильная ориентировка и создание адекватной схемы ситуации включает в себя и анализ эмоциональных состояний других людей, поэтому эмоциональная децентрация (которая впоследствии может помочь и в преодолении познавательного эгоцентризма), необходимая для формирования общения, является и одной из составляющих эмоционального опыта. Развитие эмоций и способность к эмоциональному прогнозу ситуации возникают постепенно, причем временная перспектива удлиняется с возрастом. Так, ребенку 3–4 лет необходимо немедленное подкрепление своего поступка — положительным результатом, похвалой взрослого и т.д. К 7–8 годам дистанция между началом действия (ситуации) и ее окончанием, т.е. удовлетворением потребности и эмоциональной разрядкой, может составить несколько часов или дней, а взрослый

человек может планировать деятельность исходя из того, что достижение цели может наступить через длительный срок — несколько месяцев и даже лет. Таким образом, удлиняется и совершенствуется способность к волевой регуляции поведения, и к построению его идеального плана.

Еще одной важной функцией эмоций является смыслообразование, т.е. осознание личного смысла ситуации или придания этого смысла нейтральной прежде ситуации. Мы уже говорили о том, что смысл может появиться только в результате собственного опыта, который раскрывает людям, что именно для них значит то или иное понятие. Так, предмет, не вызывавший прежде никакой эмоциональной реакции, например урок в школе, после постоянных двоек и замечаний начинает вызывать неприязнь, причем часто это отношение расширяется и неприязнь вызывает не только конкретный предмет, но и преподаватель, ведущий его, а иногда и школа в целом. Так формируются эмоциональное отношение к школе и ее личностный смысл для человека, подразумевающий неуспех, низкий статус и снижение притязаний. Таким же образом, причем намного быстрее, формируются и положительное отношение и его личностный смысл, например, успеха, повышения самоуважения.

Эмоции не только формируют смысл, но и раскрывают отличие позиций и стремлений людей (чем мое отношение отличается от других, а следовательно, и мои мотивы от мотивов окружающих). Анализ эмоциональной реакции на событие помогает увидеть бессознательный мотив, скрытый сознательным, о чем подробно говорилось в гл. 5. Наблюдение за эмоциональными реакциями (или их отсутствием) помогает также понять истинные побуждения и отношения людей.

В то время как аффекты и эмоции связаны с ситуацией в целом, возникая как ответ или прогноз ее возникновения, чувства относятся к отдельным предметам. В этом и кроется причина различий этих эмоциональных процессов, их постоянства и длительности. Ситуации всегда кратковременны, ведь любое изменение даже незначительных составляющих приводит к возникновению новой, пусть и не принципиально отличающейся, ситуации и, следовательно, новой эмоции, а предметы, входящие в них, остаются стабильными, практически неизменными. Поэтому отношения к предметам, т.е. чувства, также намного более стабильны, чем эмоции.

Появление чувств связано с выделением отдельных предметов из целого, т.е. с преодолением синкретизма, свойственного, как это уже отмечалось, всем детям. Необходим и определенный эмоциональный опыт, позволяющий сформировать достаточно устойчивое положительное или отрицательное отношение на основании взаимодействия с объектами чувств. Поэтому их появление относится к более позднему, по сравнению с эмоциями и аффектами, времени в онтогенезе, например избирательность в общении со сверстниками у детей появляется только к 5–5;6 годам.

С различием в побудителях эмоций и чувств связан и феномен амбивалентности эмоционального состояния, при котором люди испытывают одновременно самые разнообразные чувства — от любви и привязанности до злости и ненависти к одному и тому же человеку. Причиной амбивалентности является расхождение между чувством и эмоцией, например чувство любви к ребенку может сочетаться с раздражением или обидой на него в конкретной ситуации. Точно так же чувство ненависти может прийти в противоречие с уважением, которое данный человек вызывает своим поведением в определенных обстоятельствах. Состояние амбивалентности (длительное или кратковременное, почти неосознаваемое) люди испытывают достаточно часто. При одномоментном наблюдении всегда сложно определить, какое из переживаний является чувством, а какое — эмоцией, настолько они сплетены друг с другом, например эмоцию влюбленности трудно отличить от чувства любви и только со временем становится ясно это различие.

Различны не только длительность, устойчивость, но и функции эмоций и чувств. Если эмоции регулируют поведение, то чувства тесно связаны с мотивами, т.е. предметами потребностей. Можно сказать, что мотив сочетает в себе знание о предмете и эмоциональное отношение к нему, что и побуждает к определенной деятельности, помогает выстроить ее стратегию, преодолеть преграды. Эмоции выстраивают поведение «здесь и сейчас», в данный конкретный момент, а чувства направляют деятельность в течение длительного периода времени, иногда в течение всей жизни. Поэтому в психологии часто употребляются понятия «ведущие» и «ситуативные» эмоции, которые подразумевают функциональное различие между чувствами (ведущими эмоциональными процессами) и эмоциями (ситуативными).

Изучая роль ведущих и ситуативных эмоций, К. Вилюнас подчеркивал, что они различаются как по своему воздействию, так и по специфике функционирования. Ведущие эмоции — это переживания, превращающие предметы потребностей в мотивы. Они побуждают человека к деятельности для удовлетворения определенной потребности и отвечают за ее общую направленность. Эти эмоции релевантны деятельности в целом. Ситуативные (производные) эмоции возникают уже при наличии ведущего побуждения, в процессе деятельности и выражают определенное отношение субъекта к сложившейся ситуации, они обусловлены ведущими эмоциями. Их предмет обладает лишь ситуативной значимостью для субъекта. Эти эмоции универсальны и независимы от специфики потребности (надежда, тревога, страх, восторг). Ведущие эмоции, напротив, соответствуют потребностям и распадаются на высшие и низшие (пищевые, стадные, родительские либо этические интеллектуальные, эстетические).

Говоря о роли эмоциональных процессов, необходимо помнить о том, что не только положительные, но и отрицательные эмоции играют значительную роль в психическом развитии, что было впервые доказано известным немецким психологом В. Штерном. Он исходил из того, что личность, или, как он говорил, персона, обладает определенной глубиной, т.е. представляет некоторый континуум от ясного сознания до полной бессознательности. При рождении ребенка слой осознаваемого им очень тонок и только по мере развития понимания себя и окружающего мира возрастает. Толчком к развитию сознания являются как раз отрицательные эмоции, ибо все, что вызывает положительные эмоции, соответствует внутренним установкам личности и быстро ею интериоризируется. Поскольку не существует препятствий для этого процесса, то он происходит быстро и не успевает осознаться. В то же время отрицательные эмоции показывают, что нет определенного барьера между внутренним миром личности и внешним миром, поэтому и происходит осознание как себя, так и окружающего: что же мне надо, что же меня не устраивает.

#### *Основные свойства переживания*

С чувствами тесно связан еще один вид эмоциональных процессов — *переживания*, отличающиеся субъективностью и осознанностью. Переживания помогают связывать впечатления от разных

органов чувств, образуя сенсомоторные сплавы. При этом субъективное переживание является носителем, воплощением образов, мыслей и идей личности.

Л.С. Выготский и Л.И. Божович, доказывая ведущее значение переживания в формировании личности, считали, что оно является единицей социальной ситуации развития, соединяя две стороны психической сферы — аффективную и интеллектуальную, и определяет взаимодействие внутреннего душевного мира человека с внешней средой. С этой позицией во многом перекликаются взгляды А. Адлера, который считал, что эмоции по своему функциональному значению связаны не только с той ситуацией, в которой они появляются, но и являются важнейшей образующей характера, стиля жизни человека. Адлер также утверждал, что взгляды человека на мир и на свое место в нем, ценностные ориентации и структура характера, с одной стороны, находят отражение в определенном круге эмоциональной жизни, а с другой — определяются этими же эмоциональными переживаниями.

Переживания, так же как и другие эмоциональные процессы, тесно связаны с личностными смыслами и мотивами. При этом мотивы открываются сознанию только объективно, путем анализа динамики деятельности. Субъективно же они выступают только в своем косвенном выражении — в форме переживания. Отмечая роль переживаний в процессе личностного роста, А. Маслоу выделял одномоментные переживания, которые помогают человеку по-новому увидеть и осознать окружающий мир и себя в нем, так называемые пики-переживания. Кроме таких одномоментных существуют, по мнению Маслоу, и постоянные плато-переживания, которые изменяют отношение человека к себе, к своей жизни, заставляют пересмотреть свои отношения с близкими, свои занятия, свою самооценку.

Еще одним эмоциональным процессом являются *настроения* — наиболее продолжительные и устойчивые эмоциональные состояния, отличающиеся невысокой интенсивностью. Настроения представляют собой своеобразный эмоциональный фон поведения, либо стимулируя активность (стенические состояния), либо, наоборот, тормозя ее (астенические состояния). Они, как и переживания, личностны, т.е. относятся не к предметам внешнего мира, но отражают картину внутреннего мира человека, его осознание своей успешности, статуса, прогнозы на дальнейшее развития событий. Настроения окрашивают любую деятельность, контакты с



окружающими, направляя внимание людей на значимые для них события. Те факты избирательности восприятия и памяти, о которых говорилось в предыдущей главе, проявления установки во многом связаны с настроением человека, его увлеченностью какой-либо проблемой или унынием, депрессией от неудач. Обрадованный человек склонен воспринимать мир сквозь розовые очки, испуганный склонен видеть лишь испугавший его объект (так называемый эффект суженного зрения). Иногда подавленное, астеническое настроение может быть и реакцией на стресс, на удачно закончившееся событие, благополучная реализация которого потребовала слишком много сил. В таком случае оно кратковременно и сменяется постепенно радостным, бодрым настроением.

Один из самых важных вопросов психологии эмоций относится к решению проблемы присвоения, интериоризации знаний, получаемых людьми в процессе обучения и воспитания. Известно, что не любое значение, так же как не каждое правило или ценность, становится содержанием внутреннего мира человека. В то же время уже неоднократно говорилось о том, что только те объекты, которые вызывают эмоции, действительно побуждают к деятельности, становятся мотивами. Эмоционально нейтральные понятия либо остаются чуждыми для людей, либо вызывают поведение, направленное на приспособление к данной ситуации (например, вызвать одобрение окружающих, избежать наказания), поведение, которое заканчивается с изменением ситуации. Именно поэтому так важно сформировать не только то или иное понятие, но и определенное отношение к нему, помогающее быстро и легко войти в социальную ситуацию, социализироваться.

Личностный смысл, эмоции и чувства формируются прежде всего в результате опыта, тех переживаний, которые испытали люди в процессе взаимодействия с окружающим миром. Именно этот опыт дает наиболее устойчивые предпочтения, положительные — применительно к тем людям и предметам, которые помогают деятельности, достижению той или иной цели, отрицательные — к тому, что мешает.

#### *Основные механизмы формирования эмоций*

Еще одним способом развития эмоции и чувств является *заражение*, т.е. передача испытываемого одним человеком эмоционального состояния другому. Например, боль от ожога может вызвать

страх и опасения не только у того, кто обжегся, но и у окружающих. Испуг матери, видящей ребенка, играющего с острыми ножницами, может вызвать эмоцию и у ребенка. Однако заразить переживанием можно только в том случае, если оно чрезвычайно яркое и сильное либо если оно испытывается большим количеством людей. Поэтому в толпе люди быстрее заражаются страхом или преклонением перед человеком, на которого они бы могли не обратить внимания в другой ситуации.

Необходимость чрезвычайно интенсивной эмоции, без которой невозможно «заражение», сужает область применения этого механизма развития эмоций. Гораздо более распространенным является *эмоциональное опосредование*, которое предполагает не прямое (опосредованное) формирование эмоционального отношения к нейтральному прежде стимулу при помощи его ассоциации с эмоционально значимым. Широкое использование этого способа связано как с тем, что не всякой эмоцией можно заразить, так и с тем, что не всякое событие может (и должно) стать содержанием личного опыта. Особое значение эмоциональное опосредование приобретает при формировании поведения, поэтому неудивительно, что способы его оптимизации исследовались и в бихевиоризме, и в отечественной психологии.

Известный американский психолог К. Халл связывал эмоциональное опосредование со снижением (редукцией) силы потребности. Чем чаще она удовлетворяется, тем устойчивее формируется навык больше. Он выделил понятия первичное и вторичное подкрепление. *Первичным подкреплением* является, например, пища для голодного организма или удар электрическим током, заставляющий крысу подпрыгнуть. Соединение первичного раздражителя с изначально нейтральным стимулом придает и ему мотивирующую функцию. Например, определенное положение младенца на руках у матери, связанное с последующим кормлением (первичное подкрепление), становится *вторичным подкреплением*.

На основе этих положений Н. Миллером были изучены различные виды инструментального научения, связанные с удовлетворением основных человеческих потребностей. Разработанные им принципы обучения социально-адаптивному поведению легли в основу его концепции психотерапии, рассматриваемой как процесс приобретения более адаптивных социальных и личных навыков.

Однако мотивационное опосредование имеет и серьезные недостатки, так как в этом случае не всегда зарождается новая мотивация, и при ослаблении подкрепления такое поведение может постепенно прекратиться. Поэтому часто используется смешанный способ развития эмоционального отношения, связанный и с заражением, и с опосредованием. Яркий пример такого подхода — *подражание*.

Для человека наиболее ярким образцом для подражания является другой человек, хотя он может подражать и другим живым существам, и даже неодушевленным предметам. При подражании развитие мотивации целиком определяется копируемым образцом, в то время как при эмоциональном заражении главным фактором является мера «глубины серьезности», т.е. глубины и устойчивости того эмоционального состояния, которым индивид хочет заразить окружающих. Именно способ проживания и выражения собственных эмоций помогает (или мешает в том случае, если индивид не умеет выразить свое эмоциональное отношение достаточно явно) формированию безусловных мотивационных отношений у других людей. Случаи, когда некоторое лицо становится устойчивым образцом для мотивационного подражания получили термин «*идентификация*».

Важные закономерности в развитии подражания были получены в исследованиях американского психолога А. Бандуры. Он пришел к выводу, что людям далеко не всегда требуется для научения прямое подкрепление, связанное с эмоциональным опосредованием, они могут учиться и на чужом опыте. Научение через подражание необходимо в таких ситуациях, когда ошибки могут приводить к слишком значимым или даже фатальным последствиям. Бандура ввел в психологию новое понятие косвенного подкрепления, основанного на наблюдении за поведением других людей и последствиями этого поведения. Его материалы также доказали, что в развитии эмоций, особенно социальных эмоций, значительную роль играют когнитивные процессы, то, что думает человек о заданной ему схеме подкрепления, предвосхищая последствия конкретных действий. Исходя из этого, Бандура уделял особое внимание исследованию того, какие образцы или модели для подражания выбирают люди. Он обнаружил, что люди выбирают в качестве моделей для подражания окружающих своего пола и примерно одинакового возраста, которые с успехом решают проблемы, аналогичные тем,

которые встают перед самим субъектом. Большое распространение имеют и образцы поведения людей, занимающих высокое положение. При этом более доступным образцам, т.е. более простым, а также тем, с которыми субъект непосредственно контактирует, подражают чаще.

Исследования подражания у детей показали, что они, как правило, подражают сначала взрослым, а затем сверстникам, чье поведение привело к успеху, т.е. к достижению того, к чему стремится и данный ребенок. Бандура также показал, что дети часто подражают даже тому поведению, которое у них на глазах и не привело к успеху — они усваивают новые модели поведения как бы «про запас».

Легко вызывается и подражание агрессивному поведению, особенно у детей. Так, отцы сверхагрессивных подростков служат им образцом такого поведения, поощряя их вне дома к проявлениям агрессии.

Особую роль в распространении образцов поведения играют средства массовой информации, распространяющие символические модели в широком социальном пространстве. В работах Бандуры впервые исследовались и механизмы самоподкрепления, связанные с оценкой собственной эффективности, умения решать сложные проблемы. Эти исследования показали, что человеческое поведение мотивируется и регулируется внутренними стандартами и чувством своей адекватности (или неадекватности) им. Люди с высокой собственной эффективностью легче осуществляют контроль за своим поведением и действиями окружающих, более успешны в карьере и общении. Люди с низкой личной эффективностью, напротив, пассивны, не могут преодолеть препятствия и повлиять на окружающих. Таким образом, Бандура приходит к выводу, что наиболее значимым механизмом персонального действия является ощущаемая человеком эффективность попыток контроля над разнообразными аспектами человеческого бытия.

Более сложным, но часто и более эффективным, чем мотивационное опосредование (особенно прямое опосредование и подкрепление), считается *эмоциональное обусловливание*, которое предполагает создание связи между нейтральным и значимым объектами в идеальном плане. В воображении возникает и переживание, которое постепенно распространяется на реальную действительность. В качестве примера эмоциональной обусловленности может рас-

смагиваться игра или восприятие произведений искусства. В игре, как и при чтении, просмотре спектакля, кинофильма, слушании музыки, идентификация с героями, с переживаниями автора расширяют опыт слушателя или актера. В том случае, если внутренняя форма этого произведения совершенна, представления, возникающие у зрителей, связываются с их переживаниями, с их опытом. Поэтому порог рациональной оценки, критичности по отношению к чужим переживаниям и смыслам, достаточно высокий у каждого человека, снижается и происходит такое же «заражение» эмоцией, как и при совместном реальном переживании.

Особое значение для становления психики, развития личностных смыслов и социализации, имеют *социальные переживания*, отражающие отношение человека к наиболее значимым объектам (нормам, идеалам, предметам культуры) того общества, в котором он живет. В каждом социуме существуют и наиболее типичные эмоции (бодрое настроение, улыбка, свойственные в общении американцам), и способы их проявления (обязательный громкий плач и отчаяние при похоронах в некоторых восточных культурах). Изучая такие типичные переживания, Л. Кольберг подчеркивал роль сенсорных образов (эталонных) в развитии сходной для многих эмоциональной оценке предметов и ситуаций. Р. Лазарус, рассматривая связь социальных эмоций с символами и обычаями, показал, что функция символов заключается в том, чтобы сигнализировать о наличии аффекта, а обычаи являются культурно-обусловленными способами выражения эмоций. Социальные переживания — это не просто эмоциональные проявления, но знаки и символы, легко прочитывающиеся членами данного общества, но не всегда понятные для посторонних.

Эти положения были доказаны в работах Ж. Дюма и М. Мосс, которые проанализировали типичные для традиционных обществ способы выражения эмоций, прежде всего смеха и слез (Дюма), а также обряды и традиции, которые предполагают демонстрацию обязательных для всех эмоций, например свадьбы или похороны (Мосс). Эти психологи пришли к выводу, что все коллективные выражения эмоций обладают в глазах окружающих определенной моральной ценностью, а потому любой человек, не испытывающий (или хотя бы не проявляющий) этих эмоций в нужной ситуации и адекватным способом, совершает неэтичный поступок. В некоторой степени такой подход сохраняется и в современной культуре, однако в наше время человека, засмеявшегося громко на похоро-

нах, могут счесть просто невоспитанным и холодным, в то время как в традиционных обществах такой поступок был не просто аморальным, но и вызывающим и мог привести к серьезным последствиям для провинившегося, который тем самым поставил себя вне общества.

Социальные переживания возникают главным образом благодаря заражению, подражанию, опосредованию и обусловливанию в процессе общения ребенка с окружающими, которые и передают детям те знаки и символы, которые являются эмоциональными эталонами. Такие эмоции вскрывают для ребенка смысл, который придается окружающему той социальной или национальной группой, к которой он принадлежит. Эмоциональные эталоны содержат определенные культурные знания, моральные и оценочные категории, стереотипы, адекватное (для данной культуры) эмоциональное отношение к которым оптимизирует процесс социализации.

### 7.3. Воля

*Воля - это способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия.*

Внешние препятствия связаны с затруднениями при выполнении действия, не вызывающего никаких колебаний или сомнений у самого субъекта. Это может быть противодействие других людей, расстояние или время, физические усилия и т.д. В любом случае их преодоление предполагает решительность, терпение, умение выстраивать контакты с окружающими, но не борьбу с самим собой, которая возникает при преодолении внутренних препятствий, так называемой борьбе мотивов. Действие воли особенно важно при внутреннем конфликте, так как препятствием является потребность, настолько же актуальная для человека, как и та, для реализации которой требуется волевое усилие. Борьба может происходить между двумя притягательными стремлениями (хочу и в гости, и в театр) либо между мотивом и целью, опосредованно связанной с другим мотивом, но вызывающей противодействие субъекта в конкретной ситуации (хочу гулять и не хочу делать уроки, но надо). В обоих случаях человеку необходимо в идеальном плане сознания выстроить картину дальнейшего развития ситуации, эмоционально оценив ее последствия при реализации каждого из противоборствующих мотивов. Такой анализ придает допол-

нительную притягательность одному из них либо вскрывает негативные последствия невыполненного действия, перекрывающие положительные эмоции от выполнения другого, что и обуславливает выбор. В том случае, если выбор сложен даже при таком анализе, люди иногда используют внешнюю стимуляцию, помогающую регуляции. Примером может служить поведение Пьера Безухова, который не мог решить, остаться ему в Москве или пойти в армию, и положился на пасьянс, который привел его на Бородинское поле. Точно так же люди иногда используют приметы, случайные фразы, советы окружающих, помогающих сделать выбор в неоднозначной ситуации. Иногда внешние и внутренние препятствия соединяются, например, при решении начать «новую жизнь с понедельника» — и сложно, и в реальности не очень хочется.

Таким образом, воля может рассматриваться как сверхмотивация, как эмоциональное напряжение, придающее дополнительную энергию мотиву, встречающему трудности на пути своего удовлетворения.

Не менее важной функцией воли является возможность самостоятельного выбора, о котором говорилось выше. В анализе вопроса о степени свободы и осознанности этого выбора психология обращается к философии, для которой проблема свободы воли изначально была одной из важнейших. Не вдаваясь в обсуждение сложных психолого-философских аспектов волевого действия, необходимо сказать, что действительно свободным является поведение, выбранное осознанно и разумно; именно когнитивная оценка ситуации и ее последствий, без которой невозможен разумный выбор, делает его одновременно и свободным.

Волевое поведение необходимо отличать не только от импульсивного и «полевого», но и от произвольного, хотя все они осуществляются самим субъектом под влиянием собственной мотивации. Действие, вызванное внешними обстоятельствами (например, выбор колокольчика в опытах Левина, о которых говорилось в § 7.1) представляет собой типичный пример актуализации потребности всем полем внешних раздражителей и не является актом свободной воли. Точно так же им не является импульсивное поведение, под влиянием ситуативной эмоции (бросить неприятное занятие, громко рассмеяться от радости при приятном известии). Часто люди, совершая поступки, могут объяснить, *почему* они сделали именно так, а не иначе, но не всегда четко понимают *зачем*. Поведение Самозванца с Мариной Мнишек в сцене у фонтана ярко демон-

стрирует сознательное, но не произвольное поведение, о котором люди часто впоследствии сожалеют.

Отличие волевых действий от других видов поведения не только в осознанности процесса, но и в наличии сознательно поставленной цели, что роднит их с произвольными действиями. Однако не любое произвольное поведение может оцениваться как волевое, ведь произвольные действия есть и у животных, а волевая регуляция присуща только людям. Произвольность действия характеризуется сознанием цели и стремлением к ее достижению, а также предварительным (до начала движения) представлением о характере самого движения. Поэтому действия хищника, подстерегающего жертву, являются, безусловно, произвольными. Точно так же произвольно и движение человека, который, желая написать записку, берет бумагу и ручку. Однако никто не расценит это как волевое поведение, поскольку отсутствует преграда, которую необходимо преодолеть, причем преодолеть сознательно. Такой сознательный выбор совершенно недоступен животным, которые, как в ситуации с Буридановым ослом (который не мог выбрать, с какой копны свежего сена начать есть), могут умереть от голода при наличии двух одинаково сильных раздражителей. Следовательно, только деятельность, выстроенная на основе сознательной оценки ситуации, имеющая адекватную схему своей реализации и последствий, может рассматриваться и как волевая, и как свободная.

Помимо сверхмотивации и свободы выбора воля обеспечивает возможность саморегуляции. Эта третья функция воли еще недостаточно изучена в психологии, так как возможности саморегуляции тесно связаны не только с мотивацией, но и с индивидуальными особенностями человека. Не каждый может заставить себя регулировать даже внешнее поведение (соблюдать режим дня, доброжелательность при контактах), а тем более, поведение внутреннее — сохранять спокойствие и выдержку в сложных ситуациях, заставить себя заснуть при сильном эмоциональном напряжении и т.д. Сложности саморегуляции связаны и с тем, что, как уже говорилось, эмоции зависят от работы нервной системы, глубоких отделов коры, а потому их проявления регулировать особенно сложно.

Структура волевого акта состоит из намерения, решения и исполнения. Намерение подготавливает человека к необходимости совершить именно это действие, однако еще не ведет к его немед-



ленному исполнению, между ними может существовать значительный интервал времени. Решение, напротив, предполагает его немедленную реализацию, а неумение воплотить его в жизнь характеризуется как нерешительность, т.е. качество, препятствующее волевому поведению. В то же время необходимо помнить и об ошибочности устойчивого стереотипа о связи силы воли (т.е. умения преодолеть любые, прежде всего внутренние, препятствия при воплощении решения в жизнь) с решительностью и уверенностью человека в себе. Постоянная необходимость волевых усилий для борьбы с противоположными мотивами говорит не об уверенности, но о наличии внутреннего конфликта, недостаточно высокой мотивации, которая постоянно требует привлечения дополнительной эмоциональной привлекательности для своей реализации. Доминирующий в иерархии мотив, связанный с ведущими эмоциями и переживаниями человека, не нуждается в усилиях для своей реализации, а потому деятельность людей, обладающих цельной, четко направленной иерархией мотивов, не сопровождается постоянным привлечением воли.

#### ВОПРОСЫ

1. Какова роль мотивации в развитии психики?
2. В чем появляется влияние потребностей и мотивов?
3. Какие виды эмоциональных процессов описаны в психологии?
4. Как эмоции связаны с соматическими изменениями и деятельностью нервной системы?
5. Какие существуют виды аффекта и в чем их значение?
6. Какова функция стресса?
7. Как осуществляется эмоциональная регуляция поведения?
8. В чем разница между ситуативными и ведущими эмоциями?
9. Какова роль эмоций успеха — неуспеха?
10. В чем причина амбивалентности эмоциональных состояний?
11. Какие способы развития эмоций изучены в психологии?
12. В чем преимущества эмоционального заражения и опосредования?
13. Чем отличаются социальные переживания от других эмоциональных состояний?
14. Как реализуются различные функции воли?
15. Что характерно для «полевого», импульсивного и произвольного поведения?

#### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Роль когнитивных процессов в развитии эмоций.
2. Проблема мотивации в психологии, ее исследование в разных научных школах.

3. Роль различных эмоциональных процессов в регуляции деятельности.
4. Социальные переживания и их влияние на процесс социализации.
5. Подход к проблеме свободы воли в психологии и философии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. М., 1980.
2. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991.
3. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М., 2000.
4. Психология эмоций (тексты). М., 1993.
5. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999.

## Глава 8. Индивидуальность и личность

### 8.1. Общая характеристика понятий «индивид», «индивидуальность», «личность»

В психологии выделяется несколько понятий, характеризующих духовный мир человека, его самосознание и ценности, особенности стремлений и отношения к внешнему миру. Каждое из них имеет специфическое значение, подчеркивающее определенный аспект в сложной картине внутреннего мира людей.

Понятие «индивид» рассматривает человека как представителя своего биологического класса *Homo sapiens*. Индивидуальные свойства характеризуют то общее, что есть у всех людей, они врожденные, а некоторые из них и передаются по наследству. Хотя сами по себе качества индивида и не содержат психологические свойства, однако они необходимы для нормального развития психики, становления индивидуальных особенностей и качеств личности, как, например, кора больших полушарий необходима для развития познавательных процессов.

Индивидуальность определяется теми особыми чертами, которые присущи каждому конкретному человеку и отличают людей друг от друга. Индивидуальные особенности не наследуются, т.е. не передаются детям от родителей, но связаны со спецификой работы нервной системы и потому проявляются с самого рождения. Тесная связь индивидуальности с деятельностью мозга обуславливает и тот факт, что степень влияния социальной ситуации на формирование индивидуальных особенностей ограничена. Индивидуальные качества, конечно, развиваются в процессе жизни, становясь все более выраженными, яркими. Поэтому маленькие дети больше походят друг на друга, чем подростки или взрослые люди. В то же время какие-то черты, не востребованные ситуацией, наоборот, затухают, какие-то частично изменяются. Однако полностью изменить индивидуальность человека невозможно.

Современная психология выделяет два уровня в становлении индивидуальности. П е р в ы й, связанный с особенностями строе-

ния и динамики работы нервной системы, представлен отдельными чертами или качествами, например скоростью переключения или ориентировки. Поскольку эти черты связаны, как было сказано, с динамикой, они получили название *психодинамических* качеств. Латеральная организация мозга (т.е. доминирование правого или левого полушария) также влияет на развитие индивидуальности.

Однако важны не столько сами по себе эти черты, сколько их связь между собой, та диспозиция индивидуальных особенностей, которая складывается в определенный тип личности, второй уровень индивидуальности. Именно это сочетание отдельных черт и обеспечивает своеобразие поведения, общения и познания человека, которая проявляется в индивидуальном стиле жизни, присущем ему.

Понятие «субъект», о котором упоминалось в гл. 3, связано прежде всего с пониманием того факта, что активность исходит именно от него, а не извне. Субъект как носитель активности сам выбирает направленность и объекты своей деятельности, так как источник энергии в нем самом, а не во внешнем мире. Окружающая ситуация, психологическое «поле предметов», может лишь актуализировать ту или иную потребность, расширять способы ее удовлетворения.

Понятие «личность» подразумевает прежде всего те качества, которые сформировались у человека в процессе жизни, под влиянием общения с окружающими, воздействия социальной ситуации. Так как все люди, не подвергшиеся искусственной изоляции в первые месяцы жизни (дети-Маугли), испытывают эти воздействия среды, следовательно, каждый человек является личностью в этом плане, потому что его индивидуальные предпосылки развития психики изменяются под воздействием культуры, социума. В то же время существует еще один уровень в развитии личности, подразумевающий способность людей действовать под влиянием собственной мотивации даже в чрезвычайных обстоятельствах, способность сделать разумный и сознанный выбор и преодолеть давление «поля», ситуации. Как правило, это происходит в тех случаях, когда требования среды приходят в противоречие с ведущей мотивацией человека, с его потребностью оставаться верным себе, своему призванию, самореализоваться.

## 8.2. Индивидуальность. Индивидуальные качества и стиль деятельности человека

### *Индивидуальные качества.*

#### *Психологические характеристики индивидуальности*

Интерес к индивидуальным особенностям, отличающим людей друг от друга, возник еще в античности. К этому же периоду относятся и первые теории, объясняющие природу темперамента — так была названа эта характеристика человека. Как отмечалось в гл. 3, известные ученые Гиппократ и Гален разработали гуморальную концепцию, связывающую темперамент с различными соками организма. Нарушение гармоничного соотношения этих соков (акразия) приводит к доминированию одного из типов темперамента — флегматического, холерического, меланхолического или сангвинического. Впоследствии количество типов индивидуальности было увеличено, но идея о том, что ориентироваться следует на объективный и органический критерий, осталась неизменной. В XIX и XX вв. появились новые концепции, связывающие темпераментальные качества с конституцией — строением черепа, чертами лица (Кречмер) или пропорциями тела (Шелдон), при которых размер лба или губ, рост и полнота человека связывались с определенными качествами — добротой или злобой, подвижностью или апатией. Хотя эти теории в настоящее время имеют чисто историческое значение, некоторые стереотипы в восприятии людей, связанные с ними, остались в житейской психологии и до настоящего времени.

Эксперименты И.П. Павлова позволили выявить физиологические основы темперамента, связанные с работой нервной системы. Впоследствии труды других физиологов и психофизиологов позволили уточнить те динамические характеристики нервной системы, которые определяют особенности появления психологических черт. В то же время исследования В.Н. Мясищева, Б.М. Теплова, В.Л. Небылицына, Г. Айзенка, Г. Олпорта, Р. Кеттела и других психологов достоверно показали невозможность отождествить физиологические основы темперамента с психологической индивидуальностью, со степенью активности, эмоциональности или быстроты реакции людей. Материалы этих многочисленных работ дали возможность выявить так называемые *психодинамические* качества, позволяющие соединить некоторые психофизиологические характе-

ристики с психологическими чертами. В настоящее время описано шесть основных психодинамических качеств, хотя, возможно, в будущем это число может измениться. Это импульсивность — рефлексивность, пластичность — ригидность, экстравертность — интровертность, экстрапунитивность — интрапунитивность, эмотивность, способности. Каждое качество имеет как бы два полюса, характеризующие психологические проявления при крайних (верхнем и нижнем) уровнях развития данного параметра.

*Импульсивность - рефлексивность* характеризует соотношение ориентировочной и исполнительской частей деятельности. У импульсивных людей свернута ориентировка (иногда практически отсутствует), они сразу же приступают к исполнению, которое часто бывает ошибочно из-за недостаточно адекватного понимания условий и задач деятельности. Рефлексивные люди, наоборот, прежде чем начать что-либо делать, обязательно должны досконально разобраться, как и что им требуется выполнить, поэтому при развернутой ориентировке у них свернуто исполнение, которое часто уже с первого раза проходит безошибочно.

Важное значение имеет и такое качество, как *пластичность*, которое связано с быстротой переключения от одной деятельности к другой, от одного настроения к другому. Противоположное качество — *ригидность* характеризует невозможность такого быстрого переключения, фиксацию на каком-то настроении или действии. Ригидные люди часто просто не могут начать новое дело до того, как кончили старое. Точно так же отличаются у пластичных и ригидных людей стили общения: пластичные быстрее формируют определенное отношение, но быстрее и изменяют его, в то время как ригидные люди придерживаются своих стереотипов и ценностей, которые развиваются постепенно, в течение длительного времени, но зато и изменяются с трудом.

*Экстравертность* или *интровертность* характеризует степень открытости миру, доверия к окружающему, которое, развиваясь в течение жизни, обуславливает контакты человека с внешним миром. Экстраверты — это люди, изначально открытые миру и доверяющие ему, они легче сходятся с окружающими. Отсутствие барьера в общении помогает не только вступать в контакты с незнакомыми, но и преодолевать конфликты, легко входить в новые компании и т.д. Для интровертных людей такая широкая связь с миром крайне затруднительна. Их закрытость, жесткие барьеры, препятствуют

щие общению, приводят к тому, что новые ситуации, новый человек воспринимаются первоначально настороженно и лишь постепенно это недоверие проходит. В то же время с близкими людьми могут налаживаться теплые, очень доверительные отношения, не всегда доступные экстравертированным людям. Однако наличие этого психодинамического качества не означает, что люди рождаются общительными или замкнутыми, эта черта формируется уже в процессе жизни в зависимости от окружения, прежде всего от стиля общения, доминирующего в семье. У холодных, отгороженных матерей даже ярко выраженные экстравертированные дети не всегда вырастают открытыми и общительными. В то же время умение создать для ребенка теплую атмосферу, привязанность к близким помогают преодолеть его закрытость. Хотя широкие контакты, общение с незнакомыми людьми способны вызывать у человека некоторый внутренний дискомфорт, тем не менее он может быть достаточно общительным, любить компании и интересоваться другими людьми.

Такое качество, как *экстрапунитивность* (или *интрапунитивность*), связано с оценкой сложных ситуаций, реакцией человека на фрустрацию, т.е. барьер, вставший на пути реализации потребности. Экстрапунитивные люди в случаях затруднений решают положиться на случай, на внешние обстоятельства. Эти же внешние обстоятельства в случае неудач становятся их причиной. Интрапунитивные люди, наоборот, во всем полагаются только на себя и в случае неудачи обвиняют тоже себя, а не других. В процессе жизни, общения с окружающими, на основе этого качества, так же как в случае с экстра-интровертностью, формируются уже собственно психологические, личностные качества, зависящие не только от особенностей психодинамики, но и от своеобразия той социальной ситуации, в которой живет человек. Так появляется агрессивность (связанная с экстрапунитивностью) или тревожность (с интрапунитивностью). Необходимо помнить о том, что эти черты безосеночные, так как с ними могут быть связаны и положительные, и отрицательные моменты в деятельности. Агрессивность помогает увлечь окружающих каким-то делом, идеей, организовать их, настоять на своем в сложной ситуации, принять ответственность на себя, не перекладывая ее на других. В случае же неблагоприятных условий развития это же свойство может привести к агрессии, к стремлению силой добиться каких-то уступок, привиле-

гий себе. Точно так же тревожность помогает лучше понять (хотя и не всегда отчетливо) состояние окружающих, интуитивно почувствовать их настроение, предугадать способ поведения в определенной ситуации. Однако она может стать и основой тревоги, неуверенности в себе, снижения самооценки и даже агрессии, которая часто связана не с силой, а со страхом.

*Эмотивность* — качество, которое характеризует эмоции человека. Оно проявляется в пороге эмоциональных реакций (высоких или низких) и форме их выражения (открытой или закрытой). Порог определяет величину стимула, вызывающего эмоциональную реакцию, что связано и с некоторыми личностными характеристиками человека. Бывают люди, которым достаточно пустяка для того, чтобы рассмеяться или расплакаться, в то время как других очень трудно рассмешить или расстроить. Если у человека низкий эмоциональный порог, то он будет чаще испытывать, например, чувство вины и высоко оценивать значение этой черты, в отличие от человека с высоким эмоциональным порогом. Форма эмоциональной реакции характеризует степень ее внешней выраженности. У некоторых людей их эмоции «написаны на лице», они ясны всем (открытая форма), а другие «закрыты», и никто не догадывается о том, как им тяжело или весело. Чем более низкий порог эмоциональной реакции и чем более скрытая форма этой реакции у человека, тем менее устойчив он к стрессам, тем труднее ему общаться с окружающими, так как любое, даже мелкое замечание вызывает у него сильные, но незаметные для других эмоции.

Особенность эмоционального отношения к людям называется *эмпатией*, и существуют люди эмпатийные, которые быстро понимают эмоциональное состояние окружающих, у них почти мгновенно возникает стойкое эмоциональное отношение к другим, как положительное, так и отрицательное. Неэмпатийные люди, наоборот, могут строить общение на основе разума, и эмоциональное отношение к другим у них возникает после продолжительного знакомства.

Некоторые психологи (например, известный американский ученый Айзенк) выделяют и такое индивидуальное качество, как *нейротизм*. Это качество также связано с характеристикой эмоциональной сферы и проявляется в эмоциональной неустойчивости человека. Люди с низким уровнем нейротизма устойчивы в своих симпатиях и антипатиях. Хотя они достаточно эмоциональны, но



их эмоции более или менее постоянны, в отличие от эмоций людей с высоким уровнем нейротизма, для которых характерно постоянное их изменение, резкие переходы от веселого настроения к грустному, от симпатии — к враждебности. Отличием этих эмоциональных реакций является и их неадекватность, например плач, сильная обида на, казалось бы, незначительное замечание. В неблагоприятных обстоятельствах (например, при стрессах) у таких людей скорее развиваются невротические комплексы, чем у людей с низким уровнем нейротизма.

*Способности* были выделены в качестве одной из ведущих характеристик человека еще в античности, где они связывались с интеллектом и ораторским искусством, а также с быстротой усвоения материала. В XVII—XVIII вв. исследование способностей привело ученых к мысли о том, что возможен и другой подход к их определению. С точки зрения французских просветителей (Дидро и Гельвеция), именно среда (то обучение и воспитание, которые получает ребенок) является важнейшей образующей его судьбы, определяет его умственное и личностное развитие, его социальный статус и успехи. Однако воздействие среды — это не прямой, но опосредованный когнитивный процесс, т.е. воздействие внешнего мира проявляется главным образом в том, что люди получают разную информацию, разное образование, у них формируются различные способности и, как следствие, различные стили жизни. При этом под способностями они понимали возможность хорошо или отлично выполнить определенную деятельность. Таким образом, способности исследовались только в ходе выполнения определенного задания и имели качественную характеристику — уровень выполнения. При этом совершенно не учитывалась быстрота и легкость обучения, скорость переработки информации и другие параметры, которые являются важным свойством способностей в современной психологии. Естественно, что при таком понимании Гельвеций приходил к выводу о том, что способности не являются врожденными, но приобретаются в процессе обучения.

Такой подход подкреплял его концепцию о всеобщем равенстве людей, индивидуальные различия которых являются лишь результатом разного социального положения и воспитания. Но он же приводил, как ни странно, к фатализму, поскольку человек воспринимался как игрушка судьбы, которая по своей прихоти, по воле случая может поместить его в ту или иную среду, определив его со-

циальный статус и жизненный сценарий. Отсутствие каких-либо врожденных особенностей в концепции Гельвеция приводило в значительной степени и к отрицанию ответственности человека за свои способности, знания, наконец, за свою судьбу.

Уже работы Дидро показали односторонность такого понимания чисто социальной природы способностей, роль врожденных задатков в их становлении продемонстрировали и работы психологов и психофизиологов XIX–XX вв. В то же время и в современной психологии при определении способностей учитывается два параметра — *уровень выполнения деятельности*, тесно связанной с социальной ситуацией, обучением, и *темп обучения, скорость переработки информации*, которая является психодинамическим качеством, обусловленным врожденными задатками. Так как даже во время деятельности у детей, а тем более у взрослого человека проявляется и скорость усвоения, и уровень знаний, качество обучения, способности, как правило, диагностируются в процессе овладения деятельностью, в том, насколько быстро и основательно осваивает человек способы ее организации и осуществления.

Психодинамические, природно обусловленные способности получили название *текучих*. Этот термин, использованный первоначально Д. Гилфордом и Р. Кеттелом, получил на сегодняшний день широкое распространение в психологии. Текучие способности связаны, прежде всего, с общим уровнем интеллекта, с умением отыскивать связи, выявлять отношения и зависимости. На их развитие оказывает влияние генетический фактор, так как темп их становления выше в ранние годы, а возрастное снижение может начаться сравнительно рано (в третьем десятилетии жизни). Более высокий, чем у сверстников, темп развития текучих способностей, может обеспечить и большую продуктивность детей, диагностируемую как одаренность. Тем не менее такая гетерохронность психического развития не является одаренностью в полном смысле этого слова, так как количественное опережение возрастных норм по отдельным психическим процессам не сопровождается качественными изменениями в структуре интеллекта. Выравнивание с возрастом темпа интеллектуального развития приводит к снижению и постепенному исчезновению признаков одаренности, чем часто и объясняется феномен «детей-вундеркиндов», не оправдавших в зрелом возрасте надежд, которые они подавали в детстве.

На основании текучих способностей формируются *кристаллизованные* способности, развитие которых обусловлено культурой, к которой принадлежит человек, его активностью и интересами, а также уровнем его образования. Генетические факторы не оказывают на кристаллизованные способности непосредственного воздействия, а возрастное снижение может не проявляться до глубокой старости.

Выделение различных видов способностей связано и с той деятельностью, которую они организуют. Исходя из этого различают *общие* способности, отвечающие требованиям не одной, а многих видов деятельности и отождествляемые многими учеными с интеллектом, и *специальные* способности, отвечающие более узкому кругу требований конкретной деятельности. Среди специальных способностей лучше всего изучены музыкальные и математические, проявляющиеся очень рано, часто еще в дошкольном возрасте. Таланты в области литературы, живописи, естественных наук, физики и т.д. проявляются позже, иногда уже в подростковом возрасте. Уровень и степень развития как общих, так и специальных способностей отражаются в понятиях «талантливость» и «гениальность».

Наряду с понятием «способность» выделяется также «*одаренность*», определяемая как качественно-своеобразное сочетание способностей, позволяющее достигать выдающихся результатов в разнообразных сферах человеческой деятельности. Таким образом, в основе одинаковых достижений при выполнении какой-либо деятельности могут лежать различные способности, в то же время одна и та же способность может быть условием успешности различных видов деятельности. Это обеспечивает возможности компенсации невысокого уровня развития одной из способностей за счет других, входящих в одаренность, и индивидуализации стиля выполняемого действия. Например, в хорошей картине важны и композиция, и рисунок, и цвет, и портретное сходство. В зависимости от совокупности способностей, обеспечивающих высокий уровень рисования, и их иерархии недостатки цветовой гаммы могут быть компенсированы смелостью и точностью рисунка или композиционной выразительностью, или глубиной и новизной замысла и т.д. Так как иерархия отдельных способностей совершенно уникальна и никогда не совпадает у разных людей, то и результаты их деятельности (картины, стихи, пошитая одежда или построенные дома) никогда не бывают схожими.

Важной проблемой является соотнесение одаренности с общим уровнем интеллекта и творчества. Часто одаренность прямо отождествляют с творческими способностями, с быстротой и легкостью нахождения неочевидных решений в разнообразных задачах и умением получить принципиально новый результат. Новизна продукта и путей решения не всегда совпадают между собой, что подчеркивает сложность соотнесения чисто интеллектуальных способностей с творчеством и доказывает необходимость выделения и в одаренности понятия общая (интеллектуальная) и специальная, которая может и не соотноситься прямо с высокими показателями в тестах интеллекта. Например, превышение уровня в 135 баллов (по шкале Бине — Симона или Станфорд — Бине), оцениваемое как высокий уровень интеллектуальных способностей (и общей одаренности), не обязательно сопровождается высокой продуктивностью именно в творческой сфере. Поэтому в последнее время уделяется значительное внимание изучению «неинтеллектуальных» факторов специальной одаренности, необходимых для творческой деятельности в определенных сферах.

Психодинамический аспект способностей и одаренности часто проявляется в характеристиках, не связанных напрямую с конкретной деятельностью, например, в хорошей механической памяти, любознательности, чувстве юмора, высокой пластичности, хорошем распределении и высокой концентрации внимания, иногда сочетающихся с активностью и даже импульсивностью.

#### *Понятие интегральной индивидуальности*

Это сочетание показывает, что одаренность может уже рассматриваться как следующий уровень индивидуальности, связанный с сочетанием различных качеств между собой. Такое сочетание характерно и для людей, имеющих ярко выраженную латеральность в организации мозга, — выраженных левшей или правшей. Если для первых характерен более высокий уровень эмотивности, образность и склонность к творчеству в художественной деятельности, то у правшей больше выражено логическое, рациональное начало, ослабляющее эмоциональность и направляющее активность в большей степени на поиск правильного решения, а не разнообразных путей его достижения.

Система индивидуальных черт складывается в тип личности, т.е. в структуру, имеющую четкую иерархию черт, которая опреде-

ляет предрасположенность к конкретному, «типичному» характеру взаимодействия со средой. Наиболее общим параметром для типологии является разделение по половому признаку, которое наблюдается уже у животных. Современные исследования показали, что для мускулинного типа характерен больший разброс выраженности признаков, чем для фемининного, а также более выраженная склонность к риску, предприимчивость и вариативность поведения.

Одной из наиболее распространенных типологий является концепция К. Юнга, которая базируется на двух основаниях — доминирование экстра-интровертности и развитие четырех основных психических процессов (мышления, чувствования, интуиции и ощущения). При этом понятия «экстравертность» и «интровертность» у Юнга существенно отличаются от содержания той психодинамической характеристики, о которой говорилось ранее. Исходя из своего понимания структуры души, Юнг доказывал, что интроверты в процессе индивидуализации обращают больше внимания на внутреннюю часть своей души, строят свое поведение, исходя из собственных идей, собственных норм и убеждений. Экстраверты, наоборот, больше ориентированы на персону, на внешнюю часть своей души. Они прекрасно ориентируются во внешнем мире, и в своей деятельности исходят главным образом из его норм и правил поведения. Если для интроверта опасностью является полный разрыв контактов с внешним миром, то для экстравертов не меньшей опасностью — потеря себя. В своих крайних проявлениях экстраверты являются догматиками, в то время как интроверты — фанатиками.

Однако стремление к сохранению целостности личности не дает возможности одной из ее сторон полностью подчинить другую. Поэтому эти две части души, два типа как бы делят сферы своего влияния. Как правило, экстраверты хорошо строят отношения с большим кругом людей, учитывают их мнения и интересы, в то же время в узком кругу близких им людей они открываются другой стороной своей личности, интровертной. Здесь они могут быть деспотичны, нетерпеливы, не учитывают мнения и позиции других людей, стараясь настоять на своем. Общение с широким кругом незнакомых и плохо знакомых людей чрезвычайно затруднительно для интроверта, который исходит только из своих позиций и не может выстроить адекватную линию поведения, понять точку зрения собеседника. Он либо настаивает на своем, либо про-

сто уходит от контакта. В то же время в общении в близкими он, наоборот, раскрывается, верх берет его экстравертная, обычно подавляемая сторона личности, и он является мягким, заботливым и теплым семьянином. Как и Фрейд, Юнг часто иллюстрировал свои выводы ссылками на ту или иную историческую личность. Так и в описании экстра- и интровертов он, в частности, упоминал и известных русских писателей Толстого и Достоевского, относя Толстого к типичным экстравертам, а Достоевского — к интровертам.

Юнг считал также, что у каждого человека доминирует тот или иной процесс, который в сочетании с интро- или экстраверсией и индивидуализирует путь развития человека. Мышление и чувствование являются альтернативными способами принятия решения. Так как мышление ориентировано на логические посылки, то люди, относящиеся к мыслительному типу, превыше всего ценят абстрактные принципы, идеалы, порядок и системность в поведении. Чувствующие люди, напротив, принимают решения спонтанно, ориентируясь на эмоции, предпочитая любые чувства, даже отрицательные, скуке и порядку.

Если мышление и чувства характеризуют активных людей, способных по той или иной причине принимать решения, то ощущение и интуиция характеризуют скорее способы получения информации, и люди этого типа более созерцательны. При этом ощущение ориентируется на прямой, непосредственный опыт, и ощущающие типы, как правило, лучше реагируют на непосредственную ситуацию, в то время как интуитивные — на прошлую или будущую. Для них то, что возможно, важнее того, что происходит в настоящем. Хотя все эти функции и присутствуют в каждом человеке, доминирует же одна из них, которая частично дополняется второй функцией. Причем, чем более осознанной и доминирующей является одна из этих функций, тем более бессознательны остальные. Поэтому данные их опыта могут восприниматься человеком не только как чуждые ему, но и как прямо враждебные.

Хотя отголоски типологии Юнга и прослеживаются в современных концепциях индивидуальности и личности, более совершенной и распространенной на сегодняшний день является структура индивидуальности, предложенная Г. Олпортом. Важнейшая заслуга Олпорта в том, что он одним из первых заговорил о специфичности каждого человека, о неразрывной связи индивидуальной типологии и уникальности личности. Он утверждал, что каждый

человек неповторим и индивидуален, так как является носителем своеобразного сочетания качеств, которые Олпорт называл *trite* — черта. Эти черты личности он разделял на основные и инструментальные. *Основные черты* стимулируют поведение и являются врожденными, генотипическими, а инструментальные — оформляют поведение и формируются в процессе жизни человека, т.е. являются фенотипическими образованиями. Набор этих черт и составляет ядро личности, придает ей уникальность и неповторимость.

Хотя основные черты и являются врожденными, но они могут видоизменяться, развиваться в процессе жизни, в процессе общения человека с другими людьми. Общество стимулирует развитие одних черт и качеств личности и тормозит развитие других. Таким образом, постепенно и формируется тот уникальный набор черт, который лежит в основе Я человека. Важным для Олпорта является и положение об автономности этих черт, которая также развивается со временем. У ребенка еще нет этой автономности, так как его черты еще неустойчивы и полностью не сформированы. Только у взрослого человека, осознающего себя, свои качества и свою индивидуальность, черты становятся по-настоящему автономными и не зависят ни от биологических потребностей, ни от давления общества. Эта автономность потребностей человека, являясь важнейшей характеристикой сформированности его личности, и дает ему возможность, оставаясь открытым для общества, сохранять свою индивидуальность.

Олпорт не только разработал свою теоретическую концепцию личности, но и свои методы системного исследования психики человека. Он исходил из того, что определенные черты существуют в личности каждого человека, разница только в уровне их развития, степени автономности и места в структуре. Ориентируясь на это положение, он создал свои многофакторные опросники, при помощи которых и исследуются особенности развития черт личности конкретного человека. Наибольшую известность приобрел опросник Миннесотского университета (ММРП), который используется в настоящее время (в различных модификациях) не только для исследования структуры личности, но и для анализа совместности, профпригодности и т.д. Сам Олпорт постоянно дорабатывал свои анкеты, создавал новые, считая, что данные анкеты должны дополняться данными наблюдения, чаще всего совместного.

Иерархия черт, которая определяет тип личности, может быть не очень ярко выраженной, уровень разнообразных параметров

может приближаться к среднему, оптимальному. Но возможны и случаи интенсивного развития той или иной черты (или группы черт), которые и определяют специфику данного типа — *акцентуацию* характера. Это понятие, введенное К. Леонгардом, предполагает чрезмерную выраженность отдельных черт характера. Крайние случаи акцентуации граничат с психопатиями, хотя и не выходят за пределы нормы. Акцентуация наглядно демонстрирует сильные и слабые стороны каждого типа, их преимущества в одних сферах деятельности и общения и уязвимость к определенным раздражителям. В случае постоянного и активного воздействия именно этих раздражителей возможен выход за пределы нормы и появление реактивных состояний и психопатий.

Хотя развитие акцентуации и степеней ее выраженности, и определяется психодинамикой, однако огромное влияние на этот процесс оказывает и социальная ситуация, стиль общения в семье, профессия, культура. Как правило, акцентуация складывается к подростковому периоду, однако в настоящее время все чаще наблюдаются случаи раннего появления акцентуации, которая иногда может быть диагностирована только к старшему дошкольному возрасту.

Поскольку акцентуации граничат, как уже было сказано, с определенными видами психопатических расстройств, их типология базируется на разработанной в психиатрии (прежде всего П.Б. Ганнушкиным) классификации, отражая, однако, свойства психически здорового человека. Выделяются следующие основные типы акцентуации.

#### *Основные типы акцентуации*

*Циклотимный*, для которого характерно чередование (цикличность) периодов хорошего и плохого настроения. Часто эти переходы связаны с изменением ситуации, иногда даже с погодой, что роднит циклотимный тип с лабильным, неустойчивым.

*Гипертимный* тип, для которого характерны постоянно приподнятое настроение, стремление к активности, повышенная возбудимость. Людям этого типа свойственно браться за большое количество дел, которые они часто не доводят до конца, принимаясь за новые.

*Дистимный*, связанный с преобладанием пониженного тонуса, плохого настроения. Для людей этого типа характерна склонность к депрессии, они видят, как правило, все в темном свете и их про-



гнозы самые пессимистичные. Раздражительность и ипохондричность роднит этот тип с астеническим, которому свойственна еще и быстрая утомляемость.

*Шизоидный* тип, для которого характерны эмоциональная холодность, отгороженность от окружающих. Часто люди этого типа замкнутые, центрированные на себе, не склонные к расширению контактов; распространенным является и высокий уровень интеллекта, прежде всего в сфере абстрактного, логического мышления.

Для *эпилептоидного* типа, наоборот, характерны конкретность, вязкость мышления, часто невысокий общий интеллектуальный уровень, а также скрупулезная педантичность. Склонность к злобно-тоскливому настроению часто проявляется и в приступах агрессивного поведения, конфликтности, иногда даже ярости и жестокости, что роднит этот тип с застревающим.

*Застревающий* (паранойяльный) тип характеризуется повышенной подозрительностью и болезненной обидчивостью, мнительностью, особенно в отношениях с окружающими. Недоверие к ним и стремление к доминированию приводят к частым конфликтам, а злопамятность, стойкость отрицательных эмоциональных переживаний — к жестокости и мстительности.

*Демонстративный* (истероидный) тип характеризуется прежде всего ярко выраженным тщеславием, стремлением к признанию, к привлечению внимания любой ценой. Для это используются иногда и лживость, фантазирование, притворство, мнимые болезни. Склонность к авантюристичности и способность вытеснять в бессознательное неприятные факты и воспоминания также весьма распространены у людей этого типа.

Для *психастенического* типа характерны высокая тревожность, нерешительность, мнительность, связанная с постоянным поиском болезней. Часты проявления самоанализа, склонность к «самоедству» и мысленному возвращению к неприятным событиям, что приводит к неуверенности, снижению притязаний. Это обостренное чувство собственной неполноценности роднит данный тип с сензитивным, для которого характерны еще и повышенная впечатлительность? и боязливость.

Необходимо отметить, что в чистом виде эти типы акцентуации встречаются достаточно редко, обычно у человека проявляется «смешанная» акцентуация, с более или менее ярко выраженными формами нескольких типов.

Сочетание индивидуальных качеств, которое является совершенно уникальным у каждого человека, во многом определяет его поведение, общение с другими людьми и отношение к самому себе. Оно представляет собой второй уровень в структуре индивидуальности, ту «интегральную индивидуальность» (термин В. Мерлина), которая лежит в основе индивидуального стиля жизни, опосредуя связь между психодинамическими индивидуальными чертами и структурой личности. Задачи психотерапии во многом связаны именно с помощью человеку в создании индивидуального, основанного на его интегральной диспозиции психодинамических черт, стиля деятельности и общения, который использует положительные стороны его индивидуальности, по возможности компенсируя отрицательные.

### 8.3. Основные теории личности

#### *Теория личности З. Фрейда*

В исследовании проблемы личности психология опирается во многом на положения философии, которая определяет, какое содержание вкладывается в это понятие и какая из сторон личности — социальная, индивидуальная, рациональная или этическая — является ведущей. Психологию же в первую очередь интересуют вопросы структуры личности, движущих сил и механизмов ее развития. Именно они и стали центром внимания большинства теорий личности.

Одной из первых и наиболее известных является теория австрийского врача-психиатра З. Фрейда. В 1900 г. появилась его книга «Толкование сновидений», в которой он впервые опубликовал важнейшие положения своей концепции, дополненные в его последующих книгах «Психопатология обыденной жизни» (1901), «Я и Оно» (1923), «Тотем и табу» (1913), «Психология масс и анализ человеческого «Я» (1921). Взгляды Фрейда можно разделить на три области — это метод лечения функциональных психических заболеваний, теория личности и теория общества, при этом стречнем всей системы являются его взгляды на развитие и структуру личности человека.

С его точки зрения, развитие психики есть приспособление, адаптация к окружающей, преимущественно враждебной среде. Эта биологическая детерминация и направляет процесс становле-

ния психики. Движущими силами психического развития являются врожденные и бессознательные влечения (или чувства, как у более поздних психоаналитиков). С точки зрения психоанализа основой психического развития является не интеллектуальная сфера (как в других школах), но эмоции и мотивы человека, а познавательное развитие есть следствие мотивационного.

Фрейд считал, что психика состоит из трех слоев — *сознательного, предсознательного и бессознательного*, в которых и располагаются основные структуры личности. При этом содержание бессознательного, по мнению Фрейда, не доступно осознанию практически ни при каких условиях. Содержание предсознательного слоя может быть осознано человеком, хотя это и требует от него значительных усилий.

Им было выделено также три части в структуре личности: Ид, Эго, Супер-Эго.

В бессознательном слое располагается *первая* структура личности *Ид*, которая фактически является энергетической основой психического развития, так как в ней располагаются врожденные бессознательные влечения, которые стремятся к своему удовлетворению, к разрядке, и таким образом детерминируют деятельность субъекта. Фрейд считал, что существуют два основных врожденных бессознательных влечения — инстинкт жизни и инстинкт смерти, которые находятся в антагонистических отношениях между собой, создавая основу для фундаментального, биологического внутреннего конфликта. Неосознанность этого конфликта связана не только с тем, что борьба между влечениями, как правило, происходит в бессознательном слое, но и с тем, что поведение человека вызывается одновременным действием обеих этих сил.

С точки зрения Фрейда, врожденные влечения являются каналами, по которым проходит энергия, формирующая нашу деятельность. Поэтому и сам Фрейд, и его последователи иногда называли его теорию динамической (или даже гидравлической), подразумевая, что психическая энергия стремится к разрядке (т.е. удовлетворению влечений) и равномерному распределению по всему континууму. Именно поэтому фрустрация влечения приводит к неврозу, так как при этом невозможна разрядка. На основании этих положений разрабатывалась и идея катарсического очищения (разрядки) в сеансе психоанализа, и идея трансфера, т.е. переноса, обмена энергией между пациентом и психоаналитиком.

Либи́до, о котором так много писал и сам Фрейд, и его ученики, и является той специфической энергией, которая связана с инстинктом жизни, Для энергии, связанной с инстинктом смерти и агрессии, Фрейд не дал собственного имени, но постоянно говорил о ее существовании. Он также считал, что содержание бессознательного постоянно расширяется, так как те стремления и желания, которые человек не смог по тем или иным причинам реализовать в своей деятельности, вытесняются им в бессознательное, наполняя его содержание.

В т о р а я структура личности — *Эго*, по мнению Фрейда, также является врожденной и располагается как в сознательном слое, так и в предсознании. Таким образом, мы всегда можем осознать свое Я, хотя это может быть для нас и нелегким делом. Если содержание Ид в процессе жизни ребенка расширяется, то содержание Эго, наоборот, сужается, так как ребенок рождается, по выражению Фрейда, с «океаническим чувством Я», включая в себя весь окружающий мир. Со временем он начинает осознавать границу между собой и окружающим миром, начинает локализовать свое Я до своего тела, сужая, таким образом, объем Эго.

Т р е т ь я структура личности — *Супер-Эго* — не врожденная, она формируется в процессе жизни ребенка. Механизмом ее формирования является идентификация с близким взрослым своего пола, черты и качества которого и становятся содержанием Супер-Эго. В процессе идентификации у детей формируется также Эдипов комплекс (у мальчиков) или комплекс Электры (у девочек), т.е. комплекс амбивалентных чувств, которые испытывает ребенок к объекту идентификации.

Фрейд подчеркивал, что между этими тремя структурами личности существует неустойчивое равновесие, так как не только их содержание, но и направления их развития противоположны друг другу. Влечения, содержащиеся в Ид, стремятся к своему удовлетворению, диктуя человеку такие желания, которые практически невыполнимы ни в одном обществе. Супер-Эго, в содержание которого входят совесть, самонаблюдение и идеалы человека, предупреждает его о невозможности осуществления этих желаний и стоит на страже соблюдения норм, принятых в данном обществе. Таким образом, Эго становится ареной борьбы противоречивых тенденций, которые диктуются Ид и Супер-Эго. Состояние внутреннего конфликта, в котором постоянно находится человек, держит его всегда

в напряжении, снижая устойчивость к неврозам. Поэтому Фрейд подчеркивал, что не существует четкой грани между нормой и патологией и испытываемое людьми напряжение делает их потенциальными невротиками.

Возможность поддерживать свое психическое здоровье зависит от механизмов психологической защиты, которые помогают человеку если не предотвратить (так как это фактически невозможно), то хотя бы смягчить конфликт между Ид и Супер-Эго. Фрейд выделял несколько защитных механизмов, главными из которых являются вытеснение, регрессия, рационализация, проекция и сублимация.

*Вытеснение* является самым неэффективным механизмом, так как при этом энергия вытесненного и неосуществленного мотива (желания) не реализуется в деятельности, но остается в человеке, вызывая рост напряженности. Так как желание вытесняется в бессознательное, то человек о нем совершенно забывает, но оставшееся напряжение, проникая сквозь бессознательное, дает о себе знать в виде символов, наполняющих наши сновидения, в виде ошибок, описок, оговорок. При этом символ, по мнению Фрейда, не является непосредственным отражением вытесненного желания, но его трансформацией. Поэтому он придавал такое значение «психопатологии обыденной жизни», т.е. толкованию таких явлений, как ошибки и сновидения человека, его ассоциации. Отношение Фрейда к символическому было одной из причин его расхождения с Юнгом, который считал, что существует непосредственная и тесная связь между символом и стремлением человека, и возражал против толкований, придуманных Фрейдом.

*Регрессия и рационализация* — более успешные виды защиты, так как они дают возможность хотя бы для частичной разрядки энергии, содержащейся в желаниях человека. При этом регрессия представляет собой более примитивный способ реализации стремлений, выхода из конфликтной ситуации. Человек может начать кусать ногти, портить вещи, жевать резинку или табак, верить в злых или добрых духов, стремиться к рискованным ситуациям и т.д. причем многие из этих регрессий настолько общеприняты, что даже не воспринимаются таковыми. Рационализация связана с стремлением Супер-Эго хоть как-то проконтролировать создавшуюся ситуацию, придав ей добропорядочный вид. Поэтому человек не осознавая реальные мотивы своего поведения, прикрывает их объясняет придуманными, но морально приемлемыми мотивами

При *проекции* человек приписывает другим те желания и чувства, которые он испытывает сам. В том случае, когда субъект, которому было приписано какое-либо чувство, своим поведением подтверждает сделанную проекцию, этот защитный механизм действует достаточно успешно, так как человек может осознать эти чувства как реальные, действительные, но внешние по отношению к нему, и не пугаться их. Необходимо подчеркнуть, что введение этого защитного механизма дало возможность в дальнейшем разработать так называемые проективные методы исследования личности. Эти методы, заключающиеся в просьбе завершить неоконченные фразы или рассказы либо составить рассказ по неопределенным сюжетным картинкам, стали существенным вкладом в экспериментальное исследование личности.

Наиболее эффективным механизмом защиты является *сублимация*, поскольку она помогает направить энергию, которая связана с сексуальными или агрессивными стремлениями, в другое русло, реализовать ее, в частности, в творческой деятельности. В принципе Фрейд считал культуру продуктом сублимации и с этой точки зрения рассматривал произведения искусства, научные открытия. Наиболее успешной эта деятельность является потому, что в ней происходит полная реализация накопленной энергии, катарсис или очищение человека от нее. На основе этого подхода к сублимации позднее в психоанализе были разработаны основы терапии искусством — арт-терапии.

Либидозная энергия, которая связана с инстинктом жизни, является также основой развития личности, характера человека и, исходя из закономерностей ее развития, Фрейд создал свою периодизацию, о которой речь шла в гл. 4.

Либидозную энергию Фрейд считал основой не только развития индивидуального человека, но и человеческого общества. Он писал о том, что вождь племени является своего рода его отцом, к которому мужчины испытывают Эдипов комплекс, стремясь занять его место. Однако с убийством вождя в племя приходит вражда, кровь и междоусобица, оно слабеет, и такой негативный опыт приводит к созданию первых законов, табу, которые начинают регулировать социальное поведение человека. Позднее последователи Фрейда создали систему этнопсихологических концепций, которая объясняла особенности психики различных народов способами прохождения основных этапов в развитии либидо. Писалось, в ча-

стности, что способы ухода за младенцем, зафиксированные в культуре общества, являются основой как индивидуальной психики, так и ментальности данной нации. Однако дальнейшие исследования не подтвердили эту часть теории Фрейда, выявив более сложные и неоднозначные причины и формирования личности ребенка, и развития культуры и общества в целом.

Если теория культуры не нашла широкого распространения и подтверждения в науке, то метод, разработанный Фрейдом, со временем получал все более широкую популярность.

Психоанализ занимал важнейшее место в теории Фрейда. Именно для объяснения работы этого метода и были созданы остальные части его теории. В своей психотерапии Фрейд исходил из того, что врач замещает в глазах пациента родителя, доминирующее положение которого он признает безусловно. При этом между ними как бы устанавливается канал, по которому происходит беспрепятственный обмен энергией между терапевтом и пациентом, т.е. появляется трансфер. Благодаря этому терапевт не только проникает в бессознательное своего пациента, но и внушает ему определенные положения, прежде всего свое понимание, свой анализ причин его невротического состояния. Этот анализ происходит на основе символической интерпретации ассоциаций, снов или ошибок пациента — следов его вытесненного влечения, о котором мы говорили выше. При этом врач не просто делится с пациентом своими наблюдениями, но внушает ему свое толкование, которое пациент некритично принимает. Это внушение, по мнению Фрейда, и обеспечивает катарсис, так как, принимая позицию врача, пациент осознает свое бессознательное и освобождается от него. Из-за связи такого выздоровления с внушением такая терапия была названа директивной, в отличие от той, которая основана на равноправном отношении пациента и врача.

Хотя не все аспекты теории Фрейда получили научное признание, а многие его положения на сегодняшний день кажутся принадлежащими скорее истории, чем современной психологической науке, невозможно не признать, что его идеи повлияли на развитие мировой культуры, не только психологии, но и искусства, медицины, социологии. Фрейд открыл целый мир, который лежит за пределами нашего сознания, и в этом его огромная заслуга перед человечеством.

Дальнейшее развитие психоанализа связано с именами ближайших учеников Фрейда, прежде всего с теоретическими поисками К. Юнга и А. Адлера.

*Теория личности К. Юнга*

Создатель аналитической психологии К. Юнг был одним из ближайших учеников и сподвижников Фрейда. Однако его несогласие с некоторыми положениями теории Фрейда привело к отходу от ортодоксального психоанализа, а затем и к разрыву с учителем. Не соглашаясь с пансексуализмом Фрейда, Юнг считал либидо обобщенной психической энергией, которая может принимать различные формы. Не менее значимыми были и различия в толковании сновидений и ассоциаций, так как Фрейд считал, что символы, употребляемые человеком, являются заместителями других, вытесненных предметов и влечений. В противовес ему Юнг был уверен, что символ ничего не замещает, но отражает то психологическое состояние, которое испытывает человек в данный момент, он как бы и есть само это состояние. Поэтому Юнг возражал против символической интерпретации снов или ассоциаций, разрабатываемой Фрейдом, считая, что необходимо идти вслед за символикой человека в глубь его бессознательного.

Определенные расхождения существовали и по вопросу психокоррекции, так как Фрейд считал, что зависимость пациента от психотерапевта постоянна и не может быть уменьшена, т.е. он придерживался концепции директивной терапии. В то же время Юнг хотя и поддерживал директивность отношений в начале курса психотерапии, тем не менее считал, что зависимость пациента от врача должна уменьшаться со временем, в последней фазе терапии, которую он называл трансформацией.

Постепенно он пришел к мысли о том, что его интерпретация символа дает ему ключ не только к анализу сновидений, но и к анализу мифов, сказок, религии, искусства. Он исследовал не только европейскую, но и индийскую, китайскую, тибетскую культуры, обращая внимание на их символику. Это во многом и привело Юнга к одному из важнейших его открытий — открытию коллективного бессознательного. Теория Юнга, которая получила название «аналитической психологии», нашла свое отражение на страницах его книг «Психологические типы» (1921), «Избранные труды по анали-



тической психологии» (1989), «Подход к бессознательному» (1961), принесших Юнгу заслуженную славу.

Юнг считал, что структуру личности составляют три компонента — *коллективное бессознательное, индивидуальное бессознательное и сознание*. Если индивидуальное бессознательное и сознание являются чисто личностными, прижизненными приобретениями, то коллективное бессознательное — это своего рода «память поколений», то психологическое наследство, с которым ребенок появляется на свет. Юнг писал, что «содержание коллективного бессознательного лишь в минимальной степени формируется личностью и в своей сущности вообще не является индивидуальным приобретением. Это бессознательное — как воздух, которым дышат все и который не принадлежит никому».

Содержание коллективного бессознательного состоит из архетипов, которые являются формами, организующими и канализирующими психологический опыт индивида. Юнг часто называл архетипы первичными образами, так как они связаны с мифическими и сказочными темами. Он также считал, что архетипы организуют не только индивидуальную фантазию, но и коллективную, например, лежат в основе мифологии народа, его религии, определяя психологию народа, его самосознание. Через актуализацию определенных архетипов культура оказывает влияние и на становление индивидуальной психики человека.

Основными архетипами индивидуальной психики он считал Эго, Персону, Тень, Анима или Анимус и «Самость». Архетипы Эго и Персона легче поддаются осознанию, чем остальные главные архетипы, которые с трудом могут быть отрефлексированы самим человеком.

Эго является центральным элементом личного сознания, оно как бы собирает разрозненные данные личного опыта в единое целое, формируя из них целостное и осознанное восприятие собственной личности. При этом Эго стремится противостоять всему, что угрожает хрупкой связности нашего сознания, старается убедить нас в необходимости игнорировать бессознательную часть души.

Персона — это та часть нашей личности, которую мы показываем миру, какими мы хотим быть в глазах других людей. Персона включает в себя и типичные для нас роли, стиль поведения и одежды, способы выражения. Персона имеет и позитивное, и негативное влияние на нашу личность. Доминирующая персона может но-

давливать индивидуальность человека, развивать в нем конформизм, стремление слиться с той ролью, которую навязывает человеку среда. В то же время персона и защищает нас от давления среды, от любопытных взглядов, стремящихся проникнуть в душу человека, помогает в общении, особенно с незнакомыми людьми.

*Тень* является центром личного бессознательного. Как Эго собирает данные о нашем внешнем опыте, так тень фокусирует, систематизирует те впечатления, которые были вытеснены из сознания. Таким образом, содержанием тени являются те стремления, которые отрицаются человеком как несовместимые с его персоной, с нормами общества. При этом чем больше доминирует персона в структуре личности, тем больше содержание тени, так как индивиду необходимо вытеснять в бессознательное все большее количество желаний.

Фактически расхождения между Юнгом и Фрейдом во многом касались именно роли тени в структуре личности, так как Юнг считал ее лишь одной из составляющих этой структуры, в то время как Фрейд ставил ее в центр личности, делая центром своих исследований именно ее содержание. В то же время Юнг не считал возможным просто избавиться от тени, не признавать ее, так как она является законной частью личности, и человек без тени является таким же неполноценным, как и без других частей души. Самое вредное, с его точки зрения, это как раз не замечать, игнорировать тень, в то время как внимательное отношение к ней, стремление к анализу ее содержания, то, что Юнг называет «техника обращения с тенью», помогает преодолеть ее негативное влияние.

*Анима* (у мужчины) или *Анимус* (у женщины) — это те части души, которые отражают интерсексуальные связи, представления о противоположном поле. На их развитие большое влияние оказывают родители (мать у мальчика и отец у девочки). Этот архетип оказывает большое влияние и на поведение, и на творчество человека, так как является источником проекций, новых образов в душе человека.

*Самость*, с точки зрения Юнга, является центральным архетипом всей личности, а не только ее сознательной или бессознательной части, это «архетип порядка и целостности личности». Его главное значение в том, что он не противопоставляет разные части души (сознательную и бессознательную) друг другу, но соединяет их так, чтобы они дополняли друг друга. В процессе развития личность обретает все большую целостность, самость и, индивидуа-

лизируясь, становится все более свободной в своем выражении и самопознании.

Идеи о необходимости сохранения целостности и индивидуализации при развитии личности были выдвинуты Юнгом еще в 1950–1960-е гг. под влиянием новых тенденций в понимании личности, в том числе в русле гуманистической психологии. К этому же времени относятся его положения о роли сознания в духовном росте и организации поведения. Такая трансформация некоторых положений психоанализа, принимавшихся и Юнгом в начале XX в., была для него особенно важна, так как он постоянно подчеркивал открытость своей концепции для всего нового в отличие от ортодоксальности теории Фрейда.

Хотя главным содержанием души Юнг считал ее бессознательные структуры, он не только не отрицал возможность их осознания, но и считал что этот процесс является важнейшим в личностном росте человека. Одним из вариантов такого осознания себя признана психотерапия, в которой врач выступает в роли помощника пациента, помогая ему понять себя, вернуть себе целостность. Юнг понимал сложность символической интерпретации и доказывал необходимость отказа от упрощений, применяемых Фрейдом в их интерпретации. Его анализ символов и их возможной интерпретации является одним из значительных достижений этой теории. В отличие от большинства психоаналитиков Юнг сознательно выстраивал свою теорию как открытую систему, которая может воспринимать новую информацию, не искажая ее в угоду своим постулатам, и это тоже одно из достоинств его теории.

#### *Теория личности А. Адлера*

Другой последователь Фрейда А. Адлер стал основателем нового, социально-психологического подхода к исследованию психики человека, получившего название индивидуальной психологии. Именно в развитии этих новых идей своей концепции он и разошелся с Фрейдом. Его теория, нашедшая свое отражение в работах «О нервном характере» (1912), «Теория и практика индивидуальной психологии» (1920), «Человекознание» (1927), «Смысл жизни» (1933), представляет собой совершенно новое направление, очень мало связанное с классическим психоанализом и являющееся целостной системой развития личности.

Адлер отрицал положения Фрейда и Юнга о доминировании бессознательных влечений в личности и поведении человека, влечений, которые противопоставляют и отделяют человека от общества. Не врожденные влечения или архетипы, но чувство общности с другими людьми, стимулирующее социальные контакты и ориентацию на других людей, — вот та главная сила, которая определяет поведение и жизнь человека, считал Адлер. Однако есть и нечто общее, объединяющее концепции этих трех психологов: все они предполагают, что человек имеет некоторую внутреннюю, присущую ему одну природу, которая оказывает влияние на формирование личности. При этом Фрейд придавал решающее значение сексуальным факторам, Юнг — первичным типам мышления, а Адлер подчеркивал роль общественных интересов.

В то же время Адлер был единственным, кто считал важнейшей тенденцией в развитии личности человека стремление сохранить в целостности свою индивидуальность, осознавать и развивать ее. Фрейд в принципе отвергал идею об уникальности каждой человеческой личности, исследуя скорее то общее, что присуще бессознательному. Юнг хотя и пришел к идее о целостности и «самости» личности, но значительно позже, в 1950–1960-х гг. Мысль о целостности и уникальности личности является неопределимым вкладом Адлера в психологию.

Не менее важна и провозглашенная им идея о творческом Я. В отличие от фрейдовского Эго, служащего целям врожденных влечений и потому определяющего полностью путь развития личности в заданном направлении, Я Адлера представляет собой субъективную и индивидуализированную систему, которая может менять направление развития личности, интерпретируя жизненный опыт человека и придавая ему различный смысл. Более того, это Я само предпринимает поиски такого опыта, который может облегчить данному человеку осуществление его собственного, уникального стиля жизни.

Теория личности Адлера является хорошо структурированной системой и покоится на нескольких основных положениях, объясняющих многочисленные варианты и пути развития личности. Эти основные положения таковы: 1) фиктивный финализм, 2) стремление к превосходству, 3) чувство неполноценности и компенсации, 4) общественный интерес, 5) стиль жизни, 6) творческое Я.

Идея *фиктивного финализма* была заимствована Адлером у известного немецкого философа Г. Файгингера, который писал, что

все люди ориентируются в жизни посредством конструкции или фикций, которые организуют и систематизируют реальность, детерминируя наше поведение. У Файгингера Адлер также почерпнул идею о том, что мотивы человеческих поступков определяются в большей степени надеждами на будущее, а не опытом прошлого. Эта конечная цель может быть фикцией, идеалом, который нельзя реализовать, но, тем не менее, оказывается вполне реальным стимулом, определяющим устремления человека. Адлер также подчеркивал, что здоровый человек в принципе может освободиться от влияния фиктивных надежд и увидеть жизнь и будущее такими, какие они есть на самом деле. Для невротиков же это оказывается невыполнимым, и разрыв между реальностью и фикцией еще больше усиливает их напряжение.

Адлер считал, что большое значение в формировании структуры личности человека играет его семья, люди, которые его окружают в первые годы жизни. Значение социального окружения особенно подчеркивалось Адлером (одним из первых в психоанализе), так как он исходил из мысли, что ребенок рождается не с готовыми структурами личности, но лишь с их прообразами, которые формируются в процессе жизни. Наиболее важной структурой он считал стиль жизни.

Развивая идею о *стиле жизни*, определяющем поведение человека, Адлер исходил из того, что это та детерминанта, которая определяет и систематизирует опыт человека. Стиль жизни тесно связан с чувством общности, одним из трех врожденных бессознательных чувств, составляющих структуру Я. Чувство общности или общественный интерес — это своеобразный стержень, который держит всю конструкцию стиля жизни, определяет ее содержание и направление. Чувство общности хотя и является врожденным, но может остаться неразвитым. Эта неразвитость чувства общности — основа асоциального стиля жизни, причина неврозов и конфликтов, возникающих у человека. Развитие чувства общности связано с близкими взрослыми, окружающими ребенка с детства, прежде всего с матерью. У отверженных детей, растущих с холодными, отгороженными от них матерями, чувство общности не развивается. Не развивается оно и у избалованных детей, так как чувство общности с матерью не переносится на других людей, остающихся для ребенка чужими. Уровень развития чувства общности определяет и систему представлений о себе и о мире, которая создается

каждым человеком. Неадекватность этой системы создает препятствия для личностного роста, провоцирует развитие неврозов.

Формируя свой жизненный стиль, человек фактически сам является творцом своей личности, которую он создает из сырого материала наследственности и опыта. Творческое Я, о котором пишет Адлер, является своеобразным ферментом, который воздействует на факты окружающей действительности и трансформирует эти факты в личность человека, «личность субъективную, динамичную, единую, индивидуальную и обладающую уникальным стилем». Творческое Я, с точки зрения Адлера, сообщает жизни человека смысл, оно творит как саму цель жизни, так и средства для ее достижения. Таким образом, для Адлера процессы формирования жизненной цели, стиля жизни являются, по сути, актами творчества, которые придают человеческой личности уникальность, сознательность и возможность управления своей судьбой. В противовес Фрейдю он подчеркивал, что люди — это не пешки в руках внешних сил, но сознательные целостности, самостоятельно и творчески создающие свою жизнь.

Если чувство общности определяет направление жизни, его стиль, то два других врожденных и бессознательных чувства — *неполноценности* и *стремления к превосходству* — являются источниками энергии личности, необходимой для ее развития. Оба эти чувства являются позитивными, это стимулы для личностного роста, для самосовершенствования. Если чувство неполноценности воздействует на человека, вызывая в нем желание преодолеть свой недостаток, то стремление к превосходству вызывает желание быть лучше всех, не только преодолеть недостаток, но и стать самым умелым и знающим. Эти чувства, с точки зрения Адлера, стимулируют не только индивидуальное развитие, но и развитие общества в целом благодаря самосовершенствованию и открытиям, сделанным отдельными людьми. Существует и специальный механизм, помогающий развитию этих чувств, *компенсация*.

Адлер выделил четыре основных вида компенсации: неполная компенсация, полная компенсация, сверхкомпенсация и мнимая компенсация, или уход в болезнь. Соединение определенных видов компенсации с жизненным стилем и уровнем развития чувства общности дало ему возможность создать одну из первых типологий развития личности.

Он считал, что развитое *чувство общности*, определяя социальный стиль жизни, дает возможность человеку создать достаточно

адекватную схему окружающего. При этом люди с неполной компенсацией меньше чувствуют свою ущербность, так как они могут компенсироваться при помощи других, при помощи сверстников, от которых они не чувствуют отгороженности. Это особенно важно при физических дефектах, которые часто не дают возможности полной их компенсации и тем самым могут послужить причиной изоляции ребенка от сверстников, остановить его личностный рост и совершенствование.

В случае сверхкомпенсации такие люди стараются обратить свои знания и умения на пользу людям, их стремление к превосходству не превращается в агрессию против людей. Примерами такой сверхкомпенсации превосходства при социальном жизненном стиле для Адлера служили Демосфен, преодолевший свое заикание, Ф. Рузвельт, преодолевший свою физическую слабость, и многие другие замечательные люди.

В то же время при неразвитом чувстве общности у ребенка начинают уже в раннем детстве формироваться различные невротические комплексы, которые приводят к отклонениям в развитии их личности. Так, неполная компенсация приводит к возникновению комплекса неполноценности, который приводит к развитию неадекватной схемы апперцепции, изменяет жизненный стиль, привнося тревожность, чувство неуверенности в себе, чувство зависти, конформность и напряженность в жизнь ребенка. Невозможность преодолеть свои дефекты, в особенности физические, часто приводит и к мнимой компенсации, при которой ребенок, так же как и позднее уже взрослый человек, начинает спекулировать своим недостатком, стараясь извлечь привилегии из внимания и сочувствия, которым его окружают. Однако такой вид компенсации несовершенен, так как он останавливает личностный рост, формируя также неадекватную, завистливую, эгоистическую личность.

В случае сверхкомпенсации у людей с неразвитым чувством общности стремление к самосовершенствованию трансформируется в невротический комплекс власти, доминирования и господства. Такие люди используют свои знания для приобретения власти над людьми, для порабощения их, думая не о пользе общества, но о своих выгодах. При этом также формируется неадекватная схема окружающего, изменяющая стиль жизни человека. Такие люди становятся все большими тиранами и агрессорами, подозревающими окружающих в желании отнять у них власть. Потому они становятся подозрительными,

жестокими, мстительными, не щадя даже своих близких. Для Адлера примерами такого стиля жизни были Нерон, Наполеон, Гитлер и другие авторитарные правители и тираны, не обязательно в масштабах страны, но и в рамках своей семьи, близких. При этом, с точки зрения Адлера, наиболее авторитарными и жестокими становятся дети избалованные, в то время как отверженным детям в большей степени присущ комплекс вины и неполноценности.

Одно из главных качеств личности, которое помогает ей устоять в жизненных невзгодах, преодолеть трудности и достичь совершенства, является умение кооперировать, сотрудничать с другими. Только в сотрудничестве человек может преодолеть свое чувство неполноценности, принести ценный вклад в развитие всего человечества. Адлер писал, что, если человек умеет сотрудничать с другими, он никогда не станет невротиком, в то время как недостаток кооперации является корнем всех невротических и плохо приспособленных стилей жизни.

Хотя не все теоретические положения Адлера нашли свое подтверждение в дальнейших экспериментальных исследованиях, сама идея о роли чувства общности и индивидуального стиля жизни в формировании личности, особенно мысль о компенсации как основном механизме психического развития и коррекции поведения, стала неоценимым вкладом в психологическую науку.

Необходимо отметить и вклад Адлера в психотерапию, так как он одним из первых исследовал роль игры в преодолении неврозов и закомплексованности. Он считал, что именно игра дает возможность детям преодолеть их комплекс неполноценности, который они испытывают в мире окружающих их взрослых. При этом спонтанная игра детей уже является хорошим психотерапевтическим средством. В том же случае, когда требуется преодоление более серьезных комплексов и решение специальных проблем, развитие игры должно осуществляться и направляться взрослым.

Теория Адлера явилась своеобразной антитезой фрейдовской концепции человека. Она оказала огромное влияние на гуманистическую психологию, психотерапию и психологию личности.

#### *Теория личности К. Хорни*

Не меньший вклад в развитие психологии личности внесла и К. Хорни, которая впервые ввела понятие образ Я, ставшее одним из краеугольных камней современной науки. Так же как и Адлер и



позднее Фромм, Хорни приходит к выводу о доминирующем влиянии общества, социального окружения на развитие личности. Она доказывала, что развитие не предопределено только врожденными инстинктами, но человек может изменяться и продолжать свое формирование в течение жизни. Эта возможность изменения приводит и к тому, что не существует фатальной обреченности к неврозу, о которой говорил Фрейд. Хорни утверждала, что есть четкая грань между нормой и патологией и потому есть надежда на полное выздоровление даже у невротизированных людей. Разработанная ею концепция нашла отражение во многих ее работах и, прежде всего, в книгах «Новые пути в психоанализ» (1939) и «Невроз и развитие человека» (1950).

Она исходила из того, что доминирующими в структуре личности являются не инстинкты агрессии или либидо, но бессознательное чувство тревоги, беспокойства, которое Хорни называет чувством коренной тревоги. Давая определение этому чувству, Хорни пишет, что оно связано с «имеющимся у ребенка ощущением одиночества и беспомощности в потенциально враждебном ему мире». Таким образом, в ее теории сохраняется не только идея Фрейда о значении бессознательного, но и его мысль об антагонизме между внешним миром и человеком.

Хорни считает, что причинами развития этой тревоги могут быть и отчуждение родителей от ребенка, и чрезмерная их опека, подавляющая личность ребенка, враждебная атмосфера или дискриминация или, наоборот, слишком большое восхищение ребенком. Каким же образом такие противоречивые факторы могут стать основой развития тревоги? Отвечая на этот вопрос, Хорни выделяла два вида тревоги — физиологическую и психологическую. *Физиологическая* связана со стремлением ребенка удовлетворить свои насущные потребности в еде, питье, комфорте. Ребенок боится, что его вовремя не перепеленают, не покормят и потому испытывает такую тревогу постоянно в первые недели своего существования. Однако со временем, в том случае если мать и окружающие о нем заботятся и удовлетворяют его нужды, это беспокойство уходит. Если же его потребности не удовлетворяются, тревога нарастает, являясь фоном для общей невротизации человека.

Однако если избавление от физиологической тревоги достигается простым уходом и удовлетворением основных потребностей детей, то преодоление *психологической тревоги* является более слож-

ным процессом, так как оно связано с развитием адекватности образа Я. Введение понятия образа Я является одним из важнейших открытий Хорни.

Хорни считала, что существует несколько образов Я: Я-реальное, Я-идеальное и Я в глазах других людей. В идеале эти три образа Я должны совпадать между собой, только в этом случае можно говорить о нормальном развитии личности и ее устойчивости к неврозам. В том случае, если Я-идеальное отличается от Я-реального, человек не может к себе хорошо относиться и это мешает нормальному развитию личности, вызывает напряженность, тревогу, неуверенность в себе у человека, т.е. является основой его невротизации. К неврозу ведет и несовпадение Я-реального и образа Я в глазах других людей, причем в данном случае не важно, думают ли окружающие о человеке лучше или хуже, чем он думает о себе сам. Таким образом, становится ясно, что и пренебрежение, негативное отношение к человеку, так же как и чрезмерное восхищение им, ведут к развитию тревоги, так как и в том и в другом случае мнение других не совпадает с реальным образом Я.

Для того чтобы избавиться от тревоги, человек прибегает к психологической защите, о которой писал еще Фрейд. Однако Хорни пересматривает и это его положение. Фрейд считал, что психологическая защита помогает разрешать внутренние конфликты, возникающие между двумя структурами личности — Ид и Супер-Эго, а с точки зрения Хорни, психологическая защита направлена на преодоление конфликта между обществом и человеком, так как ее задача привести в соответствие мнение человека о себе и мнение о нем окружающих, т.е. привести в соответствие два образа Я. Хорни выделяет три основных вида защиты, в основе которых лежит удовлетворение определенных невротических потребностей. Если в норме все эти потребности и, соответственно, все эти виды защиты гармонически сочетаются между собой, то при отклонениях одна из них начинает доминировать, приводя к развитию у человека того или иного невротического комплекса.

Защиту человек находит либо в стремлении к людям (уступчивый тип), либо в стремлении против людей (агрессивный тип), либо в стремлении от людей (устраненный тип).

При развитии *стремления к людям* человек надеется преодолеть свою тревогу за счет соглашения с окружающими в надежде на то, что они в ответ на его конформную позицию не заметят

(или сделают вид, что не замечают) неадекватность его образа Я. Проблема в том, что при этом у субъекта развиваются такие невротические потребности, как потребность в привязанности и одобрении, потребность в партнере, который принял бы на себя заботу о нем, потребность быть предметом восхищения других людей, потребность в престиже. Как любые невротические потребности, они нереалистичны и ненасыщаемы, т.е. человек, добившись признания или восхищения от других, старается получить все больше и больше похвал и признаний, испытывая страх перед малейшими, часто мнимыми признаками холодности или неодобрения. Такие люди совершенно не переносят одиночества, испытывая ужас от мысли, что их могут покинуть, оставить без общения. Это постоянное напряжение и служит основой развития невроза.

Развитие защиты в виде ухода, *стремления «от людей»* дает возможность человеку игнорировать мнения окружающих, оставшись наедине со своим образом Я. Однако и в этом случае развиваются невротические потребности, в частности, потребность ограничивать свою жизнь узкими рамками, потребность в самостоятельности и независимости, потребность быть совершенным и неуязвимым. Разочаровавшись в возможности завязать теплые отношения с окружающими, такой человек старается быть незаметным и не зависимым от других. Из боязни критики он старается казаться неприступным, хотя в глубине души остается неуверенным и напряженным. Такой подход приводит человека к полному одиночеству, изоляции, которая тяжело переживается и также может служить основой развития невроза.

Попытка преодолеть тревогу, навязав свой образ Я силой другим людям, также не оканчивается успехом, так как в этом случае у человека развиваются такие невротические потребности, как потребность в эксплуатации других, стремление к личным достижениям, к власти. Те знаки внимания, уважения и покорности, которые они принимают от окружающих, кажутся им все более недостаточными, и в своей тревоге этим людям надо все больше власти и доминирования, которые бы служили доказательством их адекватности.

Психотерапия, считает Хорни, помогает человеку понять самого себя и сформировать более адекватное представление о себе. Надо отметить, что подход Хорни к понятию психологической за-

щиты существенно повлиял на позиции современной психологии, что и признается большинством исследователей, так же как и ее роль в развитии социологической школы психоанализа.

### *Теория личности Э. Фромма*

Тенденции становления психоанализа, заложенные Хорни, были развиты в трудах Э. Фромма. Фромм по праву считается наиболее социально-ориентированным из всех психоаналитиков, так как для него социальное окружение является не просто условием, но важнейшим фактором развития личности. При этом в отличие от Адлера, который также придавал большое значение среде, Фромм под средой понимает не только ближайшее окружение ребенка, его семью и близких, но и тот социальный строй, в котором он живет. Говоря о влияниях, которые он испытывал в своей научной жизни, Фромм подчеркивал, что наибольшее значение для него имели идеи Маркса и Фрейда, которые он и хотел объединить в своей теории, особенно в ранний период своего творчества. Если от Фрейда он взял главным образом идею о доминирующей роли бессознательного в личности человека, то от Маркса — его мысль о значении социальной формации для развития психики, а также идею о развитии отчуждения при капитализме, понимая под этим психологическое отчуждение, отчуждение людей друг от друга.

Исследуя развитие личности, Фромм приходит к выводу, что движущими силами этого развития являются две врожденные бессознательные потребности, находящиеся в состоянии антагонизма, — это *потребность в укоренении* и *потребность в индивидуализации*. Если потребность в укоренении заставляет человека стремиться к обществу, соотносить себя с другими членами этого общества, стремиться к общей с ними системе ориентиров, идеалов и убеждений, то потребность в индивидуализации, напротив, толкает человека к изоляции от других, к свободе от давления и требований общества. Эти две потребности являются причиной внутренних противоречий, конфликта мотивов у человека, который всегда тщетно стремится каким-то образом соединить эти противоположные тенденции в своей жизни.

Стремление человека примирить эти потребности является, с точки зрения Фромма, двигателем не только индивидуального развития, но и общества в целом, поскольку все социальные формации, которые создаются человеком, являются как раз попытками

уравновесить эти стремления. Он считает, что в начале своего развития человек был частью природы, не выделяя себя из окружающего. Только в этот период он и был счастлив, так как стремление к укорененности в природе сочеталось с возможностью изоляции от соплеменников. Разрушив свою связь с природой, человек оставил для себя только одну возможность укорененности — социальную, тем самым поставив себя в зависимость от окружающих людей. При этом первый строй, первобытный, давал преимущество именно стремлению к укорененности, оставляя в тени стремление к индивидуализации. Не смирившись с этим, человек изменяет строй, и в рабовладельческом строе у него появляется возможность индивидуализации в богатстве, в войне. Но при этом уменьшается возможность укоренения с другими, становятся менее крепкими связи между людьми. Страдая от такой изоляции, люди опять изменяют общественный строй, приходя к феодализму, в котором велика возможность укоренения, так как каждый человек жестко связан с членами своей социальной группы. В то же время такая жесткая стереотипизация не дает возможности проявиться индивидуальности человека в полной мере, так как он не может выйти за рамки своего класса. Стремясь к свободе и независимости от этих жестких рамок, люди переходят к капитализму, который дает максимальную возможность для их свободного развития, хотя и ограничивает их возможность укоренения с другими, оставляя наедине со своей свободой во враждебном мире.

Таким образом, отношение общества к человеку проявляется в том, что его личность развивается в соответствии с теми возможностями, которые данное общество ему предоставляет. Так, при капитализме человек может добиться ощущения своей индивидуальности, сделав карьеру или составив состояние. В то же время он может стать и укорененным, заняв место служащего в большой фирме. Правда, подчеркивает Фромм, укорененность при капитализме относительна, так как и служащие крупной фирмы редко бывают едины в своем мировоззрении. Именно поэтому он считает, что возможности индивидуализации при этом строе развиваются в ущерб укорененности, о которой человек начинает тосковать, стремясь убежать от обретенной свободы. Это «бегство от свободы», характерное для общества, где все друг другу чужие, проявляется не только в желании людей получить надежную работу, но и в идентификации с главой фирмы или политическим деятелем, кото-

рые обещают подчиненным надежность, стабильность и укорененность. Таким стремлением убежать от свободы, которая оказывается слишком трудной для человека, объяснял Фромм и появление фашизма, которое он наблюдал в 1930-е гг. в Германии.

Говоря о недостатках капитализма, Фромм не меньше недостатков находил и в социализме, который, с его точки зрения, опять лишает людей индивидуальности, давая им в обмен укорененность, стереотипность мышления и мировоззрения. Единственным чувством, которое, по мнению Фромма, помогает человеку примирить эти две противоположные потребности, является любовь в самом широком понимании этого слова. Фромм говорит о том, что в стремлении к индивидуализации люди обычно стремятся к свободе от других, от обязательств и догм, определяющих их жизнь в обществе. Желание свободы от всех и любой ценой не дает возможности человеку задуматься над тем, зачем ему нужна эта свобода. Поэтому, обретая ее, он не знает, что с ней делать и у него возникает желание променять ее опять на укорененность. В то же время есть и другая свобода, «свобода для», т.е. свобода, необходимая для осуществления наших намерений. Такая свобода не требует освобождения от всех связей, но только от тех, которые мешают в осуществлении задуманного. Поэтому обретение такой свободы и индивидуальности и не тяготит человека, но, наоборот, принимается им с радостью. И именно такая свобода, свобода для жизни с любимыми людьми и рождается в любви. Она дает одновременно удовлетворение и потребности в индивидуализации, и потребности в укорененности, примиряет их и гармонизирует жизнь человека, его личность и отношения с миром. Поэтому Фромм говорит о необходимости построения на земле нового общества, которое он называет «гуманистический социализм», построенный на любви людей друг к другу.

Так как человек постоянно подвергается воздействию противоположных стремлений, ему грозит внутренний конфликт, который может сделать его невротиком. Для избежания этого внутрличностного конфликта человек прибегает к механизму психологической защиты, которая примиряет его с самим собой и с обществом. Здесь Фромм, как и Хорни, подчеркивает, что личностный конфликт выливается в противостояние человека внешнему миру, он проявляется не только во внутренней напряженности, невротизации, но и в том стиле общения с другими, который становится ведущим для человека.

Фромм описал четыре механизма психологической защиты — садизм, мазохизм, конформизм и деструктивизм. При *садизме* и *мазохизме* происходит укорененность жертвы с палачом, которые зависят друг от друга и нуждаются друг в друге, хотя разность их позиций и дает им ощущение собственной индивидуальности. При чувстве укорененности берет верх, в то время как при *деструктивизме*, наоборот, верх одерживает стремление к индивидуализации, стремление разрушить то общество, которое не дает возможности человеку укорениться в нем. Таким образом, хотя эти механизмы и помогают человеку преодолеть внутреннее несоответствие, они тем не менее не решают глобальных проблем построения такого общества, которое бы способствовало осуществлению и развитию внутренней природы каждого человека.

Задумываясь над способами осуществления такого общества, Фромм приходит к выводу, что есть два способа реализации своей внутренней природы — *быть* и *иметь*. Люди, которые живут, чтобы иметь, ориентированы на внешнюю сторону своего развития, на укорененность в обществе. Для них главное — показать свою индивидуальность, свое значение, которых на самом деле у них нет для того, чтобы придать себе вес в глазах других. При этом неважно, за счет чего они хотят придать себе значительность, т.е. чем они хотят обладать — знаниями, властью, любовью, религией. Главное, что при этом их не интересует сама суть этих знаний или религии, но им важно показать всем, что это их собственность. Отсюда их догматизм, нетерпимость ко всем, кто ставит под сомнение истинность их позиции, их напряженность и неуверенность, так как они бессознательно боятся, что кто-то отберет у них незаслуженную собственность, агрессивность против всех, кто, как они подозревают, покушается на эту собственность. Все это приводит к неврозу, делая потребность иметь невротически ненасыщаемой и приводя все к большей невротизации и напряженности человека.

В то же время развитие по принципу «быть» характеризуется внутренней свободой и уверенностью человека в себе. Таким людям все равно, что о них думают другие, так как главное — это не продемонстрировать обладание знанием, религиозностью, властью или любовью, но быть, чувствовать себя любящими, религиозными, знающими людьми. В этом и реализуется индивидуальность человека, его понимание своей самооценности. В то же время такие люди не стремятся рвать все связи с обществом и окружаю-

щими, к свободе от всего. Им нужна только свобода для самоосуществления, для того, чтобы быть самими собой. Поэтому обретение такой свободы не оборачивается для них драмой. Стремясь быть собой, эти люди уважают и стремления других к бытию, а потому они терпимы и не агрессивны, как люди, живущие по принципу «иметь». Эти люди подходят к жизни как к творчеству, выходя в акте творчества за пределы себя как творения, оставляя пределы пассивности и случайности своего существования и переходя в область целенаправленности и свободы. Именно в этой человеческой потребности в трансцендентности, в творчестве, в бытийности и лежат корни любви, искусства, религии, науки и материального производства. И именно такие люди, по мнению Фромма, и помогут осуществиться новому социальному обществу.

Работы Фромма «Бегство от свободы» (1941), «Человек как он есть» (1947), «Анатомия человеческой деструктивности» (1973), «Иметь или быть» (1976) не выходят за рамки фрейдомарксизма, заложенного Райхом и одно время очень популярного в западной психологии. Однако наибольшее значение работ Фромма в том, что они, оставаясь в русле основных положений психоанализа, отвечали на новые, возникшие уже во второй половине XX в. вопросы, соединяя идеи Фрейда не только с Марксом, но и с Адлером, и гуманистической психологией. Попытки на языке психоанализа показать противоречивость позиции человека в его общении с окружающими, роль общества, социальной формации в развитии личности человека имели огромное значение не только для психологии, но и для смежных наук — истории, социологии, философии, педагогики.

Закономерным итогом исследований Хорни и Фромма стало появление теорий, соединяющих в себе психоаналитические и биохевиоральные подходы к личности, т.е. изучающих те бессознательные чувства, которые появляются в результате общения человека с окружающими, опосредуя эти отношения.

#### *Теория личности Г. Салливена*

Это прежде всего теория Г. Салливена, которую он назвал интерперсональной теорией психиатрии. Обобщающие труды, в которых изложены его взгляды, появились в 1950-е гг.: «Напряжения, которые вызывают войну» (1950), «Интерперсональная теория психиатрии» (1953), «Психиатрическое интервью» (1954).



Салливен считал, что личность человека является не врожденным качеством, но формируется в процессе общения младенца с окружающими, т.е. «личность — это модель повторяющихся межличностных, интерперсональных отношений». В своем развитии ребенок проходит несколько этапов — от младенчества до юношества, причем на каждом этапе формируется определенная модель. В детстве эта модель появляется на основе совместных со сверстниками игр, в предъюношестве — на основе общения с представителями другого пола и т.п. Хотя ребенок и не рождается с определенными социальными чувствами, однако они формируются у него в первые дни жизни и процесс их развития связан со стремлением человека к разрядке напряжения, создаваемого его потребностями.

Салливен считал, что потребность не только создает напряженность, но и формирует способы ее преодоления — динамизмы, которые являются не только моделями энергетических трансформаций, но и своеобразным способом накопления опыта, знаний, необходимых для удовлетворения потребностей, для адаптации. При этом существуют более и менее важные для жизни динамизмы, которые удовлетворяют разные по степени необходимости для человека потребности. Главными, ведущими для всех потребностями Салливен считал *потребность в нежности и потребность в избегании тревоги*. Однако возможности удовлетворения этих потребностей разные, так как для реализации потребности в ласке существуют определенные динамизмы, помогающие ребенку получать необходимую нежность и ласку близких. В то же время источники тревоги настолько многообразны и непредсказуемы, что фактически невозможно полностью исключить возможность неприятных, вызывающих беспокойство событий из жизни человека. Таким образом, эта потребность — в избегании тревоги — становится ведущей для личности и определяет формирование Я-системы, лежащей в основе личности человека.

Говоря о Я-системе Салливен выделяет три ее структуры — хорошее Я, плохое Я и не-Я. Описывая их роль в психическом развитии, он доказывает, что стремление к персонификации себя как хорошего Я и избегание мнений о себе как о плохом Я являются наиболее важными потребностями личности, так как мнение о себе как о плохом является источником постоянной тревоги человека. Для защиты своей положительной персонификации человек фор-

мирует специальный механизм, который Салливен называет «избирательным вниманием». Этот механизм отсеивает все раздражители, которые могут принести тревогу, изменить мнение человека о себе. Так как основные причины тревоги кроются в общении с другими людьми, то «избирательное внимание» регулирует не только собственную персонификацию, но и персонификации (образы) других людей.

Исходя из идеи о приоритетном влиянии общения на развитие личности, Салливен, естественно, уделял большое внимание изучению характера общения людей, формированию образов окружающих. Ему принадлежит основополагающее для социальной психологии изучение роли стереотипов в восприятии людьми друг друга, исследование формирования контролирующих моделей, которые оптимизируют процесс общения, прежде всего процесс обмена информацией.

Хотя Салливен разделял мнение психоанализа о бессознательном характере основных потребностей, лежащих в основе развития личности, в частности он говорил о бессознательном характере потребностей в нежности и избегании тревоги, однако оспаривал мнение о их врожденном характере, так же как о врожденности агрессивного инстинкта. Он писал о том, что и агрессия, и беспокойство с неизбежностью развиваются у ребенка уже в первые дни его жизни. Так, он заражается беспокойством от матери, которая волнуется, хорошо ли ему, сыт ли он, здоров ли. В дальнейшем появляются уже собственные причины для беспокойства, стимулирующие развитие избирательного внимания. Фрустрация важных для ребенка потребностей приводит к развитию агрессии, причем в зависимости от того, какая структура Я-системы более развита — хорошее Я или плохое Я, — доминирует тот или иной способ решения фрустрационной ситуации. Так, при плохом Я вина чаще всего принимается самим субъектом, в то время как при хорошем Я — перекладывается на других. Эти идеи Салливена легли в основу ряда тестов, наиболее распространенным из которых является тест Розенцвейга.

Теория Салливена явилась одной из первых попыток соединить воедино различные подходы к пониманию закономерностей развития личности. Успешность этого опыта привела к стремлению современных психологов заимствовать наиболее значимые взгляды и открытия из разных психологических школ, расширяя

рамки традиционных направлений. Работы Салливена оказали большое влияние не только на психологию личности, но и на социальную психологию, положив начало многочисленным исследованиям особенностей восприятия при общении людей.

### ***Теория личности Э. Берна***

Продуктивность такого подхода была продемонстрирована в концепции американского ученого Э. Берна. Его главным достижением является разработка *концепции транзактного анализа*, которую он вначале называл «социальной психотерапией», подчеркивая ее связь и с вопросами социального научения. Концепция Берна ориентирована в большей степени на практику, чем на формирование новых теоретических положений.

В книгах «Игры, в которые играют люди» (1964) и «Что ты говоришь после того, как поздоровался» (1972) он изложил ведущие положения транзактного анализа, в основе которого лежит понятие о трех Эго-состояниях, в которых может находиться человек: Родитель, Взрослый, Ребенок. В каждый конкретный момент человек может находиться в одном из этих состояний, переключаясь на другое при изменении ситуации.

Каждое из Эго-состояний хранит определенную информацию (правила поведения, скрипты, т.е. сценарии жизни, и т.д.) и играет важную роль в конкретной жизненной ситуации, определяя поведение человека в ней. На изучении межличностных отношений клиентов, стереотипных схем поведения (игр, по терминологии Берна) и долговременных жизненных планов (скриптов) и строится работа по осознанию и изменению Эго-состояний клиентов. При этом задачей психотерапевта является избавление клиента от рано сформировавшихся деструктивных игр и сценариев и оптимизация его межличностных отношений.

### ***Теория личности Д. Боулби***

Одной из наиболее значимых психоаналитических концепций личности в последние годы стала «теории привязанности», разработанная английским психологом и психиатром Д. Боулби. Работая с малолетними правонарушителями, он пришел к выводу о том, что основные проблемы, испытываемые ими в процессе социализации, связаны с нарушением общения с родителями, недостатком тепла и заботы в раннем возрасте.

Постепенно он отходит от классического психоанализа, стремясь соединить в своей концепции различные подходы к детскому развитию (этологический, когнитивный, культурологический). Краеугольным камнем этого соединения было стремление объяснить формирование связи между грудным ребенком и матерью, исходя из положений этологии. Однако, исследуя поведение пары ребенок — мать в среде их обитания, он подчеркивал социальный, культурный аспект этой среды, а потому отвергал чисто натуралистические объяснительные принципы, так же как и фрейдистские концепции оральной и анальной стадий. Его идея состояла в том, что в первые месяцы жизни устанавливается тесная эмоциональная связь между матерью и ребенком, которая не сводима ни к сексуальности, ни к инстинктивному поведению. Резкий разрыв этой связи приводит к серьезным нарушениям в психическом развитии ребенка, прежде всего в структуре его личности. Эти нарушения могут проявиться не сразу (и в этом отличие описываемых Боулби явлений от госпитализма и сходных с ним форм отклонений), но значительно позднее, часто лишь в подростковом возрасте.

Боулби доказывал, что мать для маленького ребенка является надежной защитой, своеобразной базой, которую он время от времени покидает, стремясь исследовать окружающий мир. Однако эта исследовательская активность стабильна и адекватна в тех случаях, когда ребенок уверен, что он может в любой момент вернуться под защиту матери. Таким образом, главная цель формирования эмоциональной связи между ребенком и матерью — дать ребенку ощущение защищенности и безопасности. Именно тепло и ласка, исходящие от матери в первые годы жизни, важны для ребенка, подчеркивал он, а не правильный уход и обучение, осуществляемые ею. Его исследования доказали, что дети, имеющие тесный эмоциональный контакт с матерью, показывали более высокие результаты в уровне познавательной активности, чем дети, которые росли в «холодных» семьях, или дети, потерявшие мать в дошкольном возрасте. Он также доказывал, что у подростков, которые не имели устойчивой эмоциональной связи с матерью, чаще наблюдаются депрессии, формируются изменения в структуре личности.

Эти работы Боулби привели в 1950-х гг. к изменению условий госпитализации маленьких детей, которых не стали разлучать с ма-

терью. В последние десятилетия в Англии, США и Японии появляется большое количество работ, в которых анализируются как кратковременные, так и долговременные последствия нарушений эмоциональных контактов между матерью и ребенком, а также проводятся сравнительные исследования различных стилей общения с детьми, существующими в этих странах.

### *Теория личности Э. Эриксона*

Из всех теорий глубинной психологии, появившихся во второй половине XX в., пожалуй, наибольшее признание и распространение получила теория Э. Эриксона. Это связано с тем, что его мысли о цельности личности, ее тождественности (идентичности) самой себе и обществу, в котором она живет, стали весьма актуальны для большинства современных социумов, в которых одной из проблем является разобщенность и одиночество людей.

Будучи учеником и последователем А. Фрейд, дочери З. Фрейда, он обучался и в дальнейшем развивал уже не столько идеи классического психоанализа, но Эго-психологии. В основе этой концепции, заложенной А. Фрейд и А. Кардинером, лежала мысль о том, что главной частью структуры личности является не бессознательное Ид, как у Фрейда, но сознаваемая часть Эго, которая стремится в своем развитии к сохранению своей цельности и индивидуальности.

Не менее важно и то, что Эриксон связал воедино несколько тенденций в развитии психологии личности, соединив психоаналитический подход с важными идеями гуманистической психологии, главным образом мысли о неоднозначной роли адаптации, которая приостанавливает саморазвитие личности, и важности сохранения собственной идентичности и цельности. Основные положения его концепции были изложены в книге «Детство и общество», которая принесла Эриксону широкую известность. Последующие его работы «Молодой Лютер» (1958), «Идентичность» (1968) и «Истина Ганди» (1969) заложили основу нового подхода к анализу взаимоотношений между человеком и обществом, в том числе и при анализе исторических событий и персонажей. Созданное им направление в изучении истории психологической науки получило название психоистории.

В своей теории Эриксон не только пересмотрел позиции Фрейда в отношении иерархии структур личности, но и в пони-

мании роли среды, культуры и социального окружения ребенка, которые, с его точки зрения, оказывают огромное влияние на развитие. Он делает специальный акцент на отношениях ребенок — семья, а более конкретно на отношениях ребенок — мать. Он считал, что «врожденные влечения» человека являются отрывками стремлений, которые должны собираться, приобретать значение и организовываться в периоде затяжного детского возраста. Удлинение периода детства как раз и связано с этой необходимостью социализации детей. Поэтому Эриксон доказывал, что «инстинктивное вооружение» (сексуальное и агрессивное) у человека гораздо подвижнее и пластичнее, чем у животных. Организация и направление развития этих врожденных влечений связаны с методами воспитания и образования, которые изменяются от культуры к культуре и предопределяются традициями. Каждое общество вырабатывает свои собственные институты социализации для того, чтобы помочь детям с различными индивидуальными качествами стать полноценными членами данной социальной группы.

Главными для Эриксона становятся положения о роли среды, цельности личности и о необходимости постоянного развития и творчества личности в процессе ее жизни. Он считал, что развитие личности продолжается всю жизнь, фактически до самой смерти человека, а не только в первые годы жизни, как считал Фрейд. Влияют на этот процесс не только родители и близкие к ребенку люди, т.е. не только узкий круг людей, как принято в традиционном психоанализе, но и друзья, работа, общество в целом. Сам этот процесс Эриксон называл процессом формирования идентичности, подчеркивая важность сохранения и поддержания цельности личности, цельности Эго, которое является главным фактором устойчивости к неврозам.

Он выделил восемь основных стадий в развитии идентичности, подробное описание которых приводится в гл. 4.

Подчеркивая важность формирования у человека активной, открытой и творческой позиции, Эриксон постоянно говорил о важности сохранения цельности, непротиворечивости структуры личности, писал о пагубности внутренних конфликтов. Ни один психолог до него не подвергал сомнению необходимость формирования самостоятельности или преодоления чувства неполноценности или вины. Эриксон, хотя и не считает эти качества положительными

ми, тем не менее утверждает, что для детей с развитым чувством базового недоверия, зависимостью, гораздо важнее оставаться в русле уже заданного пути развития, чем менять его на противоположный, несвойственный им, так как он может нарушить цельность их личности, их идентичность. Поэтому для таких детей развитие инициативы, активности может оказаться губительным, в то время как неуверенность в своих силах поможет им найти адекватный для них способ жизни, выработать ролевую идентичность. В принципе эти взгляды Эриксона являются особенно важными для практической психологии, для коррекции и формирования у людей свойственного им, индивидуального стиля поведения.

Большое значение придавал Эриксон и внешней стабильности системы, в которой живет человек, так как нарушение этой стабильности, изменение ориентиров, социальных норм и ценностей также нарушает идентичность и обесценивает жизнь человека. На основании материалов, полученных в своих исследованиях, Эриксон пришел к выводу, что структура идентичности включает в себя три части: 1) *соматическую идентичность*, так как организм стремится сохранить свою целостность при взаимодействии с внешним миром, 2) *личностную идентичность*, которая интегрирует внешний и внутренний опыт человека, и 3) *социальную идентичность*, которая заключается в совместном создании и поддержании людьми определенного порядка, стабильности. Обостренно переживаемый кризис идентичности подталкивает человека к решению не только своих собственных, но и социально-исторических проблем. Обосновывая положения своей психоистории, Эриксон стремился проанализировать исторические события с точки зрения биографии выдающихся людей. Так, в своих книгах о М. Лютере и М. Ганди он соединяет их личные проблемы, связанные с переживанием кризиса идентичности, с историческими проблемами и кризисом целого поколения. Описывая деятельность выдающихся людей, Эриксон подчеркивал, что значение этой деятельности связано с тем, что та новая идентичность, которую они разрабатывали, становилась впоследствии достоянием общества, переходя из области личной в социальную.

Теория Эриксона демонстрирует продуктивность соединения нескольких подходов, нескольких точек зрения на личность, которые дают возможность увидеть процесс ее развития под разными углами.

*Теория личности К. Левина*

Особое место в психологии личности занимает теория, разработанная К. Левиным, не только потому, что он впервые ввел экспериментальные методы исследования структуры и динамики развития личности, но и в связи с его выделением различных уровней в поведении, которое может быть названо субъектным или личным.

Свою теорию личности Левин называл «теория психологического поля». Основные положения этой концепции изложены им в работах «Динамическая теория личности» (1935) и «Принципы топологической психологии» (1936), так как для объяснения он использовал понятия из топологии (наука о пространственных отношениях между объектами), а также математики и физики.

В предыдущей главе уже говорилось об экспериментах Левина, доказывавших, что личность живет и развивается в психологическом поле окружающих ее предметов, каждый из которых имеет определенный заряд (валентность), актуализирующий ту или иную потребность. Левин различал два рода потребностей — биологические и социальные (квазипотребности). Одно из наиболее известных уравнений Левина, которыми он описывал поведение человека в психологическом поле под влиянием различных потребностей, доказывает, что поведение является одновременно функцией и личности, и психологического поля.

Потребности в структуре личности не изолированы, но находятся в связи друг с другом, в определенной иерархии. При этом те квазипотребности, которые связаны между собой, могут обмениваться находящейся в них энергией, этот процесс Левин называет коммуникацией заряженных систем. Возможность коммуникации, с его точки зрения, ценна тем, что делает поведение человека более гибким, позволяет ему разрешать конфликты, преодолевать различные барьеры и находить удовлетворительный выход из сложных ситуаций. Эта гибкость достигается благодаря сложной системе замещающих действий, которые формируются на основе связанных, коммуницирующих между собой потребностей. Таким образом, человек не привязан к определенному действию или способу решения ситуации, но может менять их, разряжая возникшее у него напряжение, и это расширяет его адаптационные возможности.

Исследуя формирование замещающих действий, Левин разработал серию экспериментов, в которых детей просили выполнить



определенное задание, например помочь взрослому помыть посуду или убрать комнату. В качестве награды ребенок получал какой-то приз, значимый для него, поэтому все дети дорожили возможностью выполнить задание взрослого. В контрольном эксперименте взрослый приглашал ребенка помочь ему, но в тот момент, когда ребенок приходил, оказывалось, что кто-то уже помыл всю посуду. Дети, как правило, расстраивались, особенно в том случае, если им говорилось, что кто-то из сверстников их опередил. Частыми были и агрессивные высказывания в адрес возможных конкурентов. В этот момент экспериментатор предлагал ребятам выполнить другое задание, которое они перед этим не выполняли, подразумевая, что оно тоже значимо. Большинство детей мгновенно переключалось на новое задание, и происходила разрядка и обиды, и агрессии в новом виде деятельности. Однако некоторые дети не могли быстро сформировать новую потребность и приспособиться к новой ситуации, а потому тревожность и агрессивность таких детей увеличивались, а не уменьшались со временем.

Левин приходит к мнению, что не только неврозы, но и особенности когнитивных процессов, такие виды активности, как сохранение, забывание, волевое поведение, связаны с разрядкой или напряжением потребностей. В многочисленных экспериментах Левина и его учеников было доказано, что нереализованные потребности лучше запоминаются, чем реализованные, что состояние напряжения может вызвать агрессию или тревогу, исследовалась также связь между интеллектуальным уровнем человека и его способностью к замещению одного действия другим. При этом было показано, что умственно отсталые люди совершенно не способны к замещению.

Исследования Левина доказывали, что не только существующая в данный момент ситуация, но и ее предвосхищение, предметы, существующие только в сознании ребенка, могут определять его деятельность. Наличие таких идеальных мотивов поведения дает возможность человеку преодолеть непосредственное влияние поля, окружающих предметов, «встать над полем», как писал Левин. Такое поведение он называл волевым, в отличие от полевого, которое возникает под влиянием непосредственного сиюминутного окружения. В своей книге «Теория поля и обучение» (1942) Левин раскрывает содержание важного для него понятия временной перспективы, которая определяет поведение человека в жизненном

пространстве и является основой целостного восприятия себя, своего прошлого и будущего. Появление временной перспективы дает возможность людям преодолеть давление окружающего поля, что особенно важно в тех случаях, когда они находятся в ситуации выбора. Демонстрируя трудность для маленького ребенка преодолеть сильное давление поля, Левин провел несколько экспериментов, которые вошли в его фильм «Хана садится на камень». В нем, в частности, был сюжет о девочке, которая не могла отвести взгляд от понравившегося ей предмета, и это мешало ей достать его, так как для этого нужно было повернуться к нему спиной.

Эти исследования легли в основу разработанной им теории конфликтов. Он выявил и описал три типа конфликтов: стремление — стремление, избегание — избегание, стремление — избегание. Его эксперименты, направленные на подавление агрессии, доказали, что искусственно созданная ситуация фрустрации способна вызвать конфликт, провоцирующий испытуемого на разные виды агрессии — против себя, других, ситуации.

Работы Левина раскрывали и значение системы воспитательных приемов для формирования личности ребенка, развития у него способности к разрешению этих конфликтов. Рассматривая системы применяемых взрослым наказаний и поощрений, Левин писал, что при наказании за невыполнение неприятного для ребенка поступка дети попадают в ситуацию фрустрации, так как находятся между двумя барьерами (предметами с отрицательной валентностью). Для того чтобы произошла разрядка, ребенок может или принять наказание, или выполнить неприятное задание, однако намного легче *для* него постараться выйти из поля, пусть даже в идеальном плане, в плане фантазии. Поэтому система наказаний, с точки зрения Левина, не способствует развитию волевого поведения, но только увеличивает напряженность и агрессивность детей. Более позитивна система поощрений, так как в этом случае за барьером, т.е. за предметом с отрицательной валентностью, следует предмет, вызывающий положительные эмоции, что помогает детям выполнить неприятное задание. Однако наиболее оптимальной является система, при которой детям дается возможность выстроить временную перспективу с тем, чтобы снять барьеры данного поля и показать им значение трудного в данный момент задания, превратив тем самым отрицательную валентность в положительную.

Эксперименты Левина продемонстрировали необходимость не только целостного, но и адекватного понимания себя. Открытие им понятий «уровень притязаний» и «аффект неадекватности», который проявляется при попытках доказать человеку неадекватность, неправильность его представлений о себе, сыграли огромную роль в психологии личности, в понимании причин отклоняющегося поведения и его коррекции. При этом Левин подчеркивал, что отрицательное влияние на поведение имеет и завышенный, и заниженный уровни притязаний, так как и в том, и в другом случае нарушается возможность установления устойчивого равновесия со средой.

Все эти работы Левина дали возможность проанализировать факторы, лежащие в основе волевого, собственного личностного поведения человека, позволяющие ему преодолеть давление среды, других людей, обстоятельств. Ведущими факторами оказались интеллектуальная активность и адекватность представлений о себе, обеспечивающие не только возможность понять себя и ситуацию, но и встать над ней, реализовав свои квазипотребности.

Эти результаты сближают позицию Левина с идеями Адлера и с представителями гуманистической психологии, которые также пришли к мысли о важности сохранения целостности личности, ее самости, о необходимости осознания человеком структуры своей личности. Сходство этих концепций, отражающих взгляды ученых разных школ и направлений, говорит об актуальности данной проблемы, о том, что, осознав влияние бессознательного на поведение, человечество приходит к мысли о необходимости провести границу между человеком и другими живыми существами, понять не только причины его агрессивности, жестокости, сладострастия, которые великолепно объяснил и психоанализ, но и основы его нравственности, доброты, культуры. Большое значение имело и стремление (после войны, показавшей ничтожность и хрупкость человека) преодолеть складывающиеся ощущения типичности и взаимозаменяемости людей, доказать, что люди — целостные, уникальные системы, каждый из которых несет в себе свой внутренний мир, не похожий на мир других людей.

#### *Теория личности А. Маслоу*

Именно эти вопросы и стояли в центре внимания гуманистической психологии, «духовным отцом» которой по праву считается А. Маслоу. Им были разработаны важнейшие теоретические поло-

жения этого направления — о самоактуализации, видах потребностей и механизмах развития личности.

Говоря о необходимости формирования нового подхода к пониманию психики, Маслоу подчеркивал, что одним из самых больших недостатков психоанализа, с его точки зрения, является не столько стремление принизить роль сознания человека, сколько тенденция рассматривать психическое развитие с точки зрения адаптации организма к окружающей среде. В то же время одной из главных идей Маслоу была мысль о том, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой, но наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно является смертью для личности. Равновесие, адаптация, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Поэтому только стремление к развитию, к личностному росту, т.е. к самоактуализации, есть основа развития и человека, и общества.

Не менее активно Маслоу выступал и против тенденции сведения всей психической жизни к ролевому поведению, которая была свойственна бихевиоризму. Он считал, что самое ценное в психике — ее самость, ее стремление к саморазвитию, и они не могут быть описаны и поняты с позиций поведенческой психологии.

В отличие от психоаналитиков, которые исследовали главным образом отклоняющееся поведение, Маслоу считал, что исследовать человеческую природу необходимо, «изучая ее лучших представителей, а не каталогизируя трудности и ошибки средних или невротических индивидуумов». Только изучая лучших людей, писал он, мы можем исследовать границы человеческих возможностей и вместе с тем понять истинную природу человека, недостаточно полно и четко представленную в других, менее одаренных людях.

Выбранная им группа состояла из 18 человек, при этом 9 из них были его современниками, а 9 — историческими личностями, среди которых были А. Линкольн, А. Эйнштейн, В. Джемс, Б. Спиноза и другие известные ученые и политические деятели. Эти исследования привели его к мысли о том, что существует определенная иерархия потребностей человека, которая выглядит следующим образом:

*физиологические потребности* — пища, вода, сон и т.п.;

*потребность в безопасности* — стабильность, порядок;

*потребность в любви и принадлежности* — семья, дружба;

*потребность в уважении* — самоуважение, признание;  
*потребность в самоактуализации* — развитие способностей.

Одно из самых слабых мест в теории Маслоу — это утверждение о том, что данные потребности находятся в раз и навсегда заданной жесткой иерархии и более высокие потребности (например, в самоуважении или самоактуализации) возникают только после того, как удовлетворяются более элементарные, например потребность в безопасности или любви. В то же время не только критики, но и последователи Маслоу показали, что очень часто потребность в самоактуализации или самоуважении является доминирующей и определяет поведение человека, хотя его физиологические потребности не были удовлетворены, а иногда даже фрустрировали удовлетворение этих потребностей.

Однако, несмотря на расхождение по проблеме иерархии данных потребностей, большинство представителей гуманистической психологии приняли сам термин «самоактуализация», введенный Маслоу, так же как и его описание «самоактуализирующейся личности».

Впоследствии и сам Маслоу отказался от столь жесткой иерархии, объединив все существующие потребности в два класса — *потребности нужды* (дефицита) и *потребности развития* (самоактуализации). Таким образом он выделяет два уровня существования человека — *бытийный*, ориентированный на личностный рост и самоактуализацию, и *дефициентный*, ориентированный на удовлетворение фрустрированных потребностей. В дальнейшем он выделяет группы бытийных и дефициентных потребностей, ценностей, познания, обозначая их терминами Б и Д (например, Б — стремление к знаниям и Д — стремление к безопасности), а также вводит термин «метамотивация» для обозначения собственно бытийной мотивации, ведущей к личностному росту.

Описывая самоактуализирующуюся личность, Маслоу говорил о том, что таким людям присуще принятие себя и мира, в том числе и других людей. Это, как правило, люди естественные, адекватно и эффективно воспринимающие ситуацию, центрированные на задаче, а не на себе. В то же время этим людям свойственно не только принятие других, открытость и контактность, но и стремление к уединению, к автономии и независимости от окружающей их среды и культуры.

Так в теорию Маслоу входят понятия «идентификация» и «отчуждение», хотя полностью эти механизмы психического развития

им так и не были раскрыты. Однако общее направление его рассуждений и экспериментальных исследований дает нам возможность понять его подход к психическому развитию личности, его понимание связей между личностью и обществом.

Ученый считал, что каждый человек рождается с определенным набором качеств, способностей, которые и составляют сущность его Я, его «самости» и которые человеку необходимо осознать и проявить в своей жизни и деятельности. Поэтому именно осознанные стремления и мотивы, а не бессознательные инстинкты и составляют самую суть человеческой личности, отличают человека от животных. Однако это стремление к самоактуализации наталкивается на различные трудности и препятствия, на непонимание окружающих и собственные слабости и неуверенность. Поэтому многие люди отступают перед трудностями, отказываясь от желания проявить себя, самоактуализироваться. Такой отказ не проходит бесследно для личности, он останавливает ее рост, приводит к неврозам. Исследования Маслоу показали, что невротики — это люди с неразвитой или неосознанной потребностью в самоактуализации.

Таким образом, общество окружающих необходимо человеку, поскольку самоактуализироваться, проявить себя он может только среди других людей, только в обществе. Но общество по самой своей сути не может не препятствовать стремлению человека к самоактуализации, так как любое общество, считает Маслоу, стремится сделать человека шаблонным представителем своей среды, оно отчуждает личность от ее сути, от ее индивидуальности, делает ее конформной.

В то же время отчуждение, сохраняя «самость», индивидуальность личности, ставит ее в оппозицию к окружающему и так же лишает ее возможности самоактуализироваться. Поэтому в своем развитии человеку необходимо сохранить равновесие между этими двумя механизмами, которые, как Сцилла и Харибда, стерегут его в процессе его личностного развития и стремятся проглотить и погубить человека. Оптимальным, считает Маслоу, является идентификация во внешнем плане, в общении человека с окружающим миром и отчуждении во внутреннем плане, в плане его личностного развития, развития его самосознания. Именно такой подход дает возможность человеку эффективно общаться с окружающими и в то же время оставаться самим собой. Эта позиция Маслоу, его мыс-

ли о необходимости противостояния, но не враждебности, личности и общества, необходимости отчуждения влияний среды, тенденций к стереотипизации, конформизму, которые пытается навязать общество личности, и сделали его популярным в среде интеллектуалов, прежде всего в среде научной и творческой, так как эта позиция во многом отражала не только концепцию самого Маслоу, но и концепцию взаимосвязи между личностью и обществом всей этой социальной группы.

Признание получил и тезис Маслоу о том, что цель личностного развития — это стремление к росту, к самоактуализации, в то время как остановка личностного роста — это смерть для человека как личности, для его «самости». При этом духовному росту мешают не только физиологические потребности, боязнь смерти, дурные привычки, но и давление группы, социальная пропаганда, которые уменьшают автономность и независимость человека. Необходимо подчеркнуть, что в отличие от психоанализа, который рассматривал психологическую защиту как благо для личности, как способ избежать невроза, Маслоу считает психологическую защиту злом, которое останавливает личностный рост.

Самоактуализация связана и с умением понять себя, свою внутреннюю природу и научиться «сонастраиваться» в соответствии с этой природой, строить свое поведение исходя из нее. При этом Маслоу считал, что самоактуализация является не одномоментным актом, но процессом, не имеющим конца, что это способ «проживания, работы и отношения с миром, а не единичное достижение». Он выделял в этом процессе наиболее значимые моменты, которые изменяют отношение человека к самому себе и к миру, моменты, которые стимулируют личностный рост и стремление к самоактуализации. Это может быть мгновенное переживание, которое Маслоу называл «пик-переживание», или длительное — «плато-переживание». В любом случае это моменты наибольшей полноты жизни, реализации именно бытийных, а не дефициентных потребностей, а потому они так важны в развитии самоактуализации, в первую очередь самоактуализации трансцендентного типа, формирующейся у людей, для которых наиболее значим именно трансцендентный опыт.

Оценивая теорию Маслоу, необходимо отметить, что он был практически первым психологом, обратившим внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны личности, но и

на позитивные стороны личностного развития. Он одним из первых исследовал позитивные достижения личного опыта, раскрыл пути саморазвития и самосовершенствования для любого человека.

В русле теоретических исследований Маслоу были разработаны и психотерапевтические концепции К. Роджерса и В. Франкла.

#### *Теория личности К. Роджерса*

В своей теории личности Роджерс разворачивает определенную систему понятий, в которых люди могут создавать и изменять свои представления о себе, о своих близких. В этой же системе разворачивается и терапия, помогающая человеку изменить себя и свои отношения с другими. Как и для других представителей гуманистической психологии, идея ценности и уникальности человеческой личности является центральной для Роджерса. Он считал, что тот опыт, который возникает у человека в процессе жизни и который он называет «феноменальным полем», уникален и индивидуален. Этот мир, создаваемый человеком, может совпадать или не совпадать с реальной действительностью, так как не все предметы, входящие в окружающее, осознаются субъектом. Степень тождественности этого поля реальной действительности Роджерс называл *конгруэнтностью*. Высокая степень конгруэнтности означает: то, что человек сообщает другим, то, что происходит вокруг, и то, что он осознает в происходящем, более или менее совпадают между собой. Нарушение конгруэнтности приводит к тому, что человек либо не осознает реальность, либо не высказывает то, что он реально хочет делать или о чем он думает. Это приводит к росту напряженности, тревожности и в конечном итоге к невротизации личности.

К невротизации приводит и уход от своей индивидуальности, отказ от самоактуализации, которую Роджерс, как и Маслоу, считал одной из важнейших потребностей личности. Развивая основы своей терапии, ученый соединяет в ней идею конгруэнтности с самоактуализацией, так как их нарушение ведет к неврозу и отклонениям в развитии личности.

Говоря о структуре Я, Роджерс приходит к выводу о том, что внутренняя сущность человека, его самость выражается в самооценке, которая является отражением истинной сути данной личности, его Я. У маленьких детей эта самооценка бессознательна, это скорее самоощущение, а не самооценка. Тем не менее уже в



раннем возрасте она руководит поведением человека, помогая понять и отобрать из окружающего то, что присуще именно данному индивиду — интересы, профессию, общение с определенными людьми и т.д. В более старшем возрасте дети начинают осознавать себя, свои стремления и способности и строить свою жизнь уже в соответствии с осознаваемой оценкой себя. В том случае, если поведение выстраивается именно исходя из самооценки, это поведение выражает истинную суть личности, его способности и умения, а потому приносит наибольший успех человеку. Результаты его деятельности дают ему удовлетворение, повышают его статус в глазах других, и такому человеку не надо вытеснять свой опыт в бессознательное, так как его мнение о самом себе, мнение о нем других и его реальная самость соответствуют друг другу, приводя к полной конгруэнтности.

Идеи Роджерса о том, какими должны быть истинные взаимоотношения между ребенком и взрослым, легли в основу работ известного ученого Б. Спока, который в своих книгах писал, как родители должны осуществлять уход за детьми, не нарушая их истинной самооценки и помогая их социализации.

Однако родители, по мнению обоих ученых, не так часто соблюдают эти правила и не прислушиваются к своему ребенку. Поэтому уже в раннем детстве ребенок может отчуждаться от своей истинной самооценки, от своей самости. Чаще всего это происходит под давлением взрослых, у которых имеется свое собственное представление о ребенке, его способностях и предназначении. Свою оценку они навязывают ребенку, стремясь, чтобы он ее принял и сделал своей самооценкой. Некоторые дети начинают протестовать против навязываемых им действий, интересов и представлений, приводя к конфликту с окружающими, негативизму и агрессии. Стремление во что бы то ни стало отстоять себя, преодолеть давление взрослых также может нарушить истинную самооценку, так как в своем негативизме ребенок начинает протестовать против всего, что идет от взрослого, даже в том случае, если это соответствует его истинным интересам. Естественно, что такой путь развития не может быть позитивным и необходимо вмешательство психотерапевта, чтобы наладить общение ребенка с окружающими.

Однако чаще всего, отмечает Роджерс, дети и не пытаются противостоят родителям, соглашаясь с их мнением о себе. Это происходит потому, что ребенок нуждается в ласке и принятии со сторо-

ны взрослого, Такое стремление заслужить любовь и привязанность окружающих он называл «условием ценности», которое в крайнем своем проявлении звучит как желание быть любимым и уважаемым каждым, с кем человек входит в соприкосновение. «Условие ценности» становится серьезным препятствием на пути личностного роста, так как мешает осознанию истинного Я человека, его истинного призвания, заменяя его тем образом, который приятен другим. Однако проблема не только в том, что, стараясь заслужить любовь других, человек отказывается от себя, от своей самоактуализации, но и в том, что при осуществлении деятельности, навязанной другими и не соответствующей истинным, хотя и не осознаваемым в данный момент желаниям и способностям, человек не может быть полностью успешен, как бы он ни старался и как бы он ни убеждал себя, что эта деятельность и есть его настоящее призвание. Необходимость постоянно игнорировать сигналы о собственной несостоятельности или недостаточной успешности, которые приходят к субъекту из внешнего мира, связана с боязнью изменить свою самооценку, к которой человек привык и которую он уже считает действительно своей. Это приводит к тому, что он вытесняет и свои стремления, и свои страхи, и мнения окружающих в бессознательное, отчуждая свой опыт от сознания. При этом строится очень ограниченная и ригидная схема окружающего мира и себя, которая мало соответствует реальности. Эта неадекватность хотя и не осознается, но вызывает в человеке напряжение, приводящее к неврозу. Задача психотерапевта совместно с субъектом разрушить эту схему, помочь человеку осознать свое истинное Я и перестроить свое общение с окружающими. Исследования, проводимые Роджерсом, доказывали, что успешная социализация человека, его удовлетворение работой и собой имеют прямую корреляцию с уровнем его самосознания. И эта связь более значима для нормального развития личности, чем отношение родителей к ребенку, их привязанность или отчуждение от него, социальный статус семьи и ее окружение.

При этом Роджерс настаивал на том, что самооценка должна быть не только адекватной, но и гибкой, т.е. она должна меняться в зависимости от окружения. Он говорил о том, что самооценка — это связанный образ, гештальт, который постоянно находится в процессе формирования и изменяется, переструктурируется при изменении ситуации. Это постоянное изменение, избирательность по отноше-

нию к окружающему и творческий подход к нему при отборе фактов и ситуаций для осознания, о котором пишет Роджерс, доказывает связь его теории не только с взглядами Маслоу, но и с концепцией гештальтпсихологии и идеей творческого Я Адлера, повлиявшей на многие теории личности, созданные во второй половине XX в. При этом Роджерс не только говорит о влиянии опыта на самооценку, но и подчеркивает необходимость открытости человека для нового опыта. В отличие от большинства других концепций, настаивающих на ценности будущего (Адлер) или влиянии прошлого (Юнг, Фрейд), Роджерс подчеркивает значение настоящего, говоря о том, что люди должны научиться жить в настоящем, осознавать и ценить каждый момент своей жизни, находя в нем что-то прекрасное и значительное. Только тогда жизнь раскроется в своем истинном значении и только в этом случае можно говорить о полной реализации или, как говорил Роджерс, о полном функционировании личности.

Открытия Роджерса связаны не только с новым взглядом на самоактуализацию и самооценку человека, но и с его подходом к психокоррекции. Он исходил из того, что психотерапевт не должен навязывать своего мнения пациенту, но должен подводить его к правильному решению, которое пациент принимает самостоятельно. В процессе терапии пациент учится больше доверять себе, своей интуиции, своим ощущениям и побуждениям. Он начинает лучше понимать себя, а затем и других. В результате и происходит то «озарение», которое помогает перестроить свою самооценку, «переструктурировать гештальт», как говорил Роджерс вслед за Вертгеймером и Келером. Это повышает конгруэнтность и дает возможность человеку принять себя и окружающих, налаживает его общение с ними, уменьшает тревожность и напряжение. Эта терапия происходит как встреча терапевта с клиентом или, в групповой терапии, как встреча нескольких клиентов и терапевта. Этот подход позволил Роджерсу создать так называемые энкаунтер-группы, или группы встречи, которые являются одной из самых распространенных в настоящее время технологий психотерапии и обучения.

### *Теория личности В. Франкла*

Одним из самых распространенных вариантов психотерапии стала логотерапия, разработанная австрийским психологом В. Франклом. Многие положения экзистенциальной теории Франкла роднят ее с гуманистической психологией.

После краткого увлечения в юности психоанализом, Франкл начинает с конца 1930-х гг. работу над собственной концепцией. Окончательное ее оформление произошло в экстремальных условиях фашистских концентрационных лагерей, узником которых Франкл был в 1942—1945 гг. Таким образом, его теоретические и психотерапевтические взгляды и технологии прошли серьезную апробацию как собственным опытом, так и опытом его пациентов, психолого-философскими воззрениями его коллег и учеников.

Теория Франкла была изложена в нескольких книгах, самой известной из которых является, пожалуй, «Человек в поисках смысла», вышедшая в конце 1950-х гг. и неоднократно переизданная во всем мире. Эта теория состоит из трех частей — учение о стремлении к смыслу, учение о смысле жизни и учение о свободе воли. При этом стремление к осознанию смысла жизни он считает врожденным, и именно этот мотив является ведущей силой развития личности. Смыслы не являются универсальными, они уникальны для каждого человека в каждый момент его жизни. Смысл жизни всегда связан с реализацией человеком своих возможностей и в этом плане близок к понятию самоактуализации Маслоу. Однако существенным отличием Франкла является идея о том, что обретение и реализация смысла всегда связана с внешним миром, с творческой активностью человека в нем и его продуктивными достижениями. При этом он, как и другие экзистенциалисты, подчеркивал, что отсутствие смысла жизни или невозможность его реализовать приводит к неврозу, порождая у человека состояния экзистенциального вакуума и экзистенциальной фрустрации.

В центре концепции Франкла стоит учение о ценностях, т.е. понятиях, несущих в себе обобщенный опыт человечества о смысле типичных ситуаций. Он выделяет три класса ценностей, которые позволяют сделать жизнь человека осмысленной: ценности *творчества* (например, труд), ценности *переживания* (например, любовь) и ценности *отношения*, сознательно принимаемого по отношению к тем критическим жизненным обстоятельствам, которые мы не в состоянии изменить.

Смысл жизни можно найти в любой из этих ценностей и поступках, порождаемых ими. Из этого следует, что нет таких обстоятельств и ситуаций, в которых человеческая жизнь утратила бы свой смысл. Нахождение смысла в конкретной ситуации Франкл называет «осознанием возможностей действия по отношению к

данной ситуации». Именно на такое осознание и направлена логотерапия, которая помогает человеку увидеть весь спектр потенциальных смыслов, содержащихся в ситуации, и выбрать тот, который согласуется с его совестью. При этом смысл должен быть не только найден, но и реализован, так как его реализация связана с реализацией человеком самого себя.

В этой реализации смысла деятельность человека должна быть абсолютно свободной. Не соглашаясь с идеей всеобщего детерминизма, Франкл, как и другие психологи и философы (Хайдеггер, Сартр, Маслоу), разделяющие его позицию, стремится вывести человека из-под действия биологических законов, которые этот детерминизм постулируют. В таких попытках ученые обращались и к разуму человека, и к его нравственности, творчеству и т.д. Франкл же вводит понятие «ноэтический уровень» существования человека.

Признавая, что наследственность и внешние обстоятельства задают определенные границы возможностей поведения, он подчеркивает наличие трех уровней существования человека: *биологического, психологического и поэтического*, или духовного, уровня. Именно в духовном существовании и находятся те смыслы и ценности, которые играют определяющую по отношению к нижележащим уровням роль. Таким образом он формулирует идею о возможности самодетерминации, которая связана с существованием человека в духовном мире. В этом плане понятие Франкла «ноэтический уровень» можно рассматривать как более широкое по отношению к тем, что связывают свободу воли с каким-то одним видом духовной жизни.

### *Теория личности Д. Келли*

Несколько особняком от основных концепций личности стоит теория Д. Келли, подчеркивавшего познавательный аспект в содержании структуры личности и ее отношений с миром. Его точка зрения на человека, являющегося, по существу, исследователем, стремящимся понять, интерпретировать и контролировать себя и окружающий мир, во многом послужила причиной интереса когнитивной психологии к процессу осознания и переработки людьми информации о своем мире.

В основе теории Келли лежит понятие «конструктивный альтернативизм», исходя из которого он доказывал, что каждое событие осмысливается и интерпретируется людьми по-разному, так

как каждый человек обладает уникальной системой конструкторов. Все конструкторы имеют определенные свойства (диапазон применимости, проницаемость и т.д.), на основании сочетаний которых Келли выделил разные типы личностных конструкторов. Говоря о том, что «А — это то, что человек объясняет как Л», он утверждал, что не существует такой вещи, относительно которой не может быть нескольких мнений. Разница в них связана с тем, какими схемами (конструкторами) оперирует человек. Таким образом, ведущими в деятельности личности являются именно интеллектуальные процессы.

Утверждая, что каждый человек является исследователем, Келли, конечно, не отождествлял этой деятельности с реальными исследованиями ученых. Речь шла о том, что люди постоянно строят свой образ реальности при помощи индивидуальной системы категориальных шкал — личностных конструкторов. Исходя из этого образа, выдвигаются гипотезы о будущих событиях. В том случае, если гипотеза не подтвердилась, человек в большей или меньшей степени перестраивает свою систему конструкторов с тем, чтобы повысить адекватность последующих прогнозов. В отличие от психоанализа, утверждающего, что люди ориентированы на прошлое, или Рождерса, говорящего о настоящем, Келли подчеркивал, что наибольшее значение для человека имеет будущее.

Утверждая, что личность тождественна тем личностным конструкторам, которые использует данный человек, Келли полагал, что таким образом устраняется необходимость в дополнительных объяснениях причин его поступков, поскольку ведущим мотивом является именно стремление к прогнозированию будущего.

Основной постулат теории Келли гласит, что психическая деятельность определяется тем, как человек прогнозирует (конструирует) будущие события, т.е. его мысли и поступки направлены на прогноз ситуации. При этом Келли подчеркивал, что необходим целостный подход к человеку, а не анализ отдельных действий или переживаний. Из этого постулата им было сделано 11 выводов, которые объясняют, каким образом функционирует система конструкторов, как она изменяется и изменяет социальную ситуацию вокруг человека.

Конструкторы человека организованы в определенную иерархическую систему, которая не является жесткой, так как изменяются не только отношения доминирования — подчинения, но и сами

конструкты. На основании этих положений Келли разработал методический принцип репертуарных решеток. Им и его последователями было создано большое число методик диагностики особенностей индивидуального конструирования субъектом реальности, а также психотерапевтический метод фиксированных ролей.

### *Теории личности отечественных ученых*

Говоря об отечественных теориях личности, необходимо помнить о том, что эта проблема не занимала ведущее место в исследованиях российских ученых, уделявших большее внимание вопросам индивидуальных особенностей человека. Например, теории Леонтьева, Рубинштейна, Мясищева объединяет положение о том, что в основе структуры личности лежит иерархия потребностей, определяющих деятельность человека и его отношения с другими.

Одна из первых отечественных концепций личности была разработана *В.Н. Мясищевым*, Возглавляя в 1920-е гг. лабораторию индивидуальной рефлексологии, Мясищев открыл важные закономерности становления индивидуального стиля деятельности, выделил и описал несколько типов личности. Он доказывал, что психология личности должна основываться на данных типологии и дифференциальной психологии. В 1960-х гг. Мясищевым был предложен новый подход, названный им «психология отношений». При этом отношения понимались им как сознательные, избирательные связи человека с окружающим миром и с самим собой, которые влияют на его личностные качества и реализуются в деятельности. Такой цельный подход к личности, по мнению Мясищева, обеспечивал динамическое понимание личности как единства субъекта и объекта. В последних работах Мясищева развивалась и важная мысль о том, что настоящее, превращаясь постоянно в прошлое, в сохраняющийся опыт, одновременно становится потенциалом будущего поведения личности.

Свое понимание проблемы личности было дано *С.Л. Рубинштейном* в его последней работе «Человек и мир». Попытки определить эту категорию с точки зрения психологии были уже в его более ранних работах, но, естественно, в то время он не мог дать глубинное определение, говоря главным образом о способностях человека, его характере, но не об интегративной характеристике личности как единого целого.

Путь к исследованию целостной личности, как всегда, Рубинштейн находит в изучении деятельности. В данном случае в исследо-

вании творческой деятельности личности. Преодолевая разрыв между субъективным и объективным, Рубинштейн подчеркивает, что объективность не в том, что личное знание является одинаковым для всех (это и невозможно, оно по природе своей субъективно), но в том, что это знание представляет собой завершенное целое, и в этой завершенности и целостности и проявляется его объективность. Говоря об объективности внутреннего мира личности, Рубинштейн подчеркивает значение активной деятельности человека, не столько познающего, сколько творящего этот мир. И чем полнее и совершеннее это творение, тем более оно объективно и тем больше оно влияет на окружающий мир, в том числе и на других людей.

Исходя из этого понятной становится и идея Рубинштейна о том, что формирование личности и развитие самосознания человека — это процесс онтологический, а не одномоментный, ибо человек рефлексивен в течение длительного времени, познавая свои различные качества и свойства, мотивы и стремления. Таким образом преодолевается противоречие между бытием и сознанием, между внешним и внутренним в человеке, так как, постигая себя, человек творит себя и свою жизнь, а сотворенный им жизненный путь определяет и его дальнейшее познание себя, и его дальнейшее бытие. Понимая себя, человек лучше и реализует себя в деятельности, в своем бытии, которое полнее отражает его сущность.

В своей работе «Деятельность. Сознание. Личность» *А.Н. Леонтьев* выделил такие характеристики личности, как широта связей с миром, степень структурированности иерархии мотивов и отношение к реальности. Важным моментом этой работы являлся и анализ образующей личность иерархии мотивов, позволивший показать разницу между человеком, действующим под влиянием разнообразных ситуативных мотивов, и тем, кто всю жизнь посвятил достижению поставленной цели. С этой точки зрения более высокий уровень развития присущ личности человека, обладающего свободой воли, т.е. способного сделать осознанный выбор в ситуации борьбы мотивов. Существенное значение имеет и сама эта цель, реальность ее достижения, так как смыслообразующим может стать и мотив, не относящийся к действительности, являющийся результатом аутистического мышления.

Раскрывая динамику формирования мотивов, превращения «знаемых» мотивов в «реально действующие», а также взаимосвязь



мотивов и целей, Леонтьев доказывал ведущее значение культуры, межличностного общения на сложный процесс восхождения от индивида к личности.

#### **8.4. Проблема личности в современной психологии**

##### *Современные подходы к понятию Я-концепции*

Анализ разнообразных теорий личности, представленных в § 8.3, показывает, что учеными, принадлежавшими к психоаналитическому направлению, впервые были исследованы и описаны структура и этапы становления личности, раскрыты движущие силы и механизмы личностного развития, разработаны методы диагностики и коррекции эмоционально-потребностной сферы человека. Несмотря на то что некоторые факты и положения этой школы устарели (это относится прежде всего к ортодоксальным концепциям классического психоанализа), основные открытия этого направления составляют ядро современной концепции личности.

Оценивая гуманистические теории личности, необходимо отметить, что в них впервые было обращено внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны человека, но и на позитивные стороны личностного развития. В работах ученых этой школы исследовались позитивные достижения личного опыта, были раскрыты механизмы формирования личности и пути для ее саморазвития и самосовершенствования.

Появление новых тенденций в развитии психологии в конце XX в., направленных на конвергенцию лучших достижений разных психологических школ, нашли отражение и в содержании теорий личности, так как их трансформация происходит в логике не только одного направления, но более комплексного подхода к психологии личности. В современной науке намечается тенденция к сближению позиций разных ученых в понимании структуры личности, механизмов и движущих сил ее развития.

Мотивация, т.е. мотивы и потребности, как сознательные, так и бессознательные, являются той энергией, которая лежит в основе развития всех сфер психического, в том числе и становления личности. При этом большинство исследований показывает, что у здорового, нормального человека преобладает сознательная мотивация, хотя около трети мотивов остается в бессознательном слое. Расширение сферы бессознательного связано с необходимостью

вытеснения неосуществимых стремлений, неприятных оценок, мнений окружающих о человеке и его поступках. Неадекватность представлений о себе также является причиной усиления бессознательной мотивации. Все это указывает на отклонения в процессе личностного роста, приводящие к появлению тревоги, агрессии, уходу от общения с окружающими.

Центром Я-концепции, т.е. обобщенных представлений о себе, является самооценка, которая может быть как адекватной, т.е. соответствующей истинным качествам, склонностям и способностям человека, так и неадекватной — завышенной или заниженной. Самооценка представляет собой систему, связанную со всеми сферами психики и деятельности человека, она может быть частично неосознанной, во всяком случае, в определенный момент времени, однако всегда существует возможность ее полной представленности в сознании по желанию субъекта. С самооценкой связан и уровень притязаний, показывающий, какие области деятельности, какие качества человек считает для себя приоритетными, а в каких не имеет высоких претензий. Таким образом, самооценка универсальна, в то время как уровень притязаний является частным случаем ее проявления в конкретной области.

Самооценка отражает и знания о себе, и отношения к себе. При этом в норме адекватность самооценки связана с ее когнитивной частью, т.е. со знаниями человека о себе самом, которые должны отражать его реальные способности и стремления. В то же время отношение к себе должно быть позитивным — люди должны достаточно полно осознавать свои реальные достоинства и недостатки, свои сильные и слабые стороны для того, чтобы иметь возможность адекватно строить свои отношения с окружающими, выбирать профессию, компании и т.д. В случае формирования такого соответствующего индивидуальным особенностям человека стиля деятельности и общения вероятность серьезного неуспеха как в профессиональных занятиях, так и в контактах значительно уменьшается, следовательно, уменьшается и вероятность снижения самооценки, особенно ее эмоционального компонента. Однако для того чтобы люди могли создать такой, соответствующий именно их качествам стиль жизни, их представления о себе, Я-концепция должна быть не только осознанной, но и отражать разные аспекты деятельности, качества, необходимые для различных вариантов ролевого поведения.

У маленького ребенка такой способности еще нет, и лишь к подростковому возрасту постепенно появляется дифференцированная и осознанная Я-концепции как система внутренне согласованных представлений о себе. Формирование Я-концепции является результатом рефлексии, самопознания, а также появления образа «другого», в качестве которого чаще всего выступает сначала взрослый, а затем ровесник. С возрастом Я-концепция становится все более дифференцированной и индивидуализированной. Благодаря способности к самонаблюдению человек начинает осознавать себя в разных ролях, требующих разнообразных способностей и качеств личности. Поэтому представление о себе из смутного и генерализованного становится все более четким и структурированным. При этом осознается как общее, связывающее данного человека с другими людьми, так и те индивидуальные качества, которые делают его особенным и уникальным. Важным моментом является тот факт, что качества, на основании которых люди начинают судить о себе, первоначально чисто внешние. Так, ребенок сначала оценивает свой внешний вид, одежду. В подростковом возрасте начинает оцениваться и статусное место в группе, продуктивность деятельности. У взрослых людей важнейшими в структуре Я-концепции становятся такие характеристики, как интеллект, чувство юмора, тревожность или уверенность в себе, эмоциональность и т.д.

Однако такая динамика развития Я-концепции характерна не для всех людей, поскольку у некоторых рефлексия, стремление понять себя и свою сущность не только не развивается, но уменьшается с возрастом. Это связано и со стремлением вытеснить неприятные оценки, о чем упоминалось выше, и с отсутствием высокоразвитой способности к рефлексии, с направленностью на результат, а не на осознание процесса его достижения, и с высоким темпом жизни, не оставляющим времени для размышлений. Часто стремление понять себя возвращается только в пожилом возрасте, что обусловлено желанием оценить прожитую жизнь, подвести итоги.

Исследования процесса развития личности, факторов, оказывающих на него влияние, помогло выявить специфические механизмы, при помощи которых среда и наследственность влияют на ее содержание.

***Современное понимание механизмов  
психологического развития и защиты***

В результате исследований, проводившихся в разных психологических направлениях, было выявлено несколько *основных механизмов развития* - *интериоризация, идентификация*, отчуждение, компенсация, которые направляют и наполняют содержанием процесс становления психики, в том числе и ту его сторону, которая связана с саморазвертыванием индивидуальных задатков. В работе этих механизмов развития всегда присутствует эмоциональный компонент (эмоциональное заражение, опосредование и т.д.), который регулирует деятельность и придает ей личностный смысл.

Кроме механизмов развития учеными были выделены и *механизмы психологической защиты*, помогающие процессу развития и оптимизирующие его течение, предотвращая (по возможности) отклонения на этом пути. Эти ведущие механизмы — *конформизм, уход, агрессия, вытеснение, сублимация, проекция, регрессия, рационализация* — частично связаны между собой и дополняют друг друга.

О механизме интериоризации писали многие ученые, анализирувавшие способы присвоения и использования человеком значимых в его культуре понятий. Ведущее место этот механизм развития занимал в теориях Сеченова, Выготского, Торндайка, Уотсона, Штерна. Идея о том, что интериоризация связана, прежде всего, с прямым подкреплением действия (положительным или отрицательным), была пересмотрена в работах А. Бандуры.

Открытие идентификации и ее роли в развитии психики принадлежит З. Фрейду, который подчеркивал роль идентификации с близким взрослым своего пола в процессе формирования Супер-Эго. Эмоциональная насыщенность процесса отождествления не только помогает эффективнее присвоить черты объекта идентификации, но и направляет развитие детей.

В дальнейшем исследования идентификации показали что, как правило, круг людей, с которыми отождествляет себя ребенок, шире упомянутого Фрейдом и не строится исключительно по признаку пола. Важным было и изучение того, как с возрастом расширяется этот круг, включая объекты более широкого социального окружения, а также стереотипы, поставляемые культурой и средствами информации.

В работах психологов, ориентированных на экзистенциальную философию, в частности в трудах А. Маслоу, наряду с механизмом

идентификации описывается и механизм отчуждения, также связанный с процессом развития личности, сохранения ее цельности и тождественности самой себе — самоидентичности.

Особое значение в процессе развития играет механизм компенсации, о котором писал А. Адлер. Важность этого механизма в том, что он описывает влияние на процесс развития не только внешних, социальных факторов (как интериоризация и идентификация), но и внутренних, таких как способности человека, его индивидуальные особенности. Не удивительно, что на основе разных видов компенсации Адлер выстроил свою типологию личности детей.

Не менее значимо и то, что компенсация дает возможность выработать индивидуальный стиль жизни, адекватный как для данного человека, так и для окружающих. Так как практически ни одна структура индивидуальности не является абсолютно положительной или абсолютно отрицательной, компенсация показывает возможность для любого ребенка найти свой стиль социализации и свою социальную группу. Нормативность при действии этого механизма выстраивается на основе индивидуального набора качеств, присущих конкретному человеку. Компенсация раскрывает перед взрослым широкий спектр возможностей, не ломая ребенка, не навязывая ему неприемлемых для него форм деятельности и общения, помочь преодолеть собственные недостатки за счет имеющихся у него достоинств.

Говоря о механизмах развития, необходимо подчеркнуть, что их роль в психическом становлении разных людей неодинакова, она меняется даже в течение жизни человека, однако в той или иной мере каждый из этих механизмов присутствует, выполняя свои функции.

В ранние годы жизни на первый план выходят такие механизмы, как интериоризация (прежде всего культуры, знаний, правил и норм того общества, в котором живет ребенок), а также идентификация с окружающими. В зрелом и особенно в пожилом возрасте эти механизмы уже не имеют прежнего значения. Снижение роли интериоризации приводит к тому, что новые знания формируются с большим трудом, их трудно наполнить эмоциональными переживаниями, с тем чтобы сформировались новые мотивы. Поэтому у людей пожилого возраста с трудом формируются новые ролевые отношения, эти люди с трудом привыкают к новым ценностям и новым представлениям о себе и других.

Уменьшение значения идентификации связано с тем, что группа общения (друзья, семья) уже создана и в этом возрасте уже почти не пересматривается. Существенно затруднена и социальная идентификация, т.е. выбор новой социальной или национальной группы, к которой себя относит человек. Поэтому так сложна адаптация к новой среде (социальной, культурной, даже экологической) в этом возрасте.

Изменяется и роль механизма отчуждения, значение которого, напротив, с возрастом увеличивается. Как правило, максимального развития этот механизм достигает в зрелом возрасте, что связано с осознанием себя, своей личностной цельности и уникальности, стремлением отгородить свой внутренний мир от чужого вмешательства. В пожилом возрасте активность отчуждения снижается, но в некоторых случаях, как правило, связанных с нарушением социальной идентичности и возникновением агрессии или ухода от новой социальной среды, его роль может не только не уменьшиться, но и увеличиться и охватывать как внутренний, так и внешний план деятельности.

Возрастает в процессе онтогенеза и значение механизма компенсации. У детей низкий уровень рефлексии, адекватной оценки своей индивидуальности препятствует сознательной компенсации своих недостатков и слабостей. Бессознательной же компенсации часто препятствует навязанный взрослыми стиль деятельности. Поэтому полноценное функционирование этого механизма в первые годы жизни ребенка связано прежде всего с правильным отношением со стороны взрослого и его пониманием индивидуальности ребенка.

По мере осознания своих личностных качеств и способностей возрастают и возможности компенсации. Включение этого механизма в зрелости во многом обеспечивает самореализацию человека и его личностный и творческий рост. В пожилом возрасте роль компенсации не уменьшается, но возрастает, при этом деятельность механизма направлена уже не только на компенсацию своих индивидуальных слабостей, но и своих потерь — сил, здоровья, статуса, группы поддержки. Поэтому для нормального протекания процесса старения очень важно развивать у людей пожилого возраста именно этот механизм психической жизни.

В то же время необходимо обращать внимание и на то, чтобы в любом возрасте доминировал прежде всего адекватный и полный

вид компенсации. То есть этот механизм должен функционировать так, чтобы человек не уходил в мнимую компенсацию — обычно в свою болезнь, преувеличивая свои хвори и немощи с тем, чтобы вызвать к себе внимание, интерес и жалость, а то и добиться более ощутимых материальных привилегий. С этой точки зрения становится понятной важность обучения новым видам деятельности, развития креативности, появления нового хобби и проявления любых форм творчества, так как с их помощью развивается полная компенсация.

Кроме основных механизмов, обогащающих психику человека новым содержанием, существуют, как уже говорилось выше, защитные механизмы, позволяющие преодолеть те барьеры и личностные конфликты, которые возникают у людей в процессе развития.

Если о механизмах развития говорилось и до З. Фрейда, то идея защитных механизмов принадлежит исключительно ему. Он считал, что возможность поддерживать свое психическое здоровье зависит от механизмов психологической защиты, главными из которых являются *вытеснение, регрессия, рационализация, проекция и сублимация*. В дальнейшем некоторые взгляды Фрейда на функционирование защитных механизмов были пересмотрены, в частности было показано, что их работа помогает преодолеть и внешние фрустрации, конфликты, возникающие между обществом и субъектом. Исходя из этого К. Хорни прибавила к выделенным Фрейдом еще три защитных механизма — *конформизм, уход и агрессию*. К сходным принципам деятельности психологической защиты пришел и Э. Фромм, который дополнил список еще двумя механизмами — *садизм и мазохизм*.

Таким образом, в современной психологии развития выделяются защитные механизмы, направленные на преодоление внутриличностных конфликтов, и механизмы, которые оптимизируют общение человека с окружающими. При этом причиной этих социальных конфликтов, как правило, являются личностные проблемы, неадекватность представлений о себе, демонстративность, тревожность и т.д.

В то время как большинство психологов рассматривало прежде всего позитивные аспекты действия психологической защиты, гуманистическая психология подчеркивала и их отрицательную сторону. Психологическая защита возникает в связи с необходимо-

стью постоянно игнорировать сигналы о собственной несостоятельности или недостаточной успешности, которые приходят к субъекту из внешнего мира. Боязнь изменить свою самооценку, к которой человек привык и которую он уже считает действительно своей, приводит к отчуждению своего опыта от сознания. Поэтому, помогая избежать невроза, психологическая защита останавливает личностный рост, и в этом состоит негативный аспект ее воздействия, подчеркиваемый Маслоу, Роджерсом и другими учеными. В какой-то степени причина этого противоречия становится ясной, если вспомнить о том, что для психоанализа развитие — это адаптация к среде, нахождение определенной экологической ниши, в которой личность находит способ уйти от давления среды. Психологическая защита помогает такой адаптации к окружающему и, следовательно, с точки зрения гуманистической психологии препятствует личностному росту. Таким образом, противоположные взгляды на сам процесс развития личности и приводят к противоположным взглядам на роль психологической защиты в этом развитии.

Работы Левина, Маслоу, Роджерса, Леонтьева, Рубинштейна дали возможность выделить разные уровни в развитии личности, связав их с диспозицией индивидуальных черт человека. Если социальный аспект, формирование активности, помогающей субъекту не только актуализировать свои индивидуальные потребности, но и выбрать наиболее адекватный способ их удовлетворения, развивается практически у всех людей, живущих в обществе и нормально социализирующихся в нем, то о собственно личностном свободном выборе можно говорить лишь применительно к отдельным людям или ситуациям. Возможность преодолеть давление «психологического поля» ради самореализации, претворения в жизнь наиболее значимых стремлений помогает человеку ощущать свою самоактуализированность, но может привести и к конфликтам, если становится самоцелью. Поэтому понятие «личностный рост» подразумевает и адекватность, дифференцированность Я-концепции, и способность осознать ситуацию с позиции других людей, и способность к рефлексии. Способы развития этих качеств, так же как и методы, помогающие людям преодолеть встающие перед ними трудности и отклонения в процессе становления личности, и являются наиболее актуальными вопросами современной психологии личности.



## ВОПРОСЫ

1. В чем сущность понятия «индивид»?
2. Как определяется содержание индивидуальности?
3. Какие психодинамические качества выделены в настоящее время?
4. Что такое индивидуальный стиль деятельности и как он связан с психодинамикой?
5. В чем сущность типологии Юнга?
6. Какую структуру интегральной индивидуальности разработал Олпорт?
7. Какова структура личности в теории Фрейда?
8. Чем отличаются взгляды Юнга и Адлера от ортодоксального психоанализа?
9. Что нового было внесено в классический психоанализ Хорни?
10. Как изменил понятие социального окружения Фромм?
11. Какие виды идентичности выделены Эриксоном?
12. В чем сущность концепции личности Левина?
13. Что такое самоактуализация с точки зрения Маслоу?
14. Какие требования к самооценке выдвигал Роджерс?
15. Как развивается Я-концепция?
16. Какие механизмы развития личности описаны в современной психологии?
17. В чем значение механизмов психологической защиты?

## ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Личность и субъект как уровни личностного роста.
2. Ортодоксальность и творчество в концепции З. Фрейда.
3. Общая характеристика психоаналитического и экзистенциального подхода к проблеме личности.
4. Индивидуальные качества и их роль в создании индивидуального стиля жизни.
5. Развитие психоаналитического направления во второй половине XX в.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Леонтьев А.Н.* Избр. психол. произв. М., 1983.
2. *Мерлин В.М.* Психология индивидуальности. М.; Воронеж, 1996.
3. Психология личности: Тексты. М., 1982.
4. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. М., 1988.
5. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб., 1997.

## Глава 9. Общие вопросы социальной психологии

### 9.1. Общение

#### *Структура общения*

Проблема общения является предметом изучения многих дисциплин — социологии, философии, педагогики, антропологии и других наук. Специфика психологического подхода заключается в том, что исследовательские интересы ученых направлены на анализ структуры общения, роли индивидуальных установок и социальных стереотипов в межличностных и межгрупповых контактах, на раскрытие особенностей проявления характерных для психики человека феноменов (тревожности или агрессии, динамики формирования сознания и самосознания и т.д.) в процессе общения.

В структуре общения выделяются мотивационный компонент, когнитивный и поведенческий. *Мотивационный* предполагает анализ потребностей и мотивов, лежащих в основе общения. С этой точки зрения могут быть контакты, содержанием которых является направленность людей друг на друга, потребность быть вместе, например, при влюбленности, дружбе и т.д. Мотивация общения может быть и деловой, при этом интерес к совместному делу или к получению информации от партнера рассматриваются как прямые мотивы общения. В то же время общение может быть и опосредованным, когда важен не партнер, но его связи с другими людьми, либо его статус и т.д., т.е. мотивом является не общение как таковое, но получение определенной выгоды из контакта. При этом мотивы общающихся могут не совпадать (и часто не совпадают) между собой, что иногда служит причиной конфликтов.

*Когнитивный компонент* констатирует необходимость знаний о том, каким образом надо строить общение, как можно наладить эмоциональный контакт, преодолеть барьеры общения, предупредить или разрешить конфликтную ситуацию. При этом важно помнить о том, что в разных культурах, с людьми разного возраста, пола и т.д. общение строится по-разному. Знание о закономерностях, определяющих общение, предполагает и владение способами

установления информационного контакта, продуктивного взаимодействия с окружающими, умение правильно оценить человека, понять его индивидуальность и эмоциональное состояние в конкретный момент. Таким образом, когнитивный компонент включает в себя понятия, необходимые для осуществления тех основных процессов, которые и составляют содержание общения.

Когнитивная часть структуры общения тесно связана с *поведенческой*. Знания о специфике восприятия людьми друг друга и особенностях их взаимодействия позволяют адекватно выстраивать поведение в разных ситуациях так, чтобы не вызвать агрессии или тревоги собеседника (или собеседников), но, наоборот, наладить с ними доверительные отношения, способствующие контакту.

Исследования Г.М. Андреевой, Д. Мида, Г. Келли и других ученых, анализировавших содержание и механизмы общения, показали, что его ведущими процессами или сторонами общения являются *перцепция* (восприятие партнерами друг друга), *коммуникация* (передача информации в процессе общения) и *интеракция*, т.е. взаимодействие партнеров.

#### *Перцептивная сторона общения*

В процессе восприятия у человека формируется образ другого, понимание его личностных черт. Наибольшие сложности в процессе восприятия человека человеком представляет не только неоднозначность самого объекта (человека или группы людей), но и тот факт, что по внешним признакам, по тому образу, который формируется в результате контакта, партнеры стремятся вывести суждение о внутренних качествах друг друга. Отсюда те многочисленные стереотипы, связывающие конституцию или черты лица с индивидуальными особенностями, о которых уже упоминалось в предыдущей главе.

Основными механизмами познания другого человека являются идентификация и рефлексия. Идентификация в социальной психологии, как и в психологии личности, предполагает отождествление с воспринимаемым субъектом, на основании чего и делается вывод о его индивидуальных особенностях и предполагаемом поведении. Человек старается поставить себя на место другого и, исходя из этого, попытаться понять его состояние и возможные способы действия в конкретной ситуации. Часто при этом собственные понятия и схемы поведения распространяются на другого, что может

стать причиной ошибки, так как отличия этого другого не учитываются при идентификации. Более эмотивные люди, естественно, чаще используют именно этот метод познания, заражаясь переживаниями партнера по общению.

Понятие рефлексии в социальной психологии отличается от аналогичного в общей психологии и психологии личности, так как в данном случае подразумевается не способность человека к самонаблюдению, но осознание того, каким воспринимают его окружающие. Такой отраженный образ Я, т.е. Я в глазах других, является, как было показано в предыдущей главе, важным элементом Я-концепции и самооценки, он всегда, более или менее осознанно, присутствует в структуре личности. При общении же это отраженное представление о себе играет доминирующую роль, и от того, насколько оно совпадает с действительным образом субъекта у партнера (или партнеров), во многом зависит успех контакта. Повышение точности такого оценивания представлений о себе у окружающих и является задачей тренингов общения, которые помогают также выработать различные способы поведения в зависимости от отраженного образа Я. При этом важно помнить о том, что такие тренинги изменяют (тренируют, как справедливо отражено уже в самом названии) только когнитивные или поведенческие навыки, но не могут помочь в преодолении мотивационных проблем, которые часто являются главной причиной трудностей общения. Тревожность, неуверенность в себе либо завышенные притязания, агрессия, мнительность и другие причины конфликтов и нарушений общения являются следствием личностных отклонений, а потому и корректируются уже не групповыми тренингами, но индивидуальными занятиями с психотерапевтом.

Главным содержанием перцептивного процесса общения является система интерпретаций поведения другого, причин его поступков, симпатий и антипатий. На основании этой системы субъект стремится предвидеть и дальнейшие действия партнеров, в том числе и по отношению к себе. Так как реальных сведений о причинах тех или иных действий окружающих часто крайне мало и не всегда они соответствуют действительности, процесс интерпретации поведения получил название *атрибуции (или каузальной атрибуции)*, т.е. приписывания. Атрибутировать, т.е. приписывать партнерам причины их поступков и высказываний, люди могут либо на основании анализа похожих случаев, либо по аналогии с собствен-

ным поведением в сходных ситуациях. В последнем варианте часто включается и механизм идентификации, когда субъект, ставя себя на место другого, приписывает ему и собственные мотивы и переживания, которые могут привести к сходному результату. При анализе люди вспоминают о похожих случаях, произошедших с другими людьми, либо поведение партнера в аналогичных ситуациях, полагая, что при этом действуют одни и те же причины.

Исследования каузальной атрибуции позволили выявить несколько закономерностей, раскрывающих особенности объяснения людьми действий других. Оказалось, что характер атрибуции зависит от специфики восприятия — некоторые люди ориентируются главным образом на физические характеристики партнера (внешнюю привлекательность, конституцию, черты лица, одежду), другие — на психологические (интеллект, чувство юмора, доброта и т.д.). Огромное значение на процесс каузальной атрибуции оказывают установки и прошлый опыт субъекта. Так, на просьбу экспериментатора придумать наказание подростку, который совершил проступок (например, мелкую кражу), испытуемые склонны были простить или легко наказать тех ребят, которые выглядели привлекательно и были лучше одеты. Неопрятные и непривлекательные подростки актуализировали негативные установки испытуемых, и им выносились более суровые виды наказания. Эти же проявления атрибуции сказываются и в современной ситуации приписывания «лицам кавказской национальности» самых неблагоприятных причин их поступков, неадекватно негативного отношения к так называемым олигархам и т.д. При этом люди, как правило, склонны неправомерно обобщать отдельные случаи, возводя их в закон, на основании которого и атрибутируется партнер или группа (все чеченцы, все пенсионеры и т.д.).

В многочисленных исследованиях было также показано, что люди склонны оценивать более положительно тех, к кому они хорошо относятся, преувеличивая ошибки неприятных партнеров. Часто оценка происходит по контрасту, т.е., оценивая отрицательно «плохого» человека, субъект, по контрасту, высоко оценивает себя и свои возможности. В противном случае, на фоне высокой оценки «хорошего» или «успешного» партнера, люди склонны недооценивать себя. Например, в одном из экспериментов в группу людей, устраивавшихся на работу, включали исследователя. При этом в одной группе он был безукоризненно одет, уверенно дер-

жался и быстро заполнял необходимые анкеты. В другой же группе исследователь был неуверен, долго заполнял нужные бумаги и выглядел крайне неопрятно. При опросе кандидатов на должность оказалось, что члены первой группы крайне низко оценивали свои возможности, по контрасту недооценивая свои способности. Во второй же группе даже не очень успешные кандидаты выражали уверенность в том, что они могут быть приняты на работу, так как переоценивали свои возможности, исходя из данных «подставного лица».

Важным моментом при атрибуции является и позиция субъекта, так как люди, принимающие непосредственное участие в какой-либо деятельности, ее неуспех связывают с внешними причинами, успех же — с собственными действиями и действиями своих партнеров. Наблюдатель, оценивающий эту же ситуацию, как правило, связывает неудачу с неправильным поведением самих участников.

На восприятие окружающих оказывают влияние и эффекты «ореола», «новизны», «бумеранга». *Эффект «ореола»* заключается в том, что первое, общее впечатление о человеке, часто основанное на установках или каких-то отрывочных сведениях о нем, распространяется на восприятие его поступков и личностных качеств. При этом может сформироваться как положительный, так и отрицательный «ореол». Если первое впечатление о человеке в целом благоприятно, то в дальнейшем все его поведение, черты и поступки оцениваются только позитивно, несмотря на их реальное содержание. В его деятельности выделяются и преувеличиваются в основном лишь положительные моменты, а отрицательные недооцениваются или не замечаются. Если же общее первое впечатление о каком-либо человеке оказалось отрицательным, то даже положительные его качества и поступки в последующем или не замечаются вовсе, или недооцениваются на фоне гипертрофированного внимания к недостаткам. На формирование «ореола» влияют, как уже было сказано, установки и прошлый опыт, поэтому, например, даже внешний вид, одежда или профессия партнера может стимулировать развитие положительного или отрицательного «ореола». Ярким проявлением положительного «ореола» является, например, влюбленность или фанатичное почитание вождя, при которых совершенно исчезает реальная оценка действий объекта любви или почитания.

*Эффект «новизны»* заключается в том, что по отношению к знакомому человеку наиболее значимой оказывается последняя, т.е. более новая, информация о нем, тогда как по отношению к незнакомому человеку более значима первая информация. Именно поэтому эмоционально насыщенная или значимая информация о новом человеке может стимулировать формирование положительного или отрицательного «ореола».

Еще одним важным эффектом восприятия является *эффект «бумеранга»*, заключающийся в том, что в некоторых случаях воздействие информации на партнеров по общению (или на широкую аудиторию) вызывает результат, обратный ожидаемому. Как правило, этот эффект возникает в тех случаях, когда подорвано доверие к источнику информации или этот источник (как субъект, так и средство массовой информации или учреждение) вызывает неприязнь у воспринимающих. Иногда эффект бумеранга возникает, если информация длительное время носит однообразный, не соответствующий изменившимся условиям характер. Например, при неприязненных отношениях в семье даже правильные советы свекрови или тещи воспринимаются враждебно, вызывая действия, прямо противоположные тем, которые они советовали. Такую же реакцию вызывают иногда и средства массовой информации, особенно в прошлые годы, когда негативная рецензия в печати вызывала уверенность в том, что этот человек (или это художественное произведение) заслуживают интереса.

Анализ перцептивного процесса общения показывает, что при восприятии другого человека возникает не только представление о нем, но и эмоциональное отношение, при котором партнер может вызывать как ситуативное эмоциональное переживание, так и стойкое чувство, как положительное, так и отрицательное. Исследования механизмов формирования атракции, т.е. привлечения к себе партнера по общению, начаты сравнительно недавно, однако некоторые закономерности возникновения эмоционально насыщенной социальной установки (аттитюда) на другого удалось установить. Прежде всего, привлекательными являются люди со сходными чертами, при этом сходство должно проявляться в основных чертах (интеллекта, юмора, скупости или щедрости, педантичности и т.д.) и не обязательно должно быть в инструментальных или второстепенных чертах. Более того, некоторое несходство в этих параметрах даже усиливает привлекательность. Соответственно, крайнее

несходство основных характеристик вызывает отрицательный аттиюд, проявляющийся в неприязни или ненависти к другому. На атрактивность влияют и так называемые экологические характеристики общения — частота встреч, расстояние между партнерами при общении и т.д., а также особенности их совместной деятельности. При этом разделение действий при совместной деятельности может вызывать как привлечение, так и отталкивание в случае ее неуспеха. Помогающее же поведение, которое заключается в том, что партнер не выполняет никаких реальных операций, но только присутствует, помогая другому в выполнении действия, является одним из важных механизмов атракции. Например, при каких-то ремонтных работах в доме можно реально помогать — подавать инструменты, красить что-то и т.д. Однако при неудаче главный исполнитель может обвинить партнера в том, что он давал не те инструменты, не так держал кисть и т.д. В том же случае, когда партнер просто стоит рядом, время от времени подхватывая какие-то летящие предметы или подает требуемый инструмент, он, по мнению исполнителя, идентичен с ним, а потому не вызывает негативной эмоциональной реакции даже при неудаче.

#### *Коммуникативная сторона общения*

Коммуникативная сторона общения предполагает обмен информацией между партнерами. Специфика коммуникации в психологии в отличие от ее изучения, например, в теории информации или кибернетике в том, что решающее значение приобретает ориентация партнеров друг на друга, их активность в стремлении убедить другого или побудить его к определенному действию, т.е. происходит не просто «движение» информации, но ее развитие, уточнение и обогащение. Поэтому коммуникатору (человеку, сообщаемому информацию) необходимо учитывать не только то, что говорится, но и каким образом, соотносить содержание сведений с установками, ценностями, мотивами каждого из реципиентов (воспринимающих).

Исходя из тех задач, которые ставит перед собой коммуникатор, выделяются побудительные сообщения (побудить сделать что-либо), информативные (передать сведения), экспрессивные (сформировать переживание), фатические (установление и поддержание контакта).

*Фатическое*, т.е. бессодержательное, общение предполагает использование коммуникации исключительно с целью поддержания



самого процесса общения. Его иллюстрацией могут служить так называемые разговоры о погоде, когда собеседники обмениваются тривиальной, незначущей или всем известной информацией, чтобы скоротать время или наполнить хоть каким-то содержанием затянувшийся визит.

Чисто *информативная* цель сообщения может не предполагать реакции собеседника, т.е. для коммуникатора может быть важен сам факт сообщения безотносительно к тому, какое воздействие он оказал на реципиента и понято ли оно верно. Частично такой вариант коммуникации приближается к фатическому общению. Однако чаще всего важен не только факт передачи, но и адекватное понимание информации, что необходимо для ее принятия. Понятая и принятая информация может вызвать эмоциональную реакцию партнера, побудить его к определенному действию.

*Эмоциональное* наполнение информации может быть связано как с ее содержанием, чрезвычайно значимым для реципиента, так и с использованием специальных механизмов формирования эмоций (заражение, обусловливание), о которых говорилось в предыдущих главах.

Наиболее сложной задачей коммуникации является реализация намерения повлиять на поведение другого, так как в этом случае необходимо не только понимание значимости сообщения, но и одинаковый подход к оценке ситуации или других партнеров, близкая система ценностей. Выделяются такие способы воздействия в процессе общения, как *убеждение, внушение, подражание, заражение*. При убеждении коммуникатор ориентируется на сознательное, разумное восприятие своей информации, поэтому его монологическая или диалогическая речь должна быть максимально развернутой и выразительной. Остальные способы воздействия предполагают ориентацию не только (и не столько) на сознание, сколько на бессознательные чувства, переживания, стремления людей, в том числе и такие, как страхи, тревоги, боязнь нового и т.д. Поскольку само содержание информации часто имеет второстепенное значение в этих случаях, коммуникатор стремится воздействовать на эмоции слушателей, используя разнообразные средства выразительности. Частными проявлениями заражения являются паника, агрессия толпы. Конформизм, как правило, непосредственно связан с подражанием. При этом и подражание, и заражение обычно приводят к непосредственным реакциям, тог-

да как ответ на внушение может проявиться и через некоторое время.

Для передачи всех видов сообщений используются средства коммуникации — разнообразные знаковые системы, которые разделяются на *вербальную коммуникацию* (речь) и *невербальную коммуникацию*, включающую несколько видов знаков. Выделяют *оптико-кинестическую систему* (жесты, мимика, пантомимика), *экстралингвистическую* (темп речи, включение в речь пауз, плача, смеха), *паралингвистическую систему* (вокализации, т.е. диапазон, тональность голоса), *визуальное общение* (контакт глаз), а также систему организации пространства и времени коммуникативного процесса.

В различных ситуациях и при доминировании определенной задачи коммуникации используются преимущественно те или иные средства, однако чаще всего в той или иной степени все они включены в процесс сообщения. Если вербальные средства в большей степени характерны для констатирующей коммуникации, когда важно просто передать определенные сведения, в побудительные сообщения всегда включаются и невербальные средства. В гл. 6 уже упоминалось о воздействии интонации, пауз, жестов на поведение окружающих. При этом важно помнить и о том, что влияние паралингвистических и экстралингвистических систем усиливается в большой группе людей. Так как эмоции, возникающие при восприятии такого сообщения, усиливаются при контакте, ими «заражаются» слушатели как от оратора, так и друг от друга, что приводит к образованию толпы.

Изучаемые проксемикой пространственные и временные характеристики общения раскрывают значение временных параметров, при которых точность, пунктуальность или, наоборот, постоянные опоздания воспринимаются как знаки, определяющие ролевые позиции участников, иногда даже их отношение друг к другу. Важным феноменом пространственной характеристики является эффект «вагонного попутчика», при котором тесный контакт со случайным человеком, вероятность повторной встречи с которым крайне мала, приводит к неожиданным откровениям даже у достаточно «закрытых» людей.

Особое место в анализе коммуникативного процесса занимает изучение специфических коммуникативных барьеров, нарушающих процесс обмена информацией, адекватное понимание и реагирование на сообщение. Барьеры могут порождаться социальными

факторами, например, политическими разногласиями, различиями во взглядах, связанными с разницей в статусных положениях, окружении, культуре, религии. Такие барьеры нарушают взаимопонимание как отдельных людей, так и больших групп, принадлежащих к разным культурам, религиям, нациям.

Причиной непонимания могут быть и индивидуальные особенности партнеров, например, интравертность, закрытость собеседников (или хотя бы одного из них), тревожность, мнительность, которая приводит к тому, что любую информацию собеседник воспринимает как личную, направленную против него и его самооценки. Демонстративность, завышенные притязания также нарушают контакт, так как один из партнеров направлен не на общение, но на демонстрацию своих качеств.

Еще одним важным барьером общения, приводящим к непониманию переданных сведений, являются трудности кодирования и декодирования сообщаемой и воспринимаемой информации. В предыдущих главах уже говорилось о том, что любая наша мысль должна быть облачена в адекватные ее значению слова, т.е. должна быть правильно закодирована с тем, чтобы собеседник ее понял именно так, как хотел информатор. Из-за того что у людей неодинаковы и способности к изложению своих мыслей, и системы кодирования (например, излюбленные слова, обороты речи и т.д.), информация всегда будет принята реципиентом в своей системе кодировки, которая более или менее отлична от системы коммуникатора. Именно поэтому известный лингвист А.А. Потебня подчеркивал, что всякое понимание есть непонимание. На основании таких индивидуальных систем кодировки происходит и оценка авторства того или иного текста, которая на сегодняшний день проводится достаточно точно.

Кроме индивидуальной системы кодирования информации пониманию мешает и тот факт, что при сообщении часто используются не значения слов, а их личностные смыслы, что нарушает общение, приводя иногда и к конфликтам, о чем подробно говорилось в предыдущих главах.

#### *Интерактивная сторона общения*

Последним процессом или стороной общения является интеракция, т.е. взаимодействие людей. Это направление изучает построение общей стратегии взаимодействия партнеров, способы об-

мена действиями, что связано с необходимостью согласования планов этих действия с анализом «вкладов» каждого участника.

Значение интеракции для развития общения и личности человека впервые было раскрыто в трудах Д.Г. Мида, разработавшего теорию символического интеракционизма. Он доказывал, что личность человека формируется в процессе его взаимодействия с другими, являясь моделью тех межличностных отношений, которые наиболее часто повторяются в процессе его жизни. Так как в общении с разными людьми субъект играет разные «роли», то его личность является как бы объединением различных ролей, которые он постоянно на себя принимает, причем язык играет здесь центральную роль.

Вначале ребенок не имеет самосознания, но благодаря социальному взаимодействию, общению и языку у него развивается самосознание, он учится играть роли и получает опыт социального взаимодействия. Этот опыт дает ему возможность объективно оценить свое поведение, т.е. у него возникает осознание себя как социального субъекта. Большое значение как в формировании, так и в осознании себя и своих ролей имеет сюжетная игра, в которой дети впервые учатся принимать на себя различные роли и соблюдать определенные правила при их выполнении. Таким образом, идея Я возникает из социального окружения, и в связи с существованием множества социальных сред существует возможность развития множества разных типов Я.

Теория Мида называется также и теорией ожиданий, так как, по его мнению, люди проигрывают свои роли в зависимости от ожиданий окружающих. Именно в зависимости от ожиданий и от прошлого опыта (наблюдения за родителями, знакомыми) дети по-разному играют одни и те же роли. Так, роль ученика ребенок, от которого родители ожидают только отличных отметок, играет иначе, чем играет свою роль ребенок, которого «сдали» в школу только потому, что это надо и чтобы он хотя бы полдня не «путался под ногами» дома.

Д. Мид также различает игры сюжетные и игры с правилами. Сюжетные игры учат детей принимать и играть различные роли, изменять их по ходу игры так же, как это потом придется делать и в жизни. До начала этих игр дети знают только одну роль — ребенка в своей семье, теперь они учатся быть и мамой, и летчиком, и товаром, и учеником. Игры с правилами помогают детям развить

произвольность поведения, овладеть теми нормами, которые приняты в обществе, поскольку в этих играх существует, как пишет Мид, «обобщенный другой», т.е. правило, которое дети должны выполнять. Понятие «обобщенный другой» было введено Мидом для того, чтобы объяснить, почему дети выполняют правила в игре, но не могут еще их выполнить в реальной жизни. С его точки зрения, в игре правило является как бы еще одним обобщенным партнером, который со стороны следит за деятельностью детей, не позволяя им отклоняться от нормы.

В своих работах Мид впервые обратился к проблемам социального взаимодействия, показав его значение для научения, развития психики человека. Продолжая это направление исследований, Э. Берн в своей теории транзактного анализа проанализировал условия эффективности интеракции: согласование позиций, занимаемых партнерами, ситуаций и стиля взаимодействия, адекватного для каждой ситуации. Простейшие модели интеракции приводятся и в «теории диадического взаимодействия» (Д. Тибо, Г. Келли), использующей аппарат математической теории игр.

Анализ содержательной стороны взаимодействия позволил выделить два основных его типа — *кооперацию* и *конкуренцию*, которые исходят из двух противоположных тенденций в совместной деятельности — согласия, контакта и разобщения, конфликта, при этом конфликт выделяется и как особый случай взаимодействия. Исследование четырех основных характеристик конфликта — структуры, динамики, функций и типологии, стало предметом особой области социальной психологии — конфликтологии.

Исследуя процесс совместной деятельности, В.М. Бехтерев выделил людей, склонных к коллективной или индивидуальной деятельности, анализируя, что происходит с личностью, когда она становится участником группового взаимодействия. Оказалось, что существуют люди, у которых происходит ухудшение продуктивности выполняемой деятельности, ее скорости и качества в присутствии посторонних людей или наблюдателей. Это явление получило название *ингибиции*. Противоположное свойство, получившее название *фасилитации*, связано с существенным повышением скорости и качества выполняемой деятельности в группе или в присутствии наблюдателей. Склонность к фасилитации или ингибиции связана во многом с индивидуальными особенностями человека, а также с характером выполняемой деятельности и степенью группового давления.

## 9.2. Малая группа. Общая характеристика групповой динамики

### Виды групп

Одним из основных предметов исследования социальной психологии являются малые группы и процессы, происходящие в них. Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что в психологии выделяется несколько видов групп:



Рис. 6

*Условные группы* — это объединения людей, не имеющих непосредственных взаимоотношений, прямых контактов друг с другом. Они различаются по характеру деятельности, полу, возрасту, национальности (например: пенсионеры, строители, подростки и т.д.). Люди, входящие в условные группы, могут не только никогда не встречаться, но и не знать ничего друг о друге. Напротив, *реальные группы* объединяют людей, действительно связанных определенными отношениями, при этом размеры этих групп не ограничены — от семьи до факультета или института.

*Лабораторные группы* объединяют людей, временно связанных для выполнения определенной деятельности (например, для про-

ведения психологического эксперимента). Поэтому они недолговечны, в отличие от естественных групп, объединяющих людей в реальной жизни (сослуживцы, родственники и т.д.), и потому существуют столько, сколько существует та связь, та деятельность, которая лежит в основе этих объединений.

Большие, т.е. состоящие из значительного числа людей, реальные группы могут быть неорганизованными и организованными. *Неорганизованные группы* — это не имеющие определенной структуры, хаотические объединения людей, сплоченных каким-то эмоциональным состоянием (например, паникой) или целью (наиболее ярким примером таких групп является толпа).

В *организованные большие группы* входят люди, объединенные не только общей деятельностью, но и имеющие общие нормы поведения, ценности и традиции. Наличие четкой структуры и группового (общественного) мнения позволяет донести эти нормы, ценности, цели до каждого человека, входящего в такую группу. В отличие от малых групп, непосредственных контактов между всеми членами больших групп не существует в силу значительного числа людей, входящих в них.

Наличие такого непосредственного контакта и взаимодействия между всеми людьми, входящими в объединения, является важной характеристикой малых групп. Именно их структура, взаимоотношения между членами, механизмы, обуславливающие их сплоченность или разобщенность, процессы групповой дифференциации и стили руководства являются главным предметом исследования социальной психологии. Наличие небольшого числа участников (обычно не более 10 человек), постоянные контакты и взаимодействие делают малые группы своеобразными психологическими лабораториями, в которых все процессы общения открыты для исследования.

Важной особенностью малой группы является и ее относительная структурная простота, т.е., как правило, существует один авторитетный лидер (если группа неофициальная) или авторитетный руководитель (если группа официальная), вокруг которого объединены остальные члены группы. При этом размер группы не имеет значения и может достигать даже нескольких десятков человек (например, класс). В том случае, если внутри малой группы появляются другие лидеры, которых начинает поддерживать часть ее членов, она превращается в структурно сложную и нередко распадается на две или более группы.

Как уже было сказано, выделяют формальные и неформальные малые группы. *Формальные, или официальные, группы* обычно имеют юридический статус и заданную, нормативно закрепленную структуру, т.е. лидер такой группы обычно назначается и имеет фиксированные права и обязанности, так же как остальные члены группы. При этом права и обязанности каждого соотносятся с его статусным положением.

*Неформальные группы* — это добровольные объединения людей, связанных между собой общими интересами, симпатиями либо деловыми соображениями. Ни лидер, ни члены такой группы не имеют фиксированных прав и обязанностей, но распределяют их между собой исходя из пользы дела и ситуации. Как правило, членов неформальной группы связывают между собой не только взаимодействие, но и тесные дружеские контакты, взаимная симпатия, готовность к содействию в трудной ситуации.

Каждый человек обычно является членом как формальной, так и неформальной группы, а иногда и нескольких таких групп. Эти объединения, в которые он реально входит, получили название *группы членства*. Кроме того, в психологии выделяются и так называемые *референтные группы* — сообщества, значимые для человека, с которыми он соотносит себя как с эталоном и на нормы, ценности, мнения и оценки которых он ориентируется. Референтная группа может быть не только реальной (например, компания во дворе или близкие друзья), но и условной (интеллигенция, бизнесмены). И в том, и в другом случае референтная группа выступает в качестве источника норм поведения, социальных установок и ценностных ориентаций людей. Выделяют «положительные» и «отрицательные» референтные группы. «*Положительные*» — те группы, с которыми человек идентифицирует себя, членом этих групп ему хотелось бы стать. «*Отрицательные*» вызывают у субъекта неприятие и протест. У каждого человека обычно имеется большое число референтных групп, связанных с разными сторонами его жизни, интересами, занятиями и т.д.

### *Понятие групповой динамики*

В процессе развития малой группы в ней выделяются люди, имеющие разный статус. Этот процесс групповой дифференциации происходит и в официальных, и в неофициальных группах. В официальных реальный и формальный лидер могут совпадать



или не совпадать между собой, причем расхождение или конфликт между ними нарушает всю деятельность такой группы.

Выделяют понятия лидера, социометрической звезды, предпочитаемых и отверженных членов группы. Исследования механизмов групповой дифференциации и факторов, лежащих в основе предпочтений членов группы, были начаты в школе групповой динамики, созданной К. Левиным. Он предположил, что группа также может быть рассмотрена как динамическая система, формирующая социальное поле по аналогии с системой психологического поля личности. Социальное поведение людей в группе определяется взаимоотношениями внутри нее, конкурирующими тенденциями, стремлениями отдельных членов группы, каналами общения. Групповое поведение является функцией общего состояния социального поля, как поведение человека является функцией потребностей и психологического поля. Развитие группы и выделение в ней лидеров, звезд и отверженных обусловлено динамикой личного и социального полей, их временной перспективной и существующими барьерами. Изучение групповой динамики и работы Левина по снижению вероятности межгрупповых конфликтов и повышению потенциала каждого члена группы проложило дорогу и различным приложениям социальной психологии в практику, как Т-группы, тренинг сензитивности, институт лидерства.

Практические же методы исследования структуры группы связаны с работами Я. Морено, в которых получил обоснование метод социометрии. При его помощи выявляются статусные положения членов группы, о которых упоминалось выше. В самом простом варианте социометрический метод заключается в анализе выборов, осуществляемых всеми входящими в группу людьми. При этом возможен один выбор (с кем бы вы хотели пойти в театр или готовиться вместе к экзаменам) или три выбора по степени значимости (кого вы выбираете с первую очередь, во вторую и в третью). Ответы заносятся в социометрическую матрицу, которая и помогает проранжировать выборы и выявить статусное место человека в групповой иерархии. Если ведущим параметром, на основании которого проводится выбор, является эмоциональный (симпатии и антипатии, проявляющиеся в выборе партнеров для проведения досуга), то человек, набравший самое большое число голосов, — это социометрическая звезда, или эмоциональный центр группы. При выборе, связанном с реализацией деловых функций коллектива, ведущее место в иерархии получает лидер,

т.е. человек, организующий деятельность членов группы, наиболее авторитетный и компетентный по мнению большинства. Как правило, социометрическая звезда и лидер группы не совпадают между собой, и лишь в диффузных, только образовавшихся или временных коллективах эти роли тождественны друг другу.

Люди, занявшие достаточно высокие места в групповой иерархии, — это предпочитаемые члены группы, в то время как лица, не получившие ни одного выбора, — отверженные. Факторы, приводящие к групповой дифференциации, чрезвычайно многообразны, так как связаны и с видом группы (официальная или неофициальная), и с ее деятельностью, и с временем существования, и с личными качествами членов группы. В неофициальных группах и при достаточно простой деятельности в большей степени проявляются личные качества людей, связанные с умением общаться, эмпатийностью, чувством юмора и т.д. В официальных, сложно организованных группах, в объединениях, главной целью которых является достаточно важная и трудная деятельность, на первый план выходят организационные качества, умение спланировать и довести работу до конца, правильно распределить обязанности, настоять на своем. Также неоднозначны и качества, приводящие к отверженности, так как изолированными могут стать как люди неприятные, агрессивные, конфликтные, так и тихие, замкнутые, не умеющие общаться и налаживать контакты субъекты.

Четкая структурная организация группы и доброжелательные отношения повышают групповую сплоченность, которая выражается в частоте контактов между членами группы и общности их ценностных ориентаций и установок. При этом сознательную сплоченность необходимо отличать от конформности, о которой уже упоминалось в предыдущих главах, т.е. податливости человека реальному или воображаемому давлению группы.

Конформность проявляется в изменении поведения и установок людей, принимающих навязанные группой стереотипы. Подчинение навязываемому группой мнению, как правило, связано с желанием заслужить одобрение или избежать порицания со стороны входящих в группу лиц. Экспериментальное исследование конформности было начато в работах С. Аша и Р. Кратчфилда, разработавших метод «подставной группы». При этом испытуемый, попадавший в такую группу, не подозревая о предварительном сговоре ее членов, часто соглашался с заведомо неправильным мнением, вы-

сказываемым большинством (например, о том, что более короткая стрелка является более длинной).

Тот факт, что в экспериментальной группе большинство испытуемых было склонно к конформной реакции, не доказывает, однако, что эта же реакция будет проявляться и при взаимодействии с реальным коллективом. Оказалось, что при вхождении в незнакомую группу уровень конформизма повышается, что расценивается как нормальная реакция человека на незнакомую обстановку, новые, еще не известные ценности людей и нормы отношения между ними. Постепенно самостоятельность в принятии решений повышается либо, в том случае если ценности и нормы группы не принимаются человеком, он выходит из нее. Степень конформности связана и со статусом человека (чем он ниже, тем выше может быть конформность), и с уровнем его приверженности группе, желанием во что бы то ни стало принадлежать к этому сообществу. Зависимость человека от группы вынуждает искать подлинного или мнимого согласия с ней, подстраивать свое поведение под кажущиеся чуждыми или непривычными эталоны. Большое значение имеют индивидуальные и личностные характеристики человека (интеллект, тревожность, внушаемость, компетентность и т.д.), а также его пол, возраст, например маленькие дети более конформны и внушаемы, чем взрослые люди. Необходимо помнить также, что в отличие от конформности (эффект которой исчезает при снятии группового давления) внушаемость предполагает сохранение принятых понятий и решений в течение длительного времени и после окончания процесса внушения.

Особым видом зависимости человека от мнения окружающих является *негативизм* (нонконформизм) — стремление во что бы то ни стало поступать вопреки позиции господствующего большинства, любой ценой и во всех случаях утверждать противоположную точку зрения. При этом люди также не могут следовать своим собственным стремлениям, так как боятся согласиться с другими. Яркие проявления возрастного негативизма наблюдаются в кризисах 3 лет и подростковом, примером чего может служить просьба одного ребенка: «Пожалуйста, запретите мне рисовать, ведь мне так хочется немножко порисовать».

Таким образом, при анализе групповой сплоченности и единства, а также групповых конфликтов необходимо отличать единообразие внутригруппового поведения, связанного с конформизмом,

от единства, возникающего благодаря общности самостоятельно сформированных взглядов. Точно так же конфликты, проистекающие от негативизма одного или нескольких членов группы, хотя и наносят урон ее целостности, не влияют на ценностную сплоченность, в отличие от разногласий, связанных с разницей в убеждениях.

Большое значение и для сплоченности, и для организации деятельности имеет стиль руководства, доминирующий в группе. Описание наиболее распространенных стилей общения также принадлежит К Левину. На основе двух параметров (содержание решений и приемы их выполнения) он выделил три стиля — *демократический*, *авторитарный*, *попустительский*, дав каждому из них развернутую характеристику и способы оценки. При авторитарном стиле система приемов воздействия на подчиненных основана на жестких способах управления, пресечении любой, не исходящей от начальника, инициативы и отсутствии коллективного обсуждения принимаемых решений. Демократический стиль, напротив, предполагает коллегиальность в принятии решений и планировании деятельности при сохранении дисциплины и личной ответственности, поощрение инициативы, учет личных качеств, стремлений и склонностей подчиненных. Попустительский (или анархичный) стиль связан с фактическим устранением руководителя от управления деятельностью группы, в которой нет распределения обязанностей, личной ответственности за порученное дело и плана деятельности. Решения руководства обсуждаются и критикуются группой, однако это не приводит к деловой инициативе и продуктивности.

#### ВОПРОСЫ

1. Какова структура общения?
2. Какие ведущие процессы или стороны общения выделяются в социальной психологии?
3. В чем значение перцептивной стороны общения?
4. Какие механизмы формирования образа и понимания другого существуют в психологии?
5. В чем суть каузальной атрибуции?
6. Какие эффекты определяют восприятие человека человеком?
7. Каковы функции коммуникации в общении?
8. В чем причина возникновения коммуникативных барьеров?
9. Как влияет интеракция на развитие психики человека?
10. Какие виды групп выделены в социальной психологии?
11. Каковы характерные черты малой группы?
12. Что такое групповая дифференциация?

13. В чем отличие лидера от социометрической звезды?
14. Что объединяет понятия «негативизм» и «конформизм»?
15. Каковы основные стили лидерства и в чем они выражаются?

#### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Индивидуальные особенности и их влияние на восприятие и понимание людьми друг друга.
2. Общая характеристика коммуникативных проблем межгруппового общения.
3. Роль игры в развитии личности и общения человека.
4. Конформизм, его достоинства и недостатки.
5. Проблемы каузальной атрибуции и формирования личной привлекательности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М., 1996.
2. *Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А.* Современная социальная психология на Западе. М., 2001.
3. *Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М.* Психология малой группы. М., 1991.
4. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении М., 1989.
5. *Шибутани Э.* Социальная психология СПб., 1999.

## Практические задания

1. Проверьте уровень развития своей опосредованной памяти, выполнив пиктограмму и проанализировав особенности мнемической деятельности.

2. Проверьте уровень развития своего мышления (образного и вербального), проанализируйте связь разных видов мышления в структуре своего интеллекта.

3. Выполните тест на креативность, проанализировав уровень развития и соотношение образной и вербальной креативности в структуре своего интеллекта.

4. Проведите изучение своих индивидуальных особенностей, выявив соотношение различных типов акцентуации в своем характере.

5. Проанализируйте свои личностные качества на основе данных проективной методики — выполните рисунок «Несуществующее животное». Попробуйте разработать стиль деятельности и общения, адекватный для вас, исходя из данных двух последних методик, и сопоставьте его с тем стилем, которого вы придерживаетесь в реальной жизни.

Для проведения тестирования попросите кого-то из своих знакомых предъявить вам стимульный материал тестов, но не давайте ему инструкции по анализу результатов и не заглядывайте в нее сами до проведения диагностики. Если вы будете знать способ интерпретации заранее, данные не будут объективными. После получения материала, проанализируйте полученные данные и сделайте заключение. При желании можно провести психологическую мини-диагностику и своих знакомых.

### Пиктограмма

*Стимульный материал.* Для проведения пиктограммы испытуемому предлагаются лист белой бумаги (стандартный лист А4), простой карандаш и набор слов для запоминания. Может быть исполь-

зован следующий набор из 15 слов и словосочетаний (которые рассматриваются как одно слово): веселье, пища, строгость, занятие, наказание, теплый ветер, болезнь, обман, гипотеза, расставание, развитие, свет, радость, страх, веселая компания.

*Инструкция.* «Я вам сейчас прочитаю слова, которые надо хорошо запомнить и повторить через 30 мин. Слов много, поэтому можно на этом листке нарисовать что-нибудь, что напомним данное слово. Но рисовать можно только какие-то картинки, а не буквы. Не старайтесь вырисовывать картинки, качество рисунков не имеет значения, важно только, чтобы они правильно отражали содержание слова».

*Проведение теста.* Экспериментатор медленно читает приведенные выше слова и словосочетания, следя за тем, чтобы испытуемый не рисовал буквы, но только определенные знаки. Время, отпускаемое на каждый рисунок к слову, ограничено 1–2 мин. Если испытуемый начинает увлекаться, вырисовывать детали и добавлять что-то к первоначальному рисунку, необходимо напомнить, что качество картинки не имеет значения. Если человек продолжает рисовать, этот процесс прерывается и ему предъявляется следующее слово.

После окончания работы экспериментатор должен пронумеровать рисунки, чтобы было видно, какой рисунок относится к какому слову. Можно попросить об этом и самого испытуемого. Через 20–30 мин после проведения теста испытуемому предъявляют листок бумаги с его рисунками, и просят вспомнить слова. Фиксируется количество правильно воспроизведенных слов, а также количество ошибок. При этом воспроизведение, например, слова «разлука» как «расставание» считается правильным.

*Анализ результатов.* Прежде всего фиксируется количество правильно воспроизведенных слов, которое говорит об объеме опосредованной памяти, который должен быть больше, чем объем непосредственной памяти и в норме составляет 13–14 слов (т.е. практически 100%-ное воспроизведение).

Уровень развития образного мышления исследуется при помощи анализа рисунков. При этом у людей с низким уровнем мышления рисунки мало связаны с темой, либо их связь поверхностная, а при высоком уровне образного мышления рисунки отражают суть данного предмета. Следует обратить внимание на характер рисунков к словам разной сложности.

Необходимо отметить те случаи, когда человек рисует практически однотипные, мало связанные с содержанием слова рисунки, но в то же время правильно воспроизводит слова. Это говорит о том, что низкий уровень опосредованной памяти и мышления компенсируется хорошей механической памятью.

Анализ расположения рисунков на листе бумаги говорит о способности человека правильно организовать свою деятельность. Наиболее адекватным считается расположение рисунков в той последовательности, в которой даются слова, так что их даже не требуется специально нумеровать в конце пиктограммы. При этом изображения отделены друг от друга и свободно умещаются на одной стороне листа. Наиболее низким уровнем организации является вариант, при котором рисунки хаотически разбросаны по листу и настолько велики, что налезают один на другой, не умещаются на одной стороне и приходится переворачивать лист, чтобы уместить все слова.

### Тест Айзенка (отрывки)

*Стимульный материал.*

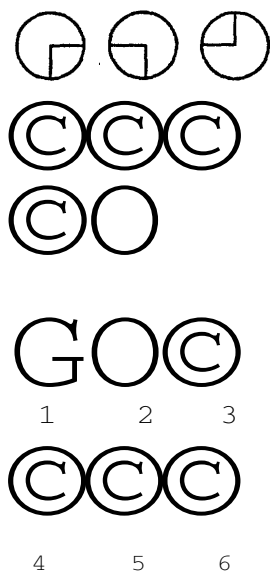


Рис. П.1





5  
Рис. П.2



Рис. П.3

*Инструкция.* Для первых 2 фигур: какая из 6 пронумерованных фигур подходит для пустого квадрата (см. рис. П.1, П.2)? (Запишите номер в квадрате.)

Для 3 фигуры: подчеркните лишнее (см. рис. П.3).

*Анализ результатов.* В первом задании правильный ответ — фигура 6, так как сектор поворачивается на  $90^\circ$  против часовой стрелки в каждом столбце и в каждом ряду.

Во втором задании правильный ответ — фигура 1, есть три очертания голов, три типа носов, ртов и бровей, каждый встречается один раз в каждом столбце и в каждом ряду.

В третьем задании правильный ответ — фигура 4, идентичные фигуры 1 и 3, а также 2 и 5.

За каждый правильный ответ — 1 балл, неправильный — 0 баллов.

### С л о в е с н ы е   п р о п о р ц и и

*Стимульный материал.*

			<i>А</i> проза — скульптор
<i>Х</i>	скульптор		<i>Б</i> песня — постамент
стихотворение	<i>У</i>		<i>В</i> строфа — музыкант
			<i>Г</i> поэт — статуя
			<i>Д</i> сборник — выставка

			<i>А</i> звено — жемчуг
<i>Х</i>	бусина		<i>Б</i> звено — бусы
цепь	<i>У</i>		<i>В</i> часы — жемчужина
			<i>Г</i> натяжение — сжатие
			<i>Д</i> железо — бижутерия

			<i>А</i> шутить — зубрить
<i>Х</i>	информировать		<i>Б</i> мирить — обманывать
спорить			<i>В</i> разговаривать — спорить
			<i>Г</i> дискутировать — сообщать
			<i>Д</i> разговаривать — предполагать

<b>X</b> животное	кожура <b>Y</b>	<i>A</i> птица — скорлупа <i>B</i> скорлупа — шелуха <i>B</i> хищник — млекопитающее <i>Г</i> шерсть — мандарин <i>Д</i> кожа — апельсин
<b>X</b> пробка	коробка <b>Y</b>	<i>A</i> штопор — гвоздь <i>B</i> сургуч — ручка <i>B</i> затычка — контейнер <i>Г</i> глупый — пустой <i>Д</i> бутылка — крышка
<b>X</b> бивни	олень	<i>A</i> слон — рога <i>B</i> солонина — оленина <i>B</i> хобот — нос <i>Г</i> слон — олененок <i>Д</i> зубы — копыта
<b>X</b> контральто	тенор	<i>A</i> певец — ария <i>B</i> сопрано — бас <i>B</i> соната — опера <i>Г</i> солист — баритон <i>Д</i> соло — песня
<b>X</b> повесить	гильотина	<i>A</i> виселица — обезглавить <i>B</i> веревка — удушить <i>B</i> пират — король <i>Г</i> расстрелять — пистолет <i>Д</i> помиловать — угощение
<b>X</b> дерево	ежевика	<i>A</i> куст — малина <i>B</i> пальма — ананас <i>B</i> лес — заросли <i>Г</i> яблоня — медведь <i>Д</i> яблоко — куст
<b>X</b> горох	скорлупа <b>Y</b>	<i>A</i> зеленый — твердый <i>B</i> сладкий — хрупкий <i>B</i> суп — мусор <i>Г</i> стручок — орех <i>Д</i> семена — панцирь

		А бык — свинина
	кони́на	Б хлев — стойло
корова		В говядина — лошадь
		Г стадо — конница
		Д седло — жаркое
		А заманчивый — лестный
Х	предложение	Б текст — страница
предложение		В слово — абзац
		Г предлог — залог
		Д фраза — рассмотрение

*Инструкция.* Посмотрите на эти слова. В левой колонке написаны пропорции, в которых недостающие слова обозначены как Х и Y. Подумайте и выберите среди предложенных для ответа слов из правой колонки пару, которая подходит к данной пропорции. Помните, что только одна пара из предложенных вариантов является правильным ответом.

*Проведение теста.* Все пропорции предъявляются одновременно. Ответы не проговариваются вслух, но нужные слова подчеркиваются.

*Анализ результатов.* При интерпретации полученных данных обращается внимание только на количество правильных ответов. Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный — 0 баллов. В норме нужно набрать 10–11 баллов.

### Тест Гилфорда «Кружки»

*Стимульный материал.* На листе белой бумаги расположен 21 кружок (3 ряда по 7 штук в каждом).

*Инструкция.* Посмотрите на эти кружки. Вам надо дорисовать каждый из них так, чтобы получилась какая-то картинка. Трудность заключается в том, что эти картинки должны быть связаны между собой и служить иллюстрацией какого-то рассказа, сюжет которого разворачивается в той же последовательности, в которой расположены картинки на бумаге.

*Проведение теста.* После инструкции дается лист бумаги с нанесенными на ней кружками и простой карандаш. Время работы не должно превышать 15–20 мин. После окончания рисования испы-

туемого просят дать название рассказу и передать (или записать) его содержание. При рассказе он должен опираться на сделанные рисунки, которые являются своеобразной схемой рассказа. Если какой-то кружок пропущен, необходимо указать на эту ошибку и дать возможность исправить ее по ходу дела.

*Анализ результатов.* Оценка рисунков (образная креативность). При интерпретации полученных данных обращают внимание на беглость, гибкость и оригинальность полученных ответов. *Беглость* связывается с общим количеством ответов (например, дается не одно, а 2–3 возможных варианта рисунка). Максимальное количество баллов — 3, минимальное — 0 (при отказе). *Гибкость* оценивается по количеству использованных категорий в содержании рисунков (например, рисуют только людей, или и людей, и животных, и разнообразные предметы). Отказ от задания — 0 баллов, а максимальное количество баллов — 3 (при использовании нескольких категорий). *Оригинальность* разных категорий оценивается следующими баллами: 1 — животные, пища, транспорт; 2 — игрушки, человек; 3 — герои сказок, одежда, птицы, растения; 4 — мебель, рыбы; 5 — насекомые, техника; 6 — предметы туалета, светильники, музыкальные инструменты, постельные принадлежности.

Кроме беглости, гибкости и оригинальности оценивается и *сам характер рисунка*. При отказе рисовать, воспроизведении тождественного контура рядом или внутри основного круга — 0 баллов. Дорисовывание с минимальным количеством линий, при котором обыгрывается традиционное использование контура (солнышко, шарик, рамка) — 1 балл. Рисунок состоит из дополнительных элементов, соединенных с основным контуром — 2 балла. Основной контур является частью других предметов или их деталью (включение) — 3 балла. Рисунок содержит определенный сюжет, выражает некоторое действие — 4 балла. Рисунок включает в себя несколько персонажей или предметов, раскрывающих его тему, которая подчинена одному смысловому центру, связанному с основным контуром, — 5 баллов.

В норме испытуемые должны набрать 6–9 баллов, получив по 1–2 балла за беглость, гибкость и оригинальность и 3–4 балла за характер рисунка. Эта нормативность не зависит от возраста. При большом количестве баллов (от 11 и выше) можно говорить, о высоких творческих способностях человека, его одаренности. Люди, набравшие меньше 2–3 баллов, фактически не обладают творче-

скими способностями, хотя могут иметь высокий интеллектуальный уровень.

*Рассказ* (вербальная креативность) также оценивается и по показателям гибкости, беглости и оригинальности, и по общему содержанию. При отказе — 0 баллов. При отсутствии цельного рассказа, который заменяется словесным пересказом отдельных рисунков-кружочков — 1 балл. При наличии нескольких, не связанных эпизодов, объединяющих в единое целое несколько рисунков — 2 балла. Использование заимствованного сюжета (известного рассказа, сказки), который связывает рисунки во всех кружках, оценивается в 3 балла. Оригинальный сюжет, объединяющий все рисунки — 4 балла.

Количество баллов, набранных при подсчете вербальной и образной креативности, не суммируется, они оцениваются отдельно и их показатели сравниваются между собой.

### А н к е т а Ш м и ш е к а

#### *Стимульный материал.*

1. Является ли ваше настроение в общем веселым и беззаботным?
2. Обидчивы ли вы?
3. Случалось ли вам когда-либо быстро заплакать?
4. Всегда ли вы считаете себя правым в том деле, которое делаете, и вы не успокоитесь, пока не убедитесь в этом?
5. Считаете ли вы себя более смелым, чем в детстве?
6. Может ли ваше настроение изменяться от ликующей радости до глубокой печали?
7. Находитесь ли вы в компаниях в центре внимания?
8. Бывают ли у вас дни, когда вы без достаточных оснований находите в угрюмом и раздражительном настроении и ни с кем не хотите разговаривать?
9. Серьезный ли вы человек?
10. Можете ли вы сильно воодушевиться?
11. Предприимчивы ли вы?
12. Быстро ли вы забываете обиду?
13. Мягкосердечный ли вы человек?
14. Пытаетесь ли вы после того, как опустили письмо в почтовый ящик, проверить не застряло ли оно?
15. Всегда ли вы добросовестны в работе?

16. Боялись ли вы в детстве грозы или собак?
17. Считаете ли вы других людей малопедантичными?
18. Сильно ли ваше настроение зависит от жизненных событий и переживаний?
19. Всегда ли вы прямодушны со своими знакомыми?
20. Бывает ли ваше настроение чаще всего подавленным?
21. Были ли у вас истерические припадки или истощение нервной системы?
22. Склонны ли вы к состоянию сильного внутреннего беспокойства или страстным стремлениям?
23. Трудно ли вам длительное время просидеть на одном месте?
24. Боритесь ли вы за свои интересы, когда кто-либо поступает с вами несправедливо?
25. Смогли бы вы убить человека?
26. Очень ли вам мешает неровно постланная скатерть или косо повешенная занавеска? Устраняете ли вы сразу эти недостатки?
27. Боялись ли вы в детстве оставаться один(на) в квартире?
28. Часто ли у вас без причин меняется настроение?
29. Всегда ли вы старательно относитесь к своей деятельности?
- 30. Быстро ли вы можете разгневаться?
31. Можете ли вы быть бесшабашно веселым?
32. Можете ли вы иногда целиком проникнуться чувством радости?
33. Подходите ли вы для проведения увеселительных мероприятий?
34. Высказываете ли вы обычно людям свое откровенное мнение по тому или иному вопросу?
35. Влияет ли на вас вид крови?
36. Охотно ли вы занимаетесь деятельностью, связанной с большой ответственностью?
37. Склонны ли вы вступить за человека, с которым поступили несправедливо?
- 38. Трудно ли вам спускаться в темный подвал?
39. Выполняете ли вы кропотливую черную работу также медленно и тщательно, как и любимое вами дело?
40. Являетесь ли вы общительным человеком?
41. Охотно ли вы в школе читали стихи?
42. Убегали ли вы в детстве из дома?
43. Тяжело ли вы воспринимаете жизнь?

44. Бывали ли у вас конфликты и неприятности, которые так изматывали вам нервы, что вы не ходили на работу (в институт)?

45. Можно ли сказать, что вы и в неудачах не теряете чувства юмора?

46. Делаете ли вы шаг к примирению, если вас кто-либо оскорбит?

47. Любите ли вы животных?

48. Уйдете ли вы из института, с работы или из дома, если у вас там что-нибудь будет не в порядке?

49. Мучают ли вас неопределенные мысли, что с вами или вашими родственниками может случиться какое-нибудь несчастье?

50. Считаете ли вы, что ваше настроение зависит от погоды?

51. Трудно ли вам выступить на сцене перед большой аудиторией?

52. Можете ли вы выйти из себя и дать волю рукам, если кто-либо умышленно вас грубо рассердит?

53. Много ли вы общаетесь?

54. Если вы будете чем-либо разочарованы, то придете ли вы в отчаяние?

55. Нравится ли вам организаторская работа?

56. Упорно ли вы стремитесь к своей цели, если на пути встречаются препятствия?

57. Может ли вас так захватить кинофильм, книга и т.п., что слезы выступят на глазах?

58. Трудно ли вам будет заснуть, если вы целый день размышляли над своим будущим или какой-либо проблемой?

59. Приходилось ли вам в школе пользоваться подсказкой или списывать домашнее задание?

60. Трудно ли вам пройти ночью через кладбище?

61. Следите ли вы внимательно за тем, чтобы каждая вещь в доме лежала на своем месте?

62. Приходилось ли вам лечь спать в хорошем настроении, а проснуться в удрученном и еще несколько часов находиться в нем?

63. Легко ли вы приспосабливаетесь к новой ситуации?

64. Страдаете ли вы головными болями?

65. Часто ли вы смеетесь?

66. Можете ли вы быть приветливы с людьми, не открывая своего истинного отношения к ним?

67. Можно ли вас назвать оживленным и бойким человеком?



68. Сильно ли вы страдаете от несправедливости?
69. Можно ли вас назвать страстным любителем природы?
70. Есть ли у вас привычка проверять перед сном или перед тем как уйти, выключены ли приборы, заперта ли дверь и т.п.?
71. Пугливы ли вы?
72. Бывает ли, что вы чувствуете себя «на седьмом небе», хотя объективных причин для этого нет?
73. Охотно ли вы участвовали в детстве или в юности в кружке художественной самодеятельности, драмкружке и т.п.?
74. Тянет ли вас иногда вдаль?
75. Находите ли вы будущее pessimистичным?
76. Может ли ваше настроение изменяться от высочайшей радости до глубокой тоски за короткий промежуток времени?
77. Легко ли поднимается ваше настроение в дружеской компании?
78. Долго ли вы злитесь?
79. Сильно ли вы переживаете, если у другого человека случилось горе?
80. Была ли у вас в школе привычка переписывать лист тетради, если вы поставили на нем кляксу, сделали ошибку и т.п.?
81. Можно ли сказать, что вы больше недоверчивы и осторожны, чем доверчивы?
82. Часто ли вы видите страшные сны?
83. Возникла ли у вас мысль против воли прыгнуть с моста или под приближающийся поезд (но не как попытка самоубийства)?
84. Становитесь ли вы радостным в веселом окружении?
85. Легко ли вы можете отвлечься от обременительных мыслей и не думать о них постоянно?
86. Трудно ли вам сдерживать себя, если вы разозлитесь?
87. Предпочитаете ли вы во время беседы молчать (да) или вы словоохотливы (нет)?
88. Смогли бы вы, если бы пришлось играть в спектакле, с полным проникновением и перевоплощением войти в роль и забыть о себе?

#### К л ю ч к а н к е т е

*Гипертимная акцентуация*

Да - 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77

Коэффициент — 3

*Боязливая(тревожная,психастеническая)акцентуация*

Да - 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82

Нет — 5

Коэффициент — 3

*Дистимнаяакцентуация*

Да - 9, 20, 43, 75, 87

Нет - 31, 53, 65

Коэффициент — 3

*Педантическаяакцентуация*

Да - 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83

Нет - 36

Коэффициент — 2

*Возбудимаяакцентуация*

Да - 8, 22, 30, 42, 52, 64, 74, 86

Коэффициент — 3

*Эмотивная(сензитивная)акцентуация*

Да - 3,13, 35, 46, 47, 78

Нет - 25

Коэффициент — 3

*Застравающаяакцентуация*

Да - 2, 15, 24, 34, 36, 56, 68

Нет - 37

Коэффициент — 3

*Демонстративная(истероидная)акцентуация*

Да - 7, 19, 21, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88

Нет - 51

Коэффициент — 2

*Циклотимная акцентуация*

Да - 18, 28, 40, 50, 62, 72, 76, 84

Коэффициент — 3

*Экзальтированнаяакцентуация*

Да - 6, 10, 32, 54, 57, 69

Коэффициент — 4

Просуммируйте количество баллов по каждой акцентуации, умножьте на данный коэффициент, а затем разделите полученное число на 100. Таким образом, вы получите процентное соотношение каждого вида акцентуации в вашем характере.

## Несуществующее животное

*Инструкция.* Нарисуйте несуществующее животное, т.е. такое, которого нет в реальной жизни.

*Проведение теста.* Испытуемому предлагается лист белой бумаги и простой карандаш. После начала работы экспериментатор, как и в других личностных тестах, не вмешивается в ее процесс. После окончания работы можно задать несколько вопросов: «Как зовут это животное? С кем оно живет? С кем дружит? Чем питается?» Ответы фиксируются.

*Анализ результатов.* Прежде всего, обращают внимание на размер фигуры нарисованного животного и расположение этой фигуры на листе бумаги. Размер фигуры связан с самооценкой (чем больше размер фигуры, тем выше самооценка), а ее расположение на листе бумаги — с уровнем притязаний. Расположение в верхней трети листа говорит о высоких притязаниях, в середине листа — о средних, а в нижней трети — о заниженных притязаниях. Большое значение имеет сопоставление размера фигуры с расположением на листе бумаги. Наиболее адекватным считается достаточно большой рисунок, расположенный в средней части листа. Такое расположение говорит об уверенности человека в себе, но не идеализации, стремлении проявить себя, получить поощрение, высокую оценку, но не любой ценой.

Животное большого размера, размещенное в верхней части листа свидетельствует о завышенной самооценке и притязаниях на высокую оценку окружающих, на лидерство, хотя эти притязания и не всегда оправданны. Если рисунок еще и очень украшен (украшения на животном, цветы, орнаменты и т.д.), можно говорить о демонстративности данного человека, т.е. о том, что он стремится обратить на себя внимание любой ценой. Если такие люди не могут получить высокий статус, не являются лидерами группы, они становятся дезорганизаторами, нарушающими любые правила только для того, чтобы заставить говорить о себе.

О неуверенности, тревожности и развитии комплекса неполноценности говорят рисунки, в которых маленькая фигурка животного помещается в самом низу листа. Такие люди нуждаются в доброжелательном отношении окружающих, поощрении, которое необходимо для того, чтобы они почувствовали уверенность в своих силах.

О наличии внутриличностного конфликта можно говорить в том случае, если есть несовпадения между самооценкой и уровнем

притязаний. На рисунках таких людей маленькая фигурка может располагаться в самом верху листа, либо, наоборот, большая фигура нарисована в самом низу. Высокое нервное напряжение, тревога и агрессия в этом случае связаны с отсутствием идентичности, цельности Я-концепции. При этом люди, у которых небольшая фигура смещена вверх, часто скрывают свою неуверенность и тревогу (иногда неосознанные) нарочито жестким, агрессивным поведением, конфликтностью. Такой вид агрессии называется агрессией от тревоги и является весьма распространенным как у детей, так и взрослых, которые нападают для того, чтобы скрыть свое неуверие, некомпетентность и неуверенность.

Люди, которые рисуют большую фигуру внизу, наоборот, уверены в себе и своих силах, но боятся или не хотят эту уверенность показывать. Это, как правило, встречается у людей, получивших авторитарное воспитание, либо тех, кто по различным причинам не хочет проявить свои способности и притязания.

При анализе рисунка нужно обращать внимание и на размещение фигуры по горизонтали. Фигура, сдвинутая влево (так же как и смотрящая налево) может говорить об инфантильности человека, его стремлении назад, в детство. Это может быть связано как с чрезмерными требованиями к нему, так и с серьезными проблемами, трудностями, встречающимися в настоящем. Фигура, сдвинутая вправо (либо смотрящая направо) говорит о стремлении в будущее. Хотя этот рисунок также говорит о том, что человек не очень удовлетворен настоящим, такое стремление предпочтительнее стремления в прошлое.

Большое значение имеет и преобладание в нарисованной фигуре горизонтальных или вертикальных линий. Вытянутая по вертикали фигура говорит о неуверенности, тревожности, а преобладание горизонтальных линий — наоборот, о уверенности, агрессивности, стремлении к лидерству. Об агрессивности говорят и нарисованные когти, зубы, сжатые кулаки и т.п., так же как и рисунки, на которых животное питается другими животными, людьми, сырым мясом и т.д. Однако надо помнить, что эти рисунки характерны для любой агрессии — и открытой, с стремлением к превосходству, к лидерству, и защитной агрессии, появляющейся в результате тревоги. Поэтому важно анализировать рисунок целиком, сопоставляя данные, полученные при анализе разных параметров.

Рекомендуется обращать внимание и на штриховку рисунков. Так сильная, с нажимом прямая штриховка часто связана с внутренним напряжением человека, стремлением к высокой оценке, лидерству. Косая штриховка, с сильным нажимом, часто выходящая за пределы контура, также говорит о нервном напряжении, но свидетельствует скорее о неуверенности в себе, обидчивости, нервозности. Штриховка кругами связана с инфантилизмом, стремлением к защите, к любви и ласке, которых человеку не хватает.

Оценивается и содержание рисунков. Рисунки животных, имеющих панцирь, броню и т.п. говорят о желании спрятаться, уйти от общения. Такие рисунки характерны и для тревожных, и для замкнутых людей. Наличие барьеров, ограждений, как круглых, так и прямоугольных линий, огораживающих фигуру, связано с отгороженностью самого человека, желанием уйти от общения, от любопытства чужих людей. Такой рисунок может говорить и о недостаточной эмоциональности. Рисунки птиц, бабочек или зверюшек, имеющих крылья, часто связаны с желанием выйти из неприятной ситуации, сложившейся в семье, в группе сверстников или на работе. При этом важно обратить внимание на положение фигуры на листе бумаги, которое показывает, куда стремится переместиться человек — в прошлое или в будущее. Появление антенн, проводов, биноклей и т.п. часто связано с интересом к окружающему, к другим людям, стремлением наладить с ними связь.

## Глоссарий

*Адаптация* — постоянный процесс активного приспособления человека к окружающей (прежде всего социальной) среде.

*Аксиология* — философское учение о ценностях; аксиологический — имеющий ценностное значение.

*Активность* — деятельностное состояние живых существ, являющееся важнейшим условием их существования.

*Алгоритм* — предписание о выполнении в определенной последовательности элементарных операций для решения любой задачи, принадлежащей к некоторому классу.

*Амбивалентность чувств* — двойственность, противоречивость нескольких, одновременно испытываемых эмоциональных состояний.

*Антропология* — концепция, утверждающая взгляд на человека как на высшее и совершеннейшее произведение природы, познание которого дает ключ к ее тайнам.

*Антропология* — наука, всесторонне изучающая биологическую природу человека.

*Апперцепция* — зависимость восприятия от прошлого опыта и от содержания деятельности человека.

*Архетип* — центральное понятие аналитической психологии Юнга. Представляет собой образы, отражающие содержание культуры данного общества, которые передаются от поколения к поколению и скрыты в коллективном бессознательном.

*Ассоцианизм* — первая психологическая школа, возникшая в XVIII в. Объясняла происхождение всех психических процессов принципом ассоциации.

*Ассоциация* — связь между психическими явлениями, при которой восприятие одного из них влечет за собой появление другого.

*Астения* — состояние психической слабости, проявляющееся в повышенной утомляемости, снижении работоспособности, неустойчивости настроения.

*Бессознательное* — совокупность психических процессов и состояний, в существовании которых и влиянии на свою активность субъект не отдает себе отчета.

*Биогенетический закон* — закон, описывающий открытое немецкими естествоиспытателями Ф. Мюллером и Э. Геккелем соотношение между этапами внутриутробного развития ребенка и этапами развития биологического вида.

*Бихевиоризм* — психологическое направление, отрицающее сознание как предмет исследования и сводящее психику к различным формам поведения.

*Высшие психические функции* — сложные, прижизненно формирующиеся психические процессы, социальные по своему происхождению. Отличительной особенностью ВПФ является их опосредованный характер и произвольность.

*Герменевтика* — теория истолкования и понимания текста. Метод разъяснения основывается на объективных основаниях (главным образом значении слов) и субъективных, т.е. переживаниях и намерениях авторов.

*Гештальтпсихология* — психологическое направление, выдвинувшее программу изучения психики с точки зрения целостных структур — гештальтов, первичных по отношению к своим компонентам.

*Глубинная психология (психоанализ)* — ряд психологических школ, придающих решающее значение в организации человеческого поведения бессознательным, расположенным в слоях психики мотивам (влечениям, желаниям).

*Гуманистическая психология* — психологическое направление, признающее главным предметом исследования личность человека, рассматриваемую как уникальную целостную систему, стремящуюся к самоактуализации и постоянному личностному росту.

*Дедукция* — вывод по правилам логики; цепь умозаключений, звенья которой связаны отношением логического следования.

*Детерминизм* — закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их фактов. Психологический детерминизм исходит из всеобщей причинной обусловленности психических явлений и состояний.

*Дидактика* — раздел педагогики, в котором излагаются теоретические основы образования и обучения.

*Душа* — понятие, отражающее исторически изменявшиеся воззрения на психику животных и человека.

*Знак* — предмет или явление, служащее представителем другого предмета или явления.

*Идентификация* — уподобление, отождествление с чем-либо или с кем-либо.

*Индивидуальный стиль деятельности* — устойчивая, индивидуально-специфическая система психологических средств и способов выполнения деятельности.

*Индукция* — логическое рассуждение,двигающееся от утверждений менее общего характера к утверждению более общего характера.

*Инновационная деятельность учителя* — социально-педагогический феномен, отражающий его творческий потенциал, выход за пределы нормативной деятельности.

*Инсайт* — внезапное и невыводимое из прошлого опыта понимание существенных отношений и структуры ситуации в целом, на основе которого достигается осмысленное решение проблемы.

*Интеллект* — относительно устойчивая система умственных действий, операций и способностей, определяющая когнитивный стиль субъекта, направленная на формирование адекватной схемы окружающего мира и образа-Я.

*Интенциональность* — направленность (устремленность) сознания на предмет.

*Интерификация* — формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению внешнего опыта, переданного другими в виде сообщения или формы поведения.

*Интуиция* — способность непосредственного постижения истины. Интеллигибельная интуиция предполагает, что такое постижение возможно только на основе рассудка, разума.

*Катарсис* — эмоциональное потрясение, вызывающее состояние внутреннего очищения, разрядки.

*Когнитивная психология* — психологическое направление, рассматривающее психику как систему, предназначенную для переработки информации.

*Компенсация* — возмещение, уравнивание деятельности плохо развитых или нарушенных психических функций путем использования высоко развитых или сохранных функций.

*Креативность* — творческие способности человека, проявляющиеся в разных сферах деятельности и характеризующие его личность.

*Мотив* — побуждение к деятельности, связанное со стремлением к удовлетворению потребности.

*Надсознательное* — не поддающийся сознательному контролю и регуляции уровень психики, связанный с решением творческих задач.

*Научение* — процесс и результат приобретения индивидуального опыта, независимо от мотивации и способа этого приобретения — целенаправленного или стихийного.

*Одаренность* — качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешное выполнение деятельности.

*Онтогенез* — процесс формирования основных структур психики индивида в течение его детства.

*Педагогика* — наука о воспитании и обучении человека, раскрывающая цели и закономерности этих процессов.

*Педология* — комплексная наука о ребенке, имеющая практико-ориентированный характер и ставящая задачу всестороннего изучения ребенка и составления целостного представления о его жизни и психическом развитии.

*Персонализм* — направление в психологии, созданное В. Штерном, считающее предметом исследования целостную личность как особую первичную реальность.

*Перцепция (восприятие)* — процесс непосредственного и активного отражения объектов.

*Позитивизм* — научное направление, доказывавшее, что источником истинного знания являются эмпирические, конкретные науки, имеющие



объективные методы, а не умозрительные рассуждения. Основатель — О. Конт, а также Д.С. Милль и Г. Спенсер.

*Познавательные (когнитивные процессы)* — психические процессы, отражающие различные стороны действительности в виде образов или представлений (восприятие, память), которые впоследствии преобразуются при помощи мышления и воображения. Эти процессы являются инструментами познания окружающего мира, картина которого создается на основе полученных познавательными процессами данных.

*Психоанализ* — метод исследования глубинных, бессознательных структур психики.

*Психодинамические качества* — понятие, связывающее свойства нервной системы, обусловленные динамикой ее функционирования, с психологическими качествами личности — тревожностью, агрессивностью, общительностью и т.д.

*Психология* — наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

*Развитие психики* — закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

*Рационализм* — концепция, объясняющая происхождение знания из данных, полученных мышлением. При этом знания о частных предметах формируются у человека на основе ощущения и восприятия, но знания о всеобщих закономерностях и понятиях могут быть получены (или извлечены) только из разума или при его помощи.

*Реконструкция теории* — теория С. Холла, распространившая биогенетический закон и на психическое развитие детей. Эта теория доказывала, что онтогенез есть краткое повторение филогенеза.

*Рефлекс* — закономерная ответная реакция организма на раздражитель, опосредованная деятельностью мозга.

*Рефлексия (интроспекция, самонаблюдение)* — процесс самопознания человеком своих внутренних психических состояний и переживаний. Рефлексия является одним из первых методов исследования психики.

*Речь эгоцентрическая* — речь, внешняя по форме и внутренняя по содержанию, т.е. обращенная к себе.

*Сензитивность* — повышенная чувствительность живого существа к происходящим с ним событиям. Существующие в онтогенезе сензитивные периоды обеспечивают оптимальную отзывчивость на определенное воздействие, выражающееся в быстром росте соответствующей функции (восприятия, речи и т.д.).

*Сенсорика (ощущения)* — непосредственное и активное отражение отдельных свойств и качеств предметов.

*Сенсуализм* — концепция, объясняющая происхождение всех видов знания из данных, полученных органами чувств. При этом ощущение, восприятие и память являются основой знаний о частном (единичных предметах или ситуациях). Обобщение этого первичного знания с по-

мощью мыслительных операций приводит к формированию понятий, знания о всеобщем.

*Социализация* — процесс и результат активного присвоения человеком норм, идеалов, ценностных ориентаций, установок и правил поведения, значимых для его социального окружения.

*Социальная ситуация развития* — специфическая для каждого возрастного этапа система отношений ребенка с окружающим миром, отраженная в его переживаниях.

*Способности* — индивидуально-психологические особенности, обуславливающие легкость и быстроту обучения.

*Схоластицизм* — случайность, вероятность педагогического процесса, характер изменения которого во времени точно предсказать невозможно.

*Тест* — стандартизированная система заданий, позволяющая быстро и объективно измерить уровень развития определенного психологического качества. Выделяют тесты интеллекта, тесты одаренности (креативности), тесты достижений и личностные тесты.

*Технология* — совокупность знаний о способах и средствах осуществления тех или иных процессов.

*Трансфер* — применяемый в психоанализе термин, обозначающий перенос на психотерапевта эмоционального отношения пациента к значимым для него людям, прежде всего родителям.

*Установка* — бессознательная готовность человека действовать определенным образом и в определенном направлении.

*Филогенез* — процесс возникновения и исторического развития психики животных и человека.

*Фрустрация* — психическое состояние человека, вызванное трудностями (объективными или субъективными), возникающими в процессе достижения цели.

*Эмпиризм* — концепция, доказывающая, что истинная картина мира формируется на основе опытного знания.

*Эмпирический* — основанный на опыте.

*Этология* — наука об общебиологических основах и закономерностях поведения животных.

*Я-концепция* — относительно устойчивая, дифференцированная и более или менее осознанная система представлений о самом себе.

Учебное издание

*Любовь Алексеевна Григорович,  
Татьяна Давыдовна Марцинковская*

## **ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

Учебное пособие

Редактор *Н.И. Самодина*  
Художественный редактор *А.В. Антипов*  
Оформление переплета *А.Л. Бондаренко*  
Компьютерная верстка *А.Д. Деевой*  
Корректор *О.В. Мехоношина*

Гигиенический сертификат **77.99.02.953.Д.001977.03.02** от 21.03.02

Изд. лиц. № 066160 от 02.11.98

Подписано в печать **20.11.02**. Формат 60x90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Гарнитура Баскервиль. Печать офсетная. Усл. печ. л. 30,0

Доп. тираж 5000 экз. Заказ № 4455

**УИЦ «Гардарики»**

101000, Москва, Лубянский пр., д. 7, стр. 1

Тел.: (095) 921-0289; факс: (095) **921-1169**

Отпечатано в полном соответствии  
с качеством предоставленных диапозитивов  
на ОАО «Можайский полиграфкомбинат»  
143200, г. Можайск, ул. Мира, 93

Книги УИЦ «Гардарики» можно купить:

❶ В книготорговом объединении «Юристь — Гардарика»:

*ё Книги по ценам издательства*

107082, Москва, ул. Ф. Энгельса, д. 75, стр. 10 (ст. метро «Бауманская»)

Телефоны: 797-9081, 797-9082, 797-9083, 797-9084

363-0634, 363-0635, 363-0636

Адрес электронной почты: [yt\\_grd@aha.ru](mailto:yt_grd@aha.ru)

Интернет-магазин «Юристь — Гардарика»: <http://www.u-g.ru>

Оптовый отдел,

«Книга—почтой» — с 9.00 до 18.00, выходные — суббота, воскресенье

Розничный магазин — с 10.30 до 20.00 (понедельник — суббота)

с 10.00 до 16.00 (воскресенье)

ф В книжных магазинах Москвы:

- Книжный магазин «Юристь» *ё Книги по ценам издательства*  
101000, Москва, Лубянский пр., д. 7, стр. 1 (ст. метро «Лубянка», «Китай-город»). Тел.: (095) 928-4840  
Время работы: с 10.00 до 19.00, выходные — суббота, воскресенье
- ООО Торговый Дом «Библио-Глобус»  
101861, Москва, ул. Мясницкая, д. 6 (ст. метро «Лубянка»)
- «Московский Дом Книги»  
121019, Москва, ул. Новый Арбат, д. 8 (ст. метро «Арбатская»)
- ТДК «Москва»  
103009, Москва, ул. Тверская, д. 8, стр. 1 (ст. метро «Охотный ряд»)
- «Юридическая книга»  
121165, Москва, ул. Киевская, д. 20 (ст. метро «Студенческая»)
- «Читай-город»  
Москва, ул. Новослободская, д. 21 (ст. метро «Новослободская», «Менделеевская»)

ф В книжных магазинах других городов России:

- Санкт-Петербург, ул. Кронштадтская, д. 11 • ОАО «Ленкнига»
- Оренбург, ул. Туркестанская, д. 23 • Магазин «Мир книги»
- Воронеж, ул. Кольцовская, д. 23 • Магазин «Книги для вас»
- Краснодар, ул. Ставропольская, д. 87 • Магазин «Кругозор»
- Новосибирск, Красный пр-т, д. 153 • «Сибирский Дом Книги»
- Нижний Новгород, пл. Свободы, д. 1 • Магазин «Деловая книга»
- Самара, ул. Чкалова, д. 100 • ООО «Киви»
- Саратов, ул. Университетская, д. 42 • Библиотека СГУ ООО «Александрия К<sup>О</sup>»
- Челябинск, ул. Барбюса, д. 61 • Книжный магазин
- Омск, пр-т Мира, д. 55А • Магазин «Велесь»
- Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 101 • Магазин «Де-Юре»
- Иркутск, ул. Байкальская, д. 172 • Магазин «ПродаЛитЪ»
- Иркутск, ул. К. Маркса, д. 12 • Магазин «Иркутская книга»

**И.Ф.Харламов**

## Педагогика

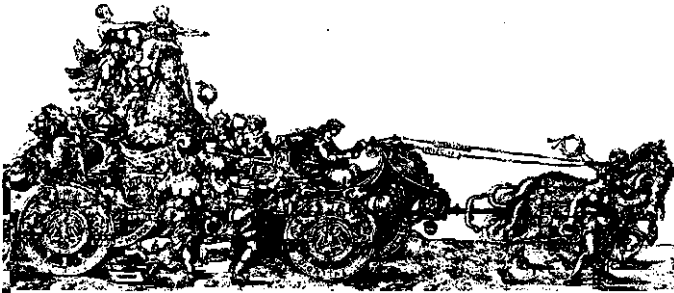
*Учебное пособие*

4-е изд., перераб. и доп.

М: Гардарики, 2003. Переплет. 519 с.

ISBN 5-8297-0004-2

Педагогическая теория раскрывается как отражение объективных социально-экономических отношений общества в системе воспитания. Для студентов университетов, педагогических вузов, а также для учителей общеобразовательных школ, колледжей.



Книги УИЦ «Гардарики» можно купить:

*В книготорговом объединении «Юрист - Гардарика»*

107082, Москва, ул. Ф. Энгельса, 75, стр. 10 (ст. метро «Бауманская»)

Телефоны: 797-9081, 797-9082, 797-9083, 797-9084, 363-0634, 363-0635, 363-0636

Адрес электронной почты: [utgrd@aha.ru](mailto:utgrd@aha.ru)

Интернет-магазин «Юрист — Гардарика» <http://www.u-g.ru>

*В книжном магазине «Юрист»*

101000, Москва, Лубянский пр., д. 7, стр. 1. (ст. м. «Лубянка», «Китай-город»)

Телефон: (095) 928-4840, 924-5036

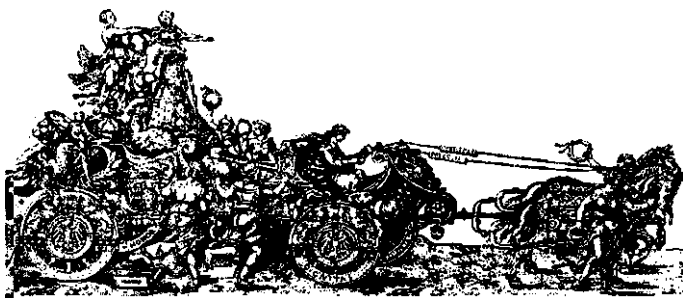
Книги продаются по ценам Издательства

## Детская практическая ПСИХОЛОГИЯ

*Учебник*

Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской  
М.:Гардарики,2003. 255 с.  
ISBN 5-8297-0038-7

В соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования рассматриваются история детской практической психологии, организация психологической службы в детском дошкольном учреждении, особенности психического развития детей дошкольного возраста. Отражены разные стороны работы детских психологов: диагностика и коррекция психического развития детей, общение с педагогами и родителями, оформление документации и рабочего места.  
Для студентов психолого-педагогических вузов и колледжей, практических психологов, работающих в образовательных учреждениях.



Книги УИЦ «Гардарики» можно купить:

**В книготорговом объединении «Юрист - Гардарика»**

107082, Москва, ул. Ф. Энгельса, 75, стр. 10 (ст. метро «Бауманская»)  
Телефоны: 797-9081, 797-9082, 797-9083, 797-9084, 363-0634, 363-0635, 363-0636  
Адрес электронной почты: [yg\\_grd@aha.ru](mailto:yg_grd@aha.ru)  
Интернет-магазин «Юрист —Гардарика»: <http://www.u-g.ru>

**В книжном магазине «Юрист»**

101000, Москва, Лубянский пр., д. 7, стр. 1. (ст. м. «Лубянка», «Китай-город»)  
Телефон: (095) 928-4840, 924-5036  
Книги продаются по ценам Издательства