

УЧЕБНОЕ / ПОСОБИЕ

А. Реан, Н. Борговская, С. Розум

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА



Допущено учебно-методическим объединением вузов России
по педагогическому образованию Министерства
общего и профессионального образования
Российской Федерации в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений



300.piter.com

Издательская программа

**300 лучших учебников для высшей школы
в честь 300-летия Санкт-Петербурга**

осуществляется при поддержке Министерства образования РФ

ПИТЕР®

Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж
Ростов-на-Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск
Киев · Харьков · Минск

2006

15(02)-Психологи-Учеб. пос.
371(02/07) Педагогика-Учеб. пос.

А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум

Психология и педагогика

Под общей редакцией проф. А. А. Реана

Серия «Учебное пособие»

Главный редактор
Заведующий редакцией
Руководитель проекта
Литературный редактор
Художественный редактор
Корректор
Верстка

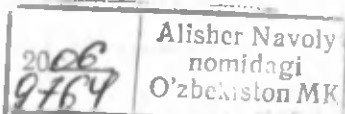
Е. Строганова
Л. Винокуров
Н. Мигаловская
П. Предбанникова
Е. Дьяченко
М. Ромаль
Е. Кузьменок

ББК 88.3я7+74.00я7 УДК 159.9(075)+37(075)

Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И.

Р31 Психология и педагогика. — СПб.: Питер, 2006. — 432 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).

ISBN 5-272-00266-0



Учебник представляет собой компактный и высокоинформативный очерк психологии и педагогики. Эта книга задумана как попытка удовлетворить любознательность и потребность студентов в знаниях о психологии человека, механизмах и закономерностях памяти, внимания, мышления, о психологических факторах и особенностях поведения, общения и деятельности личности, о путях и способах воспитания человека, о видах и типах получения образования в мире, об основах и особенностях обучения в школе и вузе. Этот замысел был «освящен» также целью приобщения студентов к элементам психологической и педагогической культуры, как составляющей общей культуры будущего специалиста.

Пособие рассчитано на студентов вузов всех специальностей, а также аспирантов и преподавателей и соответствует программе курса «Психология и педагогика» в рамках Федерального образовательного стандарта специалиста.

© ЗАО Издательский дом «Питер», 2006

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 5-272-00266-0

Лицензия ИД № 05784 от 07.09.01.

Подписано в печать 07.09.05. Формат 70×100/16. Усл. п. л. 34,83. Доп. тираж 3500 экз. Заказ № 2865.

ООО «Питер Принт». 194044, Санкт-Петербург, пр. Б. Сампсониевский, 29а.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;
953005 — литература учебная.

Отпечатано с диалозитивов в ФГУП «Печатный двор» им. А. М. Горького
Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям.

197110, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 15.



ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. Сфера психологии	9
1.1. Понятийный и терминологический аппарат психологии	10
1.2. Специфический характер психологических феноменов	12
1.3. Определение психики	13
1.4. Определение предмета психологии	16
1.5. Виды и способы получения психологического знания	23
Резюме	29
Вопросы и задания для самоконтроля	29
ГЛАВА 2. Биологические основы психики	30
2.1. Организм и психика	30
2.2. Мозг и психика	34
Резюме	41
Вопросы и задания для самоконтроля	42
ГЛАВА 3. Познавательные психические процессы	43
3.1. Ощущение	44
3.2. Восприятие	52
3.3. Мышление	65
3.4. Память	82
Резюме	93
Вопросы и задания для самоконтроля	94
ГЛАВА 4. Язык и сознание	95
4.1. Категория сознания в психологии	95
4.2. Категория значения и сознание	100
4.3. Гипотеза лингвистической относительности	102
4.4. Развитие индивидуального сознания	104
Резюме	106
Вопросы и задания для самоконтроля	107
ГЛАВА 5. Эмоции	108
5.1. Определение эмоций	108
5.2. Двойственная природа эмоций	110
5.3. Формы эмоций	111
5.4. Функции эмоций	114
5.5. Классификация эмоций	116
Резюме	119
Вопросы и задания для самоконтроля	120
ГЛАВА 6. Личность в психологии	121
6.1. Понятие «личность»	121
6.2. Социализация личности	123
6.3. Я-концепция личности	125
6.4. Социальная зрелость личности	129
6.5. Некоторые модели личности	137
Резюме	143
Вопросы и задания для самоконтроля	145
ГЛАВА 7. Мотивация	146
7.1. Мотивация в структуре личности	146
7.2. Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи	151
7.3. Профессиональная мотивация	154
Резюме	164
Вопросы и задания для самоконтроля	165
ГЛАВА 8. Характер	166
8.1. Понятие о характере	166
8.2. Акцентуации характера	167
8.3. Типы акцентуаций	170
Резюме	173
Вопросы и задания для самоконтроля	174
ГЛАВА 9. Деятельность и способности	175
9.1. Категория деятельности в психологии	175
9.2. Макроструктура деятельности	179
9.3. Внутренняя структура деятельности	180
9.4. Деятельность и способности	187
Резюме	193
Вопросы и задания для самоконтроля	194
ГЛАВА 10. Общение	195
10.1. Общение как категория психологии	195
10.2. Правила и техники общения	199
Резюме	211
Вопросы и задания для самоконтроля	212
Литература к разделу «Психология»	213

ГЛАВА 11. Сфера педагогики	214
11.1. Истоки происхождения педагогики и этапы ее развития	214
11.2. Педагогическая практика	218
11.3. Педагогика как наука	223
11.4. Общекультурное значение педагогики	231
Резюме	232
Вопросы и задания для самоконтроля	234
ГЛАВА 12. Воспитание человека ...	236
12.1. Человек как предмет воспитания	236
12.2. Способы воспитательного воздействия на человека	243
12.3. Типы воспитания	247
12.4. Модели и стили воспитания	250
12.5. Поликультурное воспитание. Воспитательные системы: зарубежный и отечественный опыт	258
Резюме	261
Вопросы и задания для самоконтроля	264
ГЛАВА 13. Образование человека ...	266
13.1. Образование как способ вхождения человека в мир науки и культуры	266
13.2. Образование как система и процесс	267
13.3. Характеристика процесса обучения	282
13.4. Формы организации обучения в школе и вузе	294
13.5. Дидактические теории и концепции	298
13.6. История и современность	301
13.7. Современное мировое образовательное пространство	308
Резюме	311
Вопросы и задания для самоконтроля	314
ГЛАВА 14. Профессионально-педагогическая деятельность	317
14.1. Сущность и структура педагогической деятельности	317
14.2. Педагогическое общение	326
14.3. Стили педагогического руководства	332

14.4. Познание личности учащихся ..	335
Резюме	342
Вопросы и задания для самоконтроля	344

ГЛАВА 15. Личность учащегося в педагогическом процессе	346
15.1. Образовательные системы и развитие личности	346
15.2. Мотивация учения и выбора профессии	349
15.3. Автономность—зависимость личности в учебной деятельности	356
15.4. Развитие и социализация личности в семье	359
Вопросы и задания для самоконтроля	366

ГЛАВА 16. Педагогические задачи и ситуации. Практикум	367
16.1. Педагогические задачи	367
16.2. Педагогические ситуации	381

ГЛАВА 17. Методики психолого-педагогической диагностики. Практикум	409
17.1. Диагностика направленности личности	409
17.2. Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)	415
17.3. Изучение самооценки личности	417
17.4. Диагностика и тренинг педагогической проницательности	419
17.5. Тест «Транзактный анализ общения»	421
17.6. Методика оценки способов реагирования в конфликте (К. Н. Томас)	422
17.7. Методика диагностики социально-психологического климата коллектива	425
17.8. Тест «Восприятие индивидом группы»	426

Литература к разделу «Педагогика»	432
--	------------

ВВЕДЕНИЕ

Эта книга — не для будущих психологов. Она также и не для будущих педагогов, хотя и те и другие несомненно найдут в ней много полезного и интересного для себя. Но прежде всего эта книга написана для «всех других будущих»: медиков и юристов, инженеров и менеджеров, экономистов и политологов... В связи с этим материал, включенный в книгу, максимально депрофессионализирован. Главной задачей здесь является рассмотрение психологии и педагогики в качестве важнейшего компонента общекультурной и общегуманитарной подготовки специалиста.

Кроме того, в психологической части настоящего учебника мы попытались объединить весь материал одной общей темой — темой адаптации организма и личности к окружающей среде, в рамках которой только и становится понятным смысл формирования и функционирования психических процессов, состояний и свойств личности, процессов обучения и воспитания, познания других людей и самопознания, творческого совершенствования человека, процессов взаимодействия людей друг с другом. Ответ на вопрос о значении того или иного психического явления в процессе адаптации не только приближает к пониманию роли отдельных психических феноменов в целостной психической деятельности, но и служит руководством к действию в плане их целенаправленного формирования или перестройки.

Особое внимание обращено на определения основных понятий психологии. Научные определения кратки, поэтому они дополняются более подробными пояснениями. Повышенное внимание уделяется значению терминов, употребляющихся в психологии, что обусловлено их особенностью, о которой подробно говорится в соответствующем разделе. Здесь же можно лишь сказать, что для тех, кто начинает знакомиться с психологией, акцент на строгом определении понятий абсолютно необходим. Это создает более или менее устойчивую основу, которая может в дальнейшем помочь заинтересованному человеку справиться с разногласиями мнений по поводу содержания подавляющего большинства психологических понятий.

При написании психологического раздела книги мы старались учесть еще два обстоятельства. Во-первых, многие студенты, в силу различных причин, не всегда располагают возможностью приобрести литературу (список которой достаточно обширен и пестр) по разным разделам психологии, поэтому данный учебник может отчасти компенсировать этот недостаток. Во-вторых, для ряда студентов фундаментальные руководства по психологии могут быть доступны только через библиотеки с их ограниченными сроками чтения литературы. В связи с этим пособие можно рассматривать как некий конспект, пользуясь которым можно восстановить в памяти материал, почерпнутый на лекциях, из руководств, учебников и оригинальных источников. Если же говорить о тех студентах непсихологических специальностей, которые не «зациклены» на психологии и испытывают к ней сугубо учебно-прагматический интерес (хотя мы полагаем, что таких немного), то им этот учебник представляет максимальные возможности для реализации этого интереса.

При изучении педагогических разделов учебника наш читатель получит не только некую совокупность сведений по проблемам обучения, образования и воспитания, но и представление об общечеловеческих приоритетах в образовании и воспитании разных стран, эпох и цивилизаций.

В отборе содержания педагогической части книги авторы придерживались культурно-цивилизационной концентрации педагогического знания и опыта через многообразие педагогических ориентиров современного человека в решении кардинальных проблем нашего времени. При этом предпочтение отдавалось идее, что педагогика как всякая развивающаяся наука постоянно пересматривает и расширяет аспекты понимания своих основных категорий, а на практике непрерывно обогащается опытом воспитания и обучения в силу безграничности и многогранности педагогического творчества. Расширяя границы традиционной педагогики, при подготовке текста использовались современные данные из истории, результаты научных изысканий педагогов и психологов, а также мировой и отечественный инновационный педагогический опыт. Поэтому заинтересованный читатель погрузится в многообразие смыслового поля и назначения педагогики.

Данное пособие в какой-то мере энциклопедично, а значит, полезно широкому кругу читателей — от педагогов-профессионалов и студентов высших учебных заведений до школьников и их родителей. В нем не только представлено многообразие направлений педагогической науки и практики, но затрагиваются социально-педагогические проблемы, с которыми сталкиваются как дети, так и взрослые. В книге рассматриваются не только традиционные проблемы обучения, воспитания и образования в достаточно богатом содержательно-смысловом многообразии, но и педагогические ориентиры для современного человека в процессе выбора способов взаимодействия с людьми в тех или иных условиях — в семье, на производстве, в школе или вузе, на улице или в компании сверстников.

Знание основ, «азов» педагогики, изложенных в данной книге, может пригодиться читателю также для того, чтобы преодолевать трудности общения, осознанно выбирать способы воздействия на себя и на других в воспитательных целях в тех или иных жизненных ситуациях, быть готовым к воспитанию и образованию своих детей, не исключая готовности к педагогической деятельности. В связи с этим мы пытались сделать содержание книги как можно более доступ-

ным, привлекательным и полезным как по содержанию, так и по стилю изложения материала.

Почему мы считаем необходимым и возможным введение «непедагогов» в мир педагогической науки и проблем образования или воспитания? Во-первых, потому что сфера воспитания и образования всегда вызывала широкий интерес у любого человека, являясь приоритетной в развитии личности, общества и государства. Да и вообще, независимо от образования каждый человек, как известно, все равно считает себя специалистом в педагогике (так же, впрочем, как в политике и в медицине). Во-вторых, пособие в большей мере все же ориентировано на студенчество. А, как известно, главное назначение высшего образования — приобщить студента на пути его становления как Человека, специалиста, гражданина к самостоятельным размышлениям, поиску и диалогу в процессе решения фундаментальных и прикладных, жизненно важных проблем в науке, технике, культуре и обществе. Во всем мире значимые направления и стратегические ориентиры в развитии таких сфер, как образование и воспитание, определяют не только психологи и педагоги, но и экономисты, и политики, и юристы, и социологи, и многие другие специалисты, заканчивающие высшие учебные заведения. Более того, в огромном многообразии современных образовательных доктрин, стратегий, систем и технологий весьма опасно выделение только инвариантных или универсальных, ибо педагогическое творчество и инновационная деятельность непрерывно «подпитывают», обогащают и порой «расшатывают» (как видно из истории) устоявшиеся идеи или модели, динамизируя и развивая их. Насколько многогранен мир, настолько разнообразна и педагогическая традиция. Хотя в процессе духовной интеграции существенно различных человеческих сообществ в едином мировом образовательном пространстве целенаправленный поиск общих идей и образовательно-воспитательных стратегий не прекращается. А это соответственно отражается и на развитии собственно педагогической науки — уточняются и обогащаются смыслы и содержание основных категорий, принципов и закономерностей в обучении и воспитании, педагогических методов и технологий.

Авторы стремились избежать перегрузки глав материалом, выделять важнейшие понятия, явления и феномены, сделав изложение как можно более доступным и логически последовательным. В изложении по преимуществу использовался дедуктивный подход, позволивший идти от общих посылок к прикладному и практическому материалу. Поэтому каждая глава включает как теоретический, так и практический материал, обогащенный примерами и фактами. Многочисленные прикладные материалы как по тексту, так и в специальной главе ориентируют читателя не столько на получение готовых рекомендаций, сколько главным образом на анализ психологических и педагогических феноменов и процессов, а также (и даже, может быть, в первую очередь) на самоанализ.

Все разделы глав завершаются резюме и вопросами для самопроверки. Мы считаем важным наличие вопросов после каждого раздела для контроля и самоконтроля процесса понимания и степени освоения предлагаемого материала.

Психологические разделы книги написаны членом-корреспондентом РАО, профессором А. А. Реаном и доцентом С. И. Розумом. Педагогические разделы написаны членом-корреспондентом РАО, профессором А. А. Реаном и профессором Н. В. Бордовской.

В рамках реализации единого подхода и общей концепции учебника в книгу вошли материалы, которые посвящены понятийному аппарату психологии, познавательным психическим процессам, эмоциям, деятельности и способностям (доц. С. И. Розум), психологии личности, социализации, проблемам мотивации, характера, психологии общения (проф. А. А. Реан), предмету и смысловому полю педагогики, воспитанию и образованию человека в контексте истории и современности, педагогическим задачам и ситуациям (проф. Н. В. Бордовская), профессионально-педагогической деятельности, педагогическому общению, личности учащегося в педагогическом процессе, развитию и социализации личности в семье и психолого-педагогической диагностике (проф. А. А. Реан).

Настоящая книга была задумана с целью удовлетворить интерес студентов к психологии человека, механизмам и закономерностям памяти, внимания, мышления, к психологическим детерминантам и особенностям поведения, общения и деятельности личности, к путям и способам воспитания человека, к видам и типам получения образования в мире, к основам и особенностям обучения в школе и вузе. Этот замысел был «освящен» также целью приобщения студентов к элементам психологической и педагогической культуры как составляющей общей культуры будущего специалиста и человека вообще. В конце концов, игнорирование психологического знания — это невнимание к самому себе, а игнорирование педагогики — пренебрежение будущим. И то и другое неприемлемо для разумного человека.

Глава 1

СФЕРА ПСИХОЛОГИИ

«Что такое психология?» — именно так названо одно из крупных современных руководств по психологии (Годфруа Ж., 1992). В самом названии солидного учебника как бы выражается некоторое недоумение по поводу этой загадочной и во многом противоречивой дисциплины. Человеку, впервые вступающему в пределы этой области человекознания, действительно нелегко свести в единое целое ту разнородную массу фактов, гипотез, концепций, которыми наполнены статьи, учебники, руководства, монографии, научно-популярные издания по психологии, парапсихологическая литература, наводнившая в последнее время книжные прилавки, не говоря уже о насыщенной коллизиями человеческих отношений художественной психологической прозе.

Что же такое психология? Если это «наука о душе», а именно так переводится с греческого данный термин, то почему сами психологи говорят об *искусстве* проникновения во внутренний мир другого человека? Где, собственно, она находится, эта душа, психика, почему ее не удастся обнаружить при анатомическом препарировании человека? Если, как установлено, психическая деятельность связана с активностью мозга, то чем предмет психологии отличается от предмета физиологии нервной деятельности? Если это наука о переработке информации живыми системами, то в чем ее специфика по сравнению с информатикой и кибернетикой?

Если это, как утверждает одно из направлений психологии, наука о поведении, то как быть с внутренними переживаниями, ведь только они делают нашу жизнь осмысленной и богатой и, несомненно, во многом определяют наши поступки? Или если психология — наука о закономерностях, определяющих взаимоотношения между людьми, тогда как она соотносится с социологией? Может быть, эта наука вообще не имеет своего предмета и, подобно приживалке, постоянно гостит в чужом доме, подбирая остатки с хозяйского стола? Если это действительно так, то почему она до сих пор не утратила своей самостоятельности и почему именно к ней за ее специфическими знаниями постоянно обращаются специалисты из смежных областей — педагоги и социологи, кибернетики и медики, инженеры-разработчики сложных технических систем и философы?

По каким бы дорогам
ты ни шел, не найдешь
границ души, так
глубок ее логос.

Гераклит из Эфеса

Попытаемся разобраться в многообразии проблем, которые стоят за подобными вопросами, систематизировать и упорядочить сведения, относящиеся к интересующей нас области знаний, и, обратившись к авторитетным теоретическим концепциям, создать целостное представление о современном взгляде на психические явления, на их место и роль в жизнедеятельности человека.

1.1. Понятийный и терминологический аппарат психологии

Современная научная психология, как и любая другая систематическая деятельность, представляет собой определенный этап последовательного развития человеческого знания. Результатом этого развития является общественно-исторический опыт, накопленный в процессе общения людей друг с другом в рамках этой деятельности и существующий в форме понятий (и не только понятий, но и норм и схем действий). Каждому из этих понятий постав-

Психология — это определенный упорядоченный взгляд на события, относящиеся к внутренней, ментальной, психической, душевной жизни человека, а также к области поведения человека (и животных).

лены в более или менее однозначное соответствие определенные символы или слова. Необходимо отдавать себе отчет в том, что психология — это определенная культура, эффективное участие в которой, т. е. понимание происходящего в ней, возможно только при овладении принятой здесь системой понятий. Для «вхождения» в данную культуру или, в терминах П. Лукмана и Т. Бергера, «систему знаний как смысловой подуниверсум», необходимо овладеть терминологией, значение которой разделяется поддерживающими данную культуру людьми. Следует отметить, что термин «культура» здесь используется в его расширенном значении, а именно как совокупность общепринятых представлений,

проявляющихся в действиях и артефактах, которые характеризуют те или иные группы людей (Шибутани Т., 1969). Психология — это определенный упорядоченный взгляд на события, относящиеся к внутренней, ментальной, психической, душевной жизни человека, а также к области поведения человека (и животных). Подобное освоение специфической терминологии, связанной со специфической системой понятий, неизбежно и обязательно при «вхождении» в любую культурную область с целью эффективного участия в ней. Даже для того, чтобы стать эффективным преступником и адекватно понимать происходящее в соответствующей социальной среде, человек должен овладеть определенной системой понятий (значений).

При овладении понятийным и терминологическим аппаратом психологии нередко могут возникать трудности в отделении слова (имени предмета, сущности) от его значения, подобные трудностям, которые испытывают дети и некото-

рые взрослые, когда им предлагают поверить в то, что связь между их личностью и их именем случайна. Эта «детская болезнь» обусловлена тем, что, оперируя специальной психологической терминологией, субъект остается в системе стихийно сформированных, нередко глубоко индивидуализированных значений, которые только частично пересекаются с принятыми в психологии, конвенционально определенными научными понятиями. Именно с целью преодоления этой «болезни» мы будем особенно тщательно анализировать основные понятия психологии.

Трудности в овладении понятийным аппаратом психологии обусловлены не только взаимоотношениями между языком (словом) и мышлением (понятием), но и особенностями предмета психологии. В настоящее время система понятий психологии представляет собой пеструю картину, в которой нашли отражение все этапы развития этой науки — донаучный, философский и собственно научный.

Здесь слово «донаучный» означает не только «хронологически наиболее ранний», но и «повседневный», «берущий свое начало в повседневной практической деятельности и общении людей». Это — психология, которую, по меткому определению Пьера Жаке, народ создает еще до психологов, психология, в которой знание и деятельность слиты воедино, обусловленные необходимостью понимать другого человека в процессе совместного труда, необходимостью правильно реагировать на его действия и поступки (Роговин М. С., 1969). Этот повседневный опыт понимания другого, классифицированный и поименованный, входит составной частью в понятийный аппарат психологии, где он играет роль неисчерпаемого источника рабочих психологических гипотез и в то же время является основой для проверки научных концепций.

Повседневные наблюдения, «обобщения в процессе общения», получают дальнейшее развитие в форме философского осмысления наблюдаемых психических явлений и формулирования наиболее общих законов и предположений. До тех пор, пока не появились определенные исторические условия, а естественные науки не достигли соответствующего уровня развития, психология только и могла развиваться в рамках философии с ее абстрактно-логическим методом объяснения явлений, в том числе и психических. В рамках отдельных философских систем сформировались и утвердились многие представления и понятия, описывающие сущность и функции элементов душевной жизни и души в целом и ставшие базовыми для психологии. Это принцип единой основы природных и душевных явлений (Демокрит, Б. Спиноза), идея о двойственной природе человека как сознающей и материальной субстанции (Р. Декарт), представление об ассоциативном механизме мышления (Аристотель и многие философы нового времени), учение о воле (А. Шопенгауэр), о бессознательном (Э. Гартман) и многие другие концепции и понятия.

Как и всякая наука, научная психология, отличается от донаучной стремлением к строгому определению понятий, использованию экспериментального метода для вскрытия закономерных связей между наблюдаемыми явлениями, применением строгих математических процедур для оценки событий и обработки полученных данных. Именно с помощью организованных научных исследований выявлены закономерности, которые были скрыты от повседневного на-

блюдения и самонаблюдения. Так, например, уже на первых этапах научных психологических исследований были измерены пороги ощущений, установлены неизвестные ранее психофизические законы, обнаружены свойства памяти и характеристики восприятия. Интеграция всех форм психологического знания позволяет построить целостную, живую картину психической (душевной) жизни человека.

1.2. Специфический характер психологических феноменов

Как уже упоминалось выше, сложность освоения системы психологических понятий определяется спецификой предмета психологии. Специфика эта заключается в том, что каждый человек при знакомстве с данными психологии, будучи носителем психики и обладая возможностью наблюдать обсуждаемые явления «изнутри», может, как кажется, выступать в качестве «эксперта» по проверке излагаемых положений. Проверка эта не всегда оказывается удачной, а результаты — убедительными в силу того, что для получения однозначного результата в психологии очень часто необходимо соблюдать и учитывать большое количество условий. Практически любой психологический феномен, любой психологический эффект является следствием множества объективных и субъективных факторов, и поэтому их воспроизведение требует тщательной организации. При чтении психологической литературы нередко возникает искушение поспорить, поскольку достаточно изменить одно из условий, и результат может быть прямо противоположным. В связи с этим хочется подчеркнуть: в психологии практически любое утверждение верно только в контексте описанных при этом условий. Учитывать следует все что сказано.

Психика — это очень тонкий инструмент приспособления к окружающей среде. Ее механизмы работают слаженно, гармонично и преимущественно незаметно для субъекта. Образно говоря, для психики важно дать субъекту надежный результат, не отвлекая его внимания на процедуру и процесс получения этого результата. Точность и эффективность практической деятельности человека как раз и обеспечивается «прозрачностью» психических процессов, непосредственной данностью их результатов. В повседневной жизни мы «не видим» многих психических явлений подобно тому, как мы не видим хорошо отполированных стекол очков при чтении. Психику в рассматриваемом контексте можно уподобить хорошо отлаженному техническому устройству, на детали которого и их назначение обращаешь внимание только тогда, когда они начинают работать плохо или вовсе выходят из строя. Более того, в психике человека имеются специальные механизмы, активно препятствующие осознанию субъектом некоторых процессов, происходящих в его «внутреннем хозяйстве». В связи с этим тем

более не все, что утверждается в психологии, может быть сразу воспринято, осознано и понято путем сверки этих утверждений с опытом, полученным в результате наблюдения над собой и анализа своих переживаний. Под переживаниями в психологии, кстати, понимаются не только эмоции по поводу какого-то события, но и любое событие, непосредственно представленное в сознании субъекта в данный момент.

1.3. Определение психики

Читатель уже наверняка заметил, что в данном тексте *термины* «душа» и «психика» используются как равнозначные. Действительно ли *понятия* «душа» и «психика» эквивалентны? Здесь стоит вспомнить о том, что *значение* любого термина, слова, т. е. понятие, с которым данное слово или термин находится в более или менее однозначной связи, раскрывается *по своему содержанию* только в определенном контексте. Все зависит от того, в какую систему включено данное понятие, не говоря уже о том, какой *смысл* придает данному термину конкретный человек. Повторное обращение к проблеме отношений между словом и его значением здесь вовсе не уловка и не стремление увести внимание читателя в сторону от разговора по существу. Дело как раз в том, что, как будет показано ниже, человек как сознательное существо действительно живет в символической среде, т. е. в мире, определяемом его способностью к категоризации воспринимаемых явлений, и эта способность в свою очередь во многом определяется особенностями его словоупотребления.

Термином «психика» в психологии обозначают все феномены внутренней, духовной, душевной жизни, обнаруживающие себя в сознании или поведении человека.

Если обратиться к этимологии слова «психика», то можно обнаружить полное тождество значений слов «психика» и «душа», поскольку слово «психика» производно от греческих слов *psyche* (душа) и *psychicos* (душевный). Однако возникновение новых слов для обозначения однородных явлений неслучайно. Новое слово подчеркивает и новый аспект в их понимании. В те исторические времена, когда феномены внутреннего мира человека воспринимались скорее как неделимое целое и не был еще накоплен опыт выделения множества составляющих его элементов и их обозначений, весь этот внутренний мир и обозначался общим термином (словом) душа. В обыденном сознании так происходит и в настоящее время, когда, например, об эмоциональном переживании неопределенности говорят «душа не на месте», а об эмоциональной разрядке, сопровождающей удовлетворение какой-то потребности — «на душе легче стало». По мере накопления опыта наблюдения за фактами душевной жизни и обозначения отдельных феноменов специфическими терминами произошло усложнение представлений о душе, и для обозначения всего комплекса этих явлений постепенно, главным образом в профессиональной среде, утвердился термин «психика». Таким образом, термином «психика» в психологии обозначают все феноме-

ны внутренней, духовной, душевной жизни, обнаруживающие себя в сознании или поведении человека. Это и само сознание, и бессознательное, проявляющееся в произвольно возникающих психических образах и элементах поведения человека, и сами психические образы, и потребности, и мотивы, и воля, и эмоции, и сама личность человека как способ организации всех психических феноменов. Термином «психика» обозначают также некие гипотетические «ментальные», «внутренние» механизмы, оказывающие управляющее влияние на поведение животных.

Дать научное определение понятия — это значит показать его наиболее важные связи с другими понятиями и категориями, отнести явление, отраженное в данном понятии, к какой-то ранее определенной категории, перечислив при этом его специфические признаки, отличающие его от явлений того же порядка. Поскольку исчерпывающие определения — это скорее недостижимый идеал, к каждому из них обычно даются более широкие комментарии, раскрывающие содержание входящих в него понятий. Так же поступим и мы.

Психика — это системное свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении им неотчуждаемой от него картины мира и саморегуляции на этой основе своего поведения и деятельности.

Психология. Словарь.

Итак, психика — это системное свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении им неотчуждаемой от него картины мира и саморегуляции на этой основе своего поведения и деятельности (Психология, 1990).

Здесь следует остановиться и внимательно разобраться с содержанием понятий, входящих в данное определение.

Во-первых, психика — это не материя, а ее свойство. Свойство данной высокоорганизованной материи (нервной системы) связано с самой материей так же, как, например, свойство зеркала отражать — с самим зеркалом как материальным объектом. Здесь уместно вспомнить, что любое свойство любого материального объекта (сущности) проявляется только при его взаимодействии с другими объектами (сущностями). Нет и не может быть свойства объекта как такового! Бессмысленно спрашивать, например, растворим ли свинец вообще, поскольку указанное свойство — растворимость — проявляется при помещении его в азотную кислоту, а при помещении в воду он такого свойства не обнаруживает. Следовательно, психика как свойство материи — это не какая-то исходящая от данной материи эманация, а некое качество, проявляющееся в специфическом характере взаимодействия ее с другими объектами (сущностями).

Во-вторых, психика — *системное* свойство *высокоорганизованной* материи. Высокая организация, сложность, обусловлена прежде всего сложностью процессов жизнедеятельности, составляющих сущность элемента данной *живой* материи, клетки — это один уровень ее сложности. Она определяется также сложностью организации элементов в целое более высокого уровня — нервную систему — это второй уровень, включающий в себя первый. Психика отдельного человека в той форме, в которой мы ее наблюдаем в нормальных условиях, является следствием третьего, надорганизменного (социального) уровня организации той же живой материи. Здесь необходимо подчеркнуть *процессуальный*

характер той организации материальной основы, в рамках которой разворачиваются психические явления. Предельно упрощая картину, можно сказать, что психика возможна только в *процессе* жизнедеятельности живых организмов. Психика не только результат этого процесса, не просто некий эпифеномен, побочное его следствие, она сама по себе процесс, причем процесс активный.

В чем же проявляется специфическое свойство этой организованной в определенную систему материи? Ответ таков: основное свойство ее заключается в активном отражении окружающей действительности, т. е. в активном построении *образа* окружающего мира. Для чего? Для того чтобы, имея его в наличии, строить поведение всего организма в этой окружающей его действительности (среде) так, чтобы удовлетворять постоянно возникающие у него потребности и при этом обеспечивать его сохранность.

Здесь может возникнуть вопрос: «Если психика — это свойство материи, то какова собственная природа психики? Материальна она или идеальна? Материальны ли формируемые ею образы мира? Если образы идеальны, то как это идеальное связано с материей нервной системы?» Проблема, поднимаемая этими вопросами, имеет скорее философский, нежели психологический характер. Она будоражила умы ученых многие столетия. Ответы давались самые разные — от отрицания психики как таковой через признание психики как некоего эпифеномена до дуализма и психофизического параллелизма. С развитием теории информации и кибернетики проблема эта практически снята. В настоящее время на поставленный вопрос можно ответить так: психика идеальна, но возможна только при протекании определенных физиологических процессов.

Взаимоотношение между материальной основой образа и самим идеальным образом, формирующимся посредством этой материальной основы, можно предельно упрощенно продемонстрировать на примере мелодии, записанной на пластинке. Сколько бы мы ни рассматривали пластинку, как бы ни анализировали увиденную картину, мелодии мы там не увидим. Все, что мы сумеем увидеть — это канавки различных конфигураций. Мелодию мы можем получить, лишь создав определенные условия для протекания *процесса*, при котором мелодия и осуществляется: определенную скорость вращения пластинки, помещение иглы в канавку, усиление возникающих при этом колебаний. Здесь необходимо обратить внимание на то, что при воспроизведении мелодии производится не материал, который при этом используется, а *структура*, т. е. система отношений между колебательными движениями, запечатленными на пластинке. Она может быть потом воспроизведена в *неизменном виде* в *структуре* электрических потенциалов на магнитной ленте или в структуре затемнений на целлулоидной пленке, или в структуре колебаний воздушной среды (звуковых волн), колебаний барабанной перепонки и, наконец, в структуре нервных импульсов. Здесь важно то, что мелодия — это процесс. Если пластинку остановить или испортить аппарат для ее воспроизведения, мелодия *исчезнет*, может быть, навсег-

Предметом психологии являются закономерные связи субъекта с природным и социокультурным миром, запечатленные в системе чувственных и умственных образов этого мира, мотивов, побуждающих действовать, а также в самих действиях, переживаниях своих отношений к другим людям и самому себе, в свойствах личности как ядра этой системы.

А. В. Петровский

да. Если психику, с известными оговорками, в образной форме уподобить мелодии, а живую нервную систему — проигрывателю, то мы получим простейшую модель взаимоотношений между нервной системой (материальным носителем) и психическими явлениями. Грубо говоря, психика существует, свершается в то время и до тех пор, пока «пластинка» крутится.

Несколько усложняя эту простую аналогию, мы можем продемонстрировать, как эта структура колебаний (а не сами по себе колебания) оказывают обратное влияние на материальный субстрат. Для этого достаточно представить себе, что на этом проигрывателе имеется чувствительный датчик, который реагирует только на какую-то одну музыкальную фразу (т. е. на *структуру* колебаний воздушной среды) тем, что замыкает контакты реле, отключающего питание проигрывателя. Здесь мы сталкиваемся с очень важным моментом — моментом *сличения* всех «воспринимаемых» этим датчиком отношений с имеющимся у него образцом этих отношений. При предельном упрощении «идеальное» во всей цепи этой последовательности возникает при их совпадении, которое вызывает ответные действия. Это очень упрощенная модель момента возникновения значения объекта, значения как единственного содержания психики.

Конечно, приведенный пример представляет собой до предела упрощенную схему. В действительности физиологические и порождаемые ими психологические процессы, а также их взаимные влияния неизмеримо сложнее, однако принципиальная их основа, как это представляется в настоящее время, в нем отражена.

Таким образом, психология изучает идеальные психические образования, их взаимное влияние друг на друга, а также их роль и участие в регуляции жизнедеятельности человека.

1.4. Определение предмета психологии

В связи со сказанным можно утверждать, что психология и свой предмет имеет именно в силу относительной самостоятельности и активности психического процесса. Предметом любой научной дисциплины являются изучаемые ею однородные *закономерные связи*, раскрывающиеся при изучении взаимодействий внутри объекта, а также его взаимодействий с другими объектами. Один и тот же объект природы, например дерево, может изучаться различными научными дисциплинами (науками) в зависимости от уровня и характера изучаемых ими взаимосвязей: взаимодействия веществ внутри дерева — биохимией, его устойчивость, структурные особенности, связанные с его сопротивлением силам тяжести или ветра — биофизикой, влияние окружающей среды на его развитие и существование — экологией растений и т. д. Человек — наиболее сложное из всех природных образований — является объектом изучения многих

наук, каждая из которых в качестве собственного предмета исследует свою однородную группу взаимосвязей.

Предметом психологии являются закономерные связи субъекта с физическим и социальным миром, запечатленные в системе чувственных и умственных образов этого мира, мотивов, побуждающих действовать, а также в самих действиях, переживаниях своих отношений к другим людям и самому себе, в свойствах личности как ядра этой системы (Введение в психологию, 1996).

Понятийный аппарат психологии состоит из понятий, отличающихся друг от друга большей или меньшей степенью обобщенности. Среди них имеются некоторые базовые понятия (категории), каждое из которых включает в себя большую группу понятий меньшей степени обобщенности. В последних отражены частные психические феномены и закономерности. В приведенном выше определении содержатся именно те общие категории, которые наиболее полно в максимальной обобщенной форме охватывают весь класс явлений, изучаемых психологией. К ним относятся такие категории, как *мотив, чувственный и умственный образ, действие, общение и личность*. Этими категориями описывается, по существу, вся динамика и сущность процессов, являющихся предметом психологии.

Рассмотрим более подробно содержание каждой из этих категорий и их связи друг с другом, а заодно определим место иных, более подчиненных понятий, с которыми нам предстоит познакомиться.

Приспособление к среде — процесс непрерывный в силу непрерывности процесса самой жизни, однако, вводя определенные условия, можно сказать, что этот непрерывный процесс состоит из постоянно следующих друг за другом, а также включенных друг в друга отдельных приспособительных циклов. Каждый цикл, независимо от степени его обобщенности и временных масштабов представляет собой в свою очередь закономерную последовательность сменяющих друг друга этапов.

Первым этапом любого приспособительного цикла является то, что придает организму некоторый импульс движения. Этот импульс возникает тогда, когда нарушается внутренний порядок, необходимые для сохранения жизни и целостности организма (у человека также — личности) внутренние условия, заданные природой (у человека также обществом), т. е. своеобразные «технические условия», неукоснительное соблюдение которых только и может обеспечить его существование. Речь идет, конечно, о наиболее важных объективных (у человека также — субъективных) условиях. На уровне психики этот возникший импульс переживается как некий внутренний императив, в большей или меньшей степени непреодолимая необходимость чего-то, нужда в чем-то. Область психологии, описывающая феномены, связанные с переживанием этой необходимости, связи между ними и разного рода их трансформации, является областью изучения *мотивации*. Основными в этой области являются такие понятия, как *импульс, побуждение, потребность, мотив, желание, интерес*, в каждом из которых отражается определенный аспект этого процесса. Психологическим феноменом, непосредственным образом связанным с рассматриваемой группой, являются *эмоции*.

На втором этапе приспособительного цикла происходит то, что в психологии называется «опредмечиванием потребности». Суть этого явления заключается в том, что в субъективном пространстве формируется *образ* объекта (или ситуации), достижение которого может восстановить нарушенные внутренние условия. Поиск этого объекта (ситуации) или встреча с ним (создание ситуации) связаны с оперированием наличными образами, *чувственными* или *умственными*. Чувственные образы создаются с помощью *ощущений, восприятия, представления, воображения*. Умственные образы являются продуктом *мышления*. Понятие психического образа является для психологии, пожалуй, центральным и наиболее специфичным. Именно *образ* окружающего мира, как специфически психическое образование, объясняет необходимость появления в процессе эволюции той особой регуляторной, управляющей поведением организма системы, каковой является психика.

С обретением организмами способности перемещаться в пространстве их способности реагировать только на биологически значимые воздействия со стороны среды становится явно недостаточно. Перемещаясь в пространстве, организм оказывается в постоянно изменяющихся условиях, адаптацию к которым никакая заранее готовая, фиксированная цепь реакций обеспечить уже не может. Только образ среды, для организма биологически нейтральный, в состоянии представить ему в некоторой обобщенной, может быть не очень *точной*, но в то же время *верной* (Гельмгольц) форме те биологически значимые изменения в окружении, которые при этом происходят. Область психологии, которая преимущественно изучает процессы формирования образа окружающей среды, т. е. познавательные (когнитивные) процессы, оперирует такими понятиями, как *ощущение, восприятие, представление, воображение, память, мышление, мировоззрение, картина мира*, в каждом из которых отражается тот или иной аспект, уровень или качество этого *психического образа*.

Третий этап приспособительного акта характеризуется совершением целенаправленных *действий*, которые вызваны к жизни указанным выше императивом и направляются образом. Деятельность, связанная с захватом или избеганием какого-то объекта в среде, определенным образом организована, т. е. представляет собой последовательность действий, для осуществления которой требуется некоторый план или программа, учитывающая особенности физического строения организма, его массу, возможные предельные нагрузки, взаимное расположение его частей, вносящая определенные коррекции в действия организма при изменении внешних условий и определяющая их необходимость и достаточность. Наиболее важными понятиями в данной области психологии являются такие понятия, как *операция, движение, действие, деятельность*.

Приспособительный акт не обязательно разворачивается в указанной последовательности: мотив—образ—действие. Могут быть и иные последовательности: образ (например, опасного объекта) — мотив (потребность в самосохранении) — действие (бегство или агрессия) или действие — образ — мотив — действие. С какого бы этапа деятельность ни начиналась, в совокупности все эти этапы и образуют целостную *психическую деятельность*.

Нетрудно понять, что каждый из перечисленных аспектов психической деятельности в действительности неотделим от двух других и что такое членение

является результатом лишь теоретического анализа наблюдаемых процессов. Они неотделимы друг от друга так же, как они неотделимы от двух других аспектов психического функционирования, выраженных в следующих аналитических категориях — *общение и личность*.

Первые три категории связаны с описанием психических процессов на уровне *индивида* и при условном его рассмотрении как некоей независимой, отдельной, ограниченной рамками субъективного пространства сущности, анализируют его скорее как *биологическое* существо. А две другие, замыкая круг, рассматривают значение и роль во внутренней, психической организации отдельного человека эффектов его взаимодействия с другими людьми, его участия в организованных социальных структурах на протяжении всей его жизни.

Личность человека, его человеческая психика, отличительной характеристикой которой в норме является наличие сознания и самосознания, невозможна вне его жизни с раннего детства в организованных социальных группах. Это участие определяет содержание психических явлений на любом уровне — от потребностей и локомоций до мышления. В категориях «личность», «сознание», «самосознание» представлены социально-обусловленные характеристики человека. Биологические основы человеческой психики и ее социальное содержание неотделимы друг от друга. В психике человека нет ничего только биологического, как и нет ничего только социального. Даже такой, казалось бы, сугубо физиологический акт, как восприятие цвета, тоже обусловлен действием этих двух факторов — биологического и социального. Биологически восприятие цвета обусловлено тем, что человек располагает соответствующим физиологическим аппаратом, реагирующим на цвет (точнее, на определенную волну электромагнитного излучения), социально оно обусловлено, во-первых, навыками практической социальной деятельности и, во-вторых, имеющимся у индивида социально обусловленным набором категорий цвета с соответствующими им наименованиями. Это проявляется, например, в том, что художники различают цвета лучше, чем люди, далекие от подобной практики.

Имена имеют значение в силу соглашения, ведь от природы нет никакого имени.

Аристотель

В рамках изучения общения психология оперирует такими понятиями, как *группа, групповые нормы, роль, групповые ожидания (экспектации), санкции, социальная перцепция (восприятие), взаимодействие (интеракция), межличностные отношения, чувства, социализация личности* и ряд других.

В разделе, посвященном изучению психологии личности человека, наиболее употребительными являются такие понятия, как *черты или свойства личности, сознание и самосознание (Я-концепция), бессознательное, уровень притязаний, локус контроля, структура личности, темперамент, характер, способности, индивидуальность* и ряд других понятий того же порядка.

Повторим, что каждое из перечисленных выше понятий описывает лишь какой-то один аспект целостной психической деятельности, рассмотренный к тому же под определенным, обусловленным методологической установкой автора или психологической школы углом зрения. Психические явления настолько сложны и многогранны, что могут быть восприняты и истолкованы по-разному, но, конечно, ни в коем случае не произвольно.

Помимо системы более или менее утвердившихся понятий и категорий, служащих для описания наблюдаемых психических явлений и закономерностей, современная научная психология придерживается также определенных *объяснительных принципов*, как раз препятствующих возникновению необоснованных суждений и выводов и, таким образом, беспредельному расползанию субъективной мысли. Объяснительные принципы скрепляют между собой и объединяют в целостную систему знаний о психике научные психологические категории и понятия, в которых запечатлено то, что добыто кропотливым трудом представителями различных школ и направлений. Таких объяснительных принципов три: *детерминизм*, под которым следует понимать обусловленность психических явлений порождающими их факторами; *системность* — принцип, который предписывает рассматривать каждое психическое явление в соответствии с той функцией, которую оно выполняет в структуре целой психики, и *развитие* — изучение явления в том виде, каким оно стало «теперь», с точки зрения его возникновения и прохождения определенных этапов развития (Ярошевский М. Г., 1985).

Помимо приведенной выше классификации психических явлений, основанной на выделении существенных составляющих психики, представленных в ее определении, в психологии имеется традиционная классификация, в основе которой лежит акцент на динамичности или устойчивости. Условно все психические явления принято делить на психические процессы, психические состояния и свойства или особенности личности.

Несмотря на процессуальный характер всех психических явлений, среди них особо выделяют собственно психические процессы, к которым чаще всего относят познавательные процессы (ощущения, восприятие, воображение, мышление и память), а также кратковременные эмоциональные реакции, например аффекты. Термином «психические состояния» обозначают более длительное протекание наблюдаемых проявлений психики, например эмоций (настроение, тревога), или внимания (сосредоточенность), или мышления (сомнение). «Свойством личности» обозначают те же проявления психики, ставшие, однако, устойчивой характеристикой данного конкретного человека, мало меняющиеся с течением времени и относительно независимые от ситуации, например в сфере эмоций — тревожность, в сфере внимания — рассеянность, в сфере мышления — нерешительность.

Объект психологии. Казалось бы, об объекте психологии можно было и не говорить, настолько это понятно. Однако и здесь требуются некоторые пояснения.

Конечно же, основным объектом психологии — и объектом уникальным — является человек. Уникальность его, по сравнению с объектами некоторых других наук, заключается в том, что он может сам что-то сообщить исследователю, т. е. описать «изнутри» те явления, которые исследователь наблюдает «снаружи». Сопоставляя эти сообщения, т. е. данные самонаблюдения, *интроспекции*, *рефлексии*, с объективными данными, наблюдатель (психолог) получает возможность составить более полную картину изучаемых явлений.

Выше было сказано, что одним из объяснительных принципов является принцип развития. Сущность и закономерности человеческой психики остались

бы непонятными, если бы психология пренебрегла изучением ее развития в филогенезе. Этот пробел восполняют знания, получаемые при изучении реакций и поведения животных. В связи с этим в качестве объекта для психологии выступают также животные. Они становятся объектом и такого рода экспериментальных исследований, которые по этическим и гуманным соображениям нельзя производить над человеком. Например, в знаменитых экспериментах Г. Ф. Харлоу с макаками-резус были получены данные о катастрофических последствиях для психического развития детенышей их раннего отлучения от матерей, а также их воспитания в полной или частичной изоляции от сверстников и сородичей. Речь здесь идет не о прямом переносе выявленных закономерностей на людей, а о формировании некоторых предположений, которые затем проверяются при изучении поведения человека.

В качестве объекта исследования для психологии выступает также *группа* людей или высших животных. Организованная группа — это надиндивидуное целостное образование, внутри которого действуют собственные психологические закономерности, определяющие как поведение группы в целом, так и психические процессы и поведение отдельных индивидов. Именно при изучении группы были обнаружены психологические феномены, ускользающие от внимания при исследовании индивидуальной психики. Например, выявлено, что простое присутствие другого человека модифицирует поведение субъекта.

Группа — это надиндивидуальное целостное образование, внутри которого действуют собственные психологические закономерности, определяющие как поведение группы в целом, так и психические процессы и поведение отдельных индивидов.

Еще одну группу объектов исследования в психологии человека составляют материальные продукты его деятельности или, как их еще называют, артефакты. Под влиянием *мотива*, руководствуясь *образом* окружающей среды, человек осуществляет свою *деятельность*, оставляя в ней определенный след. Психологов интересуют не все следы жизнедеятельности человека, а только те из них, в которых объективируется человеческая субъектность. В конфигурациях орудий труда, в устройстве жилища, в вещественных продуктах духовной деятельности и игры воплощаются все три компонента психики. Их специфика, характеризующая данного конкретного человека или группу как целое, может быть реконструирована именно потому, что в них закономерным образом объективируются желания и потребности, специфика восприятия и понимания окружающего, картина мира в целом, особенности мышления, степень осознания себя и отношение к другим, степень и особенности самоконтроля, особенности организации целенаправленной деятельности.

Основные направления в психологии. После выделения психологии в конце XIX в. в самостоятельную научную дисциплину произошла быстрая ее дифференциация на направления, школы и прикладные области, число которых в настоящее время огромно. Перечисление их не имеет смысла, поскольку его можно найти в любом учебнике по психологии. Здесь можно лишь обратить внимание на то, что в возникновении и развитии основных психологических течений или направлений нашло отражение закономерное членение психики на перечисленные выше компоненты или фазы психической деятельности. В 20-е гг. XX в. в психологии стихийно сформировались три мощных направления, каждое из

которых отличалось от двух других акцентированием внимания на каком-то одном из трех компонентов — мотиве, образе или деятельности, поведении. Эти направления в процессе их развития видоизменялись, дробились, порождая соперничающие друг с другом школы, но и теперь принадлежность той или иной школы к тому или иному направлению характеризуется именно данным акцентом.

Направление, которое сосредоточило свое внимание на мотивационном аспекте психической жизни человека, возглавил *ортодоксальный психоанализ* З. Фрейда. В настоящее время его составляют *аналитическая психология* К. Г. Юнга, *индивидуальная психология* А. Адлера, *психодинамическая психология*, производные ортодоксального психоанализа, например учение К. Хорни и Г. С. Салливена. Основным предметом данного направления являются закономерности формирования побудительных сил, лежащих в основе поведения человека, их взаимоотношения с сознанием и усвоенными личностью социальными требованиями. Основными категориями здесь являются: потребность, мотив, сознательное, бессознательное, «Я», сверх-Я, защитные механизмы.

Исходным направлением, предметом которого стали закономерности формирования, структурирования и трансформации психического *образа*, была *гештальтпсихология* (от немецкого слова *Gestalt* — образ, форма). В настоящее время бурно развивающимся направлением, которое исследует различные формы познавательных процессов и способы получения знаний, лежащие в основе построения чувственных и умственных образов реальной действительности, является *когнитивная психология*.

Направление, акцентирующее внимание на закономерностях формирования *поведения*, получило название *бихевиоризма* (от английского слова *behaviour* — поведение). В основе методологии бихевиоризма лежит утверждение о том, что наиболее достоверными переменными в психологии человека и животных являются их реакции в той или иной ситуации, только они и поддаются объективной регистрации и управлению. Важнейшими категориями бихевиоризма являются *стимул*, под которым понимается любое воздействие на организм со стороны среды, в том числе и данная, наличная ситуация, *реакция* и *подкрепление*, в качестве которого для человека может выступать и словесная или эмоциональная реакция окружающих людей. Субъективные переживания при этом в современном бихевиоризме не отрицаются, но ставятся в положение, подчиненное этим воздействиям. *Теория деятельности*, разрабатываемая в московской психологической школе и подчеркивающая активную природу психики, стала методологической основой для анализа психических явлений во всей отечественной психологии. Для избежания недоразумений следует подчеркнуть, что бихевиоризм и деятельностный подход имеют между собой мало общего, это совершенно разные подходы, стоящие на различных теоретических позициях.

Направлением, сосредоточившим свое внимание на психологических феноменах, возникающих внутри целостных общественных групп, а также на роли влияния окружающих людей на формирование, развитие и функционирование психики человека, стала область психологии, возникшая на стыке социологии и психологии — *социальная психология*. Полученные здесь факты имеют не только прикладное, но общетеоретическое значение. В социально-психологических исследованиях подтверждается и развивается представление об общественной природе психики, личности человека. Стала ясна роль так называемых «значи-

мых других», в сети взаимоотношений с которыми формируется и функционирует личность.

Личность человека, как ядро его психики, определяющее специфику всех психических процессов и состояний у данного индивида, стала предметом особенно пристального внимания психологов, что привело к обретению соответствующим разделом психологии особого статуса. В *теориях личности* также нашли отражение все три базовые категории психологии. Мотивационный аспект является определяющим для *психоаналитических концепций личности*. Теорию личности как совокупности *когнитивных* (познавательных), категориальных шкал предложил американский психолог Дж. Келли, назвавший эти шкалы личностными конструктами. Поведенческий подход рассматривает личность как совокупность упроченных реакций, сформированную в процессе научения с помощью механизмов подкрепления. В отечественной психологии используется системный *культурно-исторический* подход к описанию личности, в рамках которого утверждается и убедительно доказывается, что личность человека, его мотивационная и познавательная сфера являются продуктом его активного, *деятельного* участия в общественном взаимодействии на протяжении всей его жизни. Имеются и иные *модели* личности, в основе которых лежит либо метод анализа наблюдаемых психологических переменных (например, многофакторная модель Р. Кеттелла), либо рассмотрение личности с использованием понятий, заимствованных у смежных дисциплин, например социологии (ролевая теория личности Котрела, Камерона, Сарбина и др.) или философии (феноменологическая концепция К. Роджерса).

1.5. Виды и способы получения психологического знания

Всю массу психологических знаний можно условно разделить на знания теоретические и эмпирические, соответственно психологию можно разделить на научную и практическую. Такое деление, конечно, условно и отражает преимущественный акцент на каком-то из аспектов знания. Так, любые практические действия, учитывающие психологические закономерности, основаны на какой-то более или менее ясно осознаваемой научной или стихийной «теории» как способе объяснения и предсказания результатов. С другой стороны, любая теория как система взаимосвязанных идей, построений и принципов, объясняющих наблюдения над реальностью, опирается на эмпирические факты, полученные в процессе практической деятельности, в которой уже была использована какая-то «теоретическая» установка. Таким образом круг замыкается.

Теория, в том числе психологическая, всегда умозрительна, поэтому она не может быть «правильной» или «неправильной», однако она принимается в научном мире как обоснованная и заслуживающая доверия в той степени, в кото-

рой результат наблюдения за феноменом согласуется с объяснением того же феномена, вытекающим из самой теории. В психологии, в силу особой неоднозначности толкования «фактов», чуть ли не каждый феномен имеет несколько теоретических объяснений. Например, имеется несколько теорий, объясняющих зрительные иллюзии, несколько теорий эмоций, мотивации, личности, психологической совместимости и т. д. Наличие множества теорий в психологии в то же время не означает неопределенности психологических знаний. Отсутствие этой неопределенности доказывается все возрастающим спросом на эти знания и их практической отдачей в различных областях — психотерапией в медицине, новыми воспитательными и образовательными программами в педагогике, совершенствованием методов подбора и расстановки кадров в хозяйственной деятельности и т. д. Кроме того, разнообразие теорий, объясняющих психологические явления, в силу специфики последних помогает увидеть их с разных сторон.

Получение знаний в научной психологии производится с помощью научных методов, которые частью представляют собой специфические методы, а частью имеют общенаучный характер.

Прежде чем говорить о методах психологии, необходимо дать определения и краткие описания понятий «методология», «метод» и «методика». Практика показывает, что нередко эти понятия смешиваются.

В основе любого научного исследования лежит наиболее общая система принципов и способов его организации, которая опирается на мировоззрение исследователя, его философскую позицию и взгляды. Эта система, определяющая способы достижения и построения теоретического знания, а также спо-

собы организации практической деятельности, и есть *методология*. В зависимости от предмета данной науки, например психологии, она воплощается в конкретно-научной методологии. От этой общей мировоззренческой позиции зависит способ конкретных исследований и интерпретация получаемых результатов, поэтому в психологии каждое направление или течение, например бихевиоризм, психоанализ, гештальтпсихология, психология, ориентированная на диалектико-материалистическое мировоззрение, имеет свою методологию.

Методология, будучи общей основой для построения исследования, определяет, таким образом, используемые *методы*. Поэтому метод как совокупность более частных, конкретных приемов и способов изучения психических явлений также зависит от мировоззрения, однако в рамках данной конкретной науки он зависит и от ее предмета, условий и целей исследования. В психологии используются как общенаучные методы, например метод моделирования, экспериментальный метод, метод наблюдения, так и методы, определяющие специфику ее предмета и объекта. При исследовании психики человека эта специфика проявляется в способности

человека к рефлексии и самонаблюдению. Таким образом, в психологии используются как объективные, так и субъективные методы.

Любой метод находит свое воплощение в конкретной методике, которая представляет собой совокупность правил проведения конкретного исследова-

Методология — наиболее общая система принципов и способов организации научного исследования, она определяет способы достижения и построения теоретического знания, а также способы организации практической деятельности.

Метод — это совокупность конкретных приемов и способов изучения психических явлений.

ния, описывает набор используемых в конкретных обстоятельствах инструментов, предметов, а также регламентирует последовательность исследовательских действий. В психологии конкретная методика учитывает также пол, возраст, этническую, а некоторые методики и профессиональную принадлежность *испытуемого*. Таким образом, метод воплощается в его конкретных вариантах, которых может быть очень много.

Мы не будем здесь останавливаться на описании общенаучных методов, применяемых в психологии, хотя и опи имеют свою специфику. Здесь кратко будут описаны только те методы, которые построены на упомянутой способности человека к самонаблюдению и рефлексии и его способности давать словесный отчет по поводу испытываемых в момент исследования или испытывавшихся ранее переживаний, т. е. событий, наблюдаемых им самим в его психической сфере. К этой группе относятся не только субъективные, но и некоторые объективные методы. Внимание к ним обусловлено не только тем, что в них особенно явно представлена специфика предмета психологии, но и особой трудностью их понимания.

В XVII в., благодаря гениальному озарению французского философа Рене Декарта, в едином потоке душевных переживаний была открыта новая психическая сущность — сознание человека. Декарт по сути дела «изобрел его» (Ярошевский М. Г., 1985). Начиная с этого момента многие десятилетия единственным достоверным знанием о душевной жизни человека было знание о тех проявлениях, которые могли помыслиться, стать содержанием его сознания. Открытие сознания было важным шагом вперед в понимании психической организации человека, однако это же открытие стало и своеобразным тормозом в научном освоении психологического пространства, особенно в конце XIX в. Несомненная, неотчуждаемая данность субъекту его психических явлений порождала и уверенность в непогрешимости знаний о нем. Специфика явлений сознания породила и специфический метод их исследования — метод интроспекции, что в переводе с латинского означает «гляжу, всматриваюсь внутрь».

Благодаря этому методу удалось расширить знания о структуре сознания, где были выделены центр и периферия, отличающиеся друг от друга четкостью переживаний; сформулировать представление об его интенциональности, суть которой заключается в том, что содержанием сознания являются объекты, отличные от сознания как такового, саму же ткань сознания обнаружить не удалось. Удалось также сформулировать законы, в соответствии с которыми строится перцептивный образ, т. е. образ восприятия; открыть и описать многие другие феномены. Многие из этих открытий сохранили свое значение и по сей день.

Явившись в свое время заметным шагом вперед, метод самонаблюдения в научном познании психики постепенно утратил свою роль вследствие его ненадежности. С появлением психоанализа обнаружилось, что сознанию доступна только очень небольшая часть процессов, протекающих в психической сфере, да и эта часть подвержена серьезным искажениям. Этот факт привел к пересмотру отношения к данным, получаемым с помощью интроспекции. Интроспекция как метод не перестал использоваться, но изменилась его роль и способ интерпретации получаемых при этом данных. В настоящее время разработаны способы

Методика — это совокупность правил проведения конкретного исследования; описывает набор используемых в конкретных обстоятельствах инструментов, предметов, а также регламентирует последовательность исследовательских действий.

устранения или коррекции искажений, осознанно или неосознанно вносимых испытуемым в содержание его сообщений.

Двумя другими методами, основанными на способности человека что-то сообщать устно или письменно, являются метод опроса и так называемый проективный метод.

Метод опроса можно разделить на устный опрос (интервью) и опрос опосредованный, т. е. опрос с помощью заранее подготовленных письменных текстов, так называемых опросников.

Интервью как психологический метод, в силу его громоздкости и значительных временных затрат при его проведении, применяется в основном при индивидуальном исследовании, т. е. в клинической практике, при консультировании, в процессе индивидуальной психологической коррекции. Достоинством этого метода является то, что при достаточной подготовке психолога с его помощью можно получить о человеке большой объем информации, источником которой являются все аспекты общения с ним — словесные высказывания, мимика, поза, тембр голоса, внешность, особенности его движений, степень его активности, эмоциональные реакции и т. д. При правильной организации это живой, непринужденный диалог, в процессе которого испытуемый не только сообщает информацию с помощью различных средств, но и получает облегчение. Недостатками этого метода являются большие временные траты, его индивидуальный характер, высокие требования, предъявляемые к проводящему его специалисту, а также большое влияние субъективности исследователя на интерпретацию получаемых данных.

Опосредованный опрос можно разделить на анкеты и опросники. *Анкеты* представляют собой заранее заготовленные вопросы, чаще всего относящиеся к какой-то одной области психической жизни человека, не имеющей непосредственного отношения к чертам и особенностям его личности, например биографические анкеты, анкеты интересов и др. Ответы на вопросы анкет даются испытуемым как в произвольной форме (так называемые открытые вопросы, например, «Какое у Вас хобби?»), так и в заранее определенной (закрытые вопросы, например, «Вы любите заниматься стряпней?» Ответы «Да», «Нет»).

Личностные опросники предназначены для исследования индивидуальных, личностных особенностей человека при личном ответе на вопросы. Поскольку личность человека определяется многими составляющими ее свойствами (чертами), опросники, как правило, содержат несколько *шкал*, каждая из которых измеряет степень выраженности данного свойства у данного человека. Каждая шкала представляет собой совокупность вопросов или утверждений, характеризующих поведение или переживания человека в какой-то типичной ситуации. Это дает возможность измерять одно и то же свойство, а также сопоставлять результаты, получаемые от разных людей. Создание опросника — очень трудоемкая процедура, поскольку она связана с нормированием и валидизацией шкал. В процессе нормирования устанавливается степень выраженности данной черты в широкой популяции, эта степень и принимается за норму. Валидность шкалы, т. е. действительное соответствие содержания высказываний измеряемому свойству, устанавливается, например, с помощью экспертов. Кроме шкал, измеряющих собственно личностные черты, во многих опросниках применяют специальные шкалы, которые позволяют отслеживать всякого рода умышленные или неумышленные искажения ответов (неискренность, неправильное толкова-

ние вопросов и т. д.). Вследствие указанной трудоемкости создания опросника в конкретном исследовании, как правило, используются уже готовые, проверенные опросники. В психологии имеются опросники, существующие уже десятки лет, например, опросник *ММР*, опросник Айзенка, Кеттелла и др. Чтобы читатель получил представление о том, какие качества оценивают с помощью опросников, приведем названия некоторых шкал одного из вариантов опросника *ММР*: «сверхконтроль», «пессимистичность», «эмоциональная лабильность», «импульсивность», «тревожность», «оптимистичность». О личности в целом судят по взаимному сочетанию оценок по каждой шкале. Интерпретация этих данных — своего рода искусство, основанное на глубоких знаниях психологии личности.

Проективные методы. В психологии существует особая группа методов, в основе которых лежит феномен проекции. Суть его состоит в следующем. Человек обладает совокупностью более или менее устойчивых черт личности, которые определяют его индивидуальное поведение и действия при выполнении им самых разнообразных видов деятельности. Это и характерный для него ритм и темп, и способ подхода к решению возникающих проблем — импульсивность или продуманность, и способ получения и организации материала в памяти, и предпочтения, и эмоционально-волевые особенности, и многие другие устойчивые характеристики, систематически проявляющиеся в различных ситуациях. Выполняя какую-либо деятельность, человек так или иначе объективирует эти свойства в процессе и результатах этой деятельности. Это положение подтверждается опытом повседневной жизни, когда мы судим о человеке, например, по его внешнему виду, состоянию его жилища, вещам, сделанным его руками. Предполагается, что при прочих равных условиях различия в продуктах деятельности обусловлены личностными чертами людей. Если, например, мы знаем, что человек обычно располагает достаточным количеством свободного времени, но живет в грязном, неприбранном жилище, не заботится о своем внешнем виде, держит захлавленным свое рабочее место, мы можем с достаточной степенью уверенности сказать, что он обладает таким личностным качеством, как неаккуратность.

Большинство проективных методик весьма эффективны в качестве средства для «наведения мостов» при первых контактах экспериментатора с испытуемым.

А. Анастаси

В актуальной беседе человек также проецирует на ситуацию свои личные качества, проявляет свою индивидуальность, однако поведение здесь может определяться и ситуативными факторами, например, усталостью, озабоченностью какой-то проблемой, состоянием здоровья и т. д. Ситуации быстротечны и самое главное — несопоставимы. Поэтому одна из задач создания проективных ситуаций — их стандартизация. Именно в стандартных ситуациях лучше видны индивидуальные различия. Личность объективируется в принципе во всех видах деятельности, но особенно отчетливо индивидуальные качества проявляются в ситуации неопределенности, в ситуации многозначного выбора, когда шаблонные, автоматизированные, возможно заимствованные формы поведения становятся непригодными, неэффективными. Цель проективных методов заключается в том, чтобы создать такую стандартизованную, содержащую неопределенность ситуацию. Поскольку психолог, как правило, располагает ограниченным количеством времени для исследования личности и не всегда имеет возможность наблюдать за испытуемым в

различных ситуациях, для реализации этих требований и были созданы проективные методы. Это чаще всего визуальные *стимулы*, но имеются и методики, где стимулы подаются на слух.

Каждая методика представляет собой стандартизованный набор картинок или звуковых сюжетов с неопределенным содержанием, т. е. *неструктурированные* изображения или звуки. Это могут быть бесформенные чернильные пятна, изображения людей в ситуациях с неопределенным содержанием или определенным, но допускающим разнообразные реакции, предметы, из которых можно составить какую-то сюжетную сцену и т. д. От испытуемого требуется их структурировать, придать им какое-то определенное *значение*, либо отреагировать как-то иначе. При выполнении этой задачи испытуемый вынужден проявлять типичные для него индивидуальные особенности: последовательность или непоследовательность действий, импульсивность или самоконтроль, стратегический или тактический подход, восприятие ситуации в целом или ее детализацию, эмоциональный стиль реагирования, отношение к себе, к другим людям и социальным ролям, опору на чувственные данные или уход во внутренний мир и т. д.

Наиболее распространенными проективными методиками являются: метод чернильных пятен Роршаха, тест тематической апперцепции (ТАТ), метод «Нарисуй человека» Махвер, «Тест руки» и ряд других. Владение любой проективной методикой требует хорошей специальной подготовки в рамках соответствующей терминологии и подготовки в области психологии личности. Одного здравого смысла здесь недостаточно.

В заключении раздела о методах необходимо сказать всего лишь несколько слов о психологических тестах. *Тест* — это термин, принятый для обозначения методики, обладающей особыми свойствами. В принципе, любая методика может называться тестом в том и только в том случае, если она удовлетворяет нескольким требованиям: она должна быть валидной, надежной, а предъявление стимульного материала и сам материал должны производиться в строго стандартизированной форме.

О валидности метода мы уже говорили — это характеристика методики, которая обеспечивает уверенность в том, что измеряется именно данное свойство, а не какое-то другое. Например, с помощью вопроса «Всегда ли Вы, прежде чем уйти, несколько раз проверяете, хорошо ли Вы заперли дверь?» мы собирались оценивать такое качество, как аккуратность, а оказалось, что он связан не с аккуратностью, а с тревожностью.

Надежность теста проверяется его способностью давать аналогичные результаты при повторном исследовании и свидетельствует о том, что данная методика достаточно свободна от влияния не имеющих отношения к оцениваемому качеству факторов.

Стандартизация теста заключается в том, что все его компоненты строго соответствуют оригинальной версии методики. Стандартизируется, по возможности, все: размеры, форма и цвет изображений, длительность предъявления стимула, последовательность предъявления стимулов (картинок, звуковых рядов), инструкция испытуемому и условия проведения исследования.

Таким образом, далеко не все «тесты» являются тестами в строгом смысле этого термина.

Резюме

Научная психология представляет собой некоторый «смысловой подуниверсум», определенную субкультуру, поддерживаемую сообществом людей, исследующих явления, относящиеся к внутренней, ментальной жизни человека, и вырабатывающих согласованный, упорядоченный взгляд на эти явления. Для вхождения в эту культуру и эффективного освоения принятых здесь взглядов необходимо овладение специфическими понятиями и терминами. Специфический характер психологических феноменов заключается в кажущейся их очевидности для любого человека. Между тем для обнаружения многих психических явлений требуется специальная организация исследования.

Основными категориями психологии являются категории мотива, образа, действия (деятельности), общения и личности. Основными объяснительными принципами, препятствующими беспредельному расползанию мысли при построении психологических теорий, являются принципы детерминизма, системности и развития.

Подобно другим наукам психология имеет свой предмет, объект и методы исследования. В качестве объекта психологии выступают прежде всего люди и группы людей, а также животные, группы животных и продукты творческой, созидательной деятельности человека. Предметом психологии являются запечатленные в системе чувственных и умственных образов, мотивов, действий, отношений между людьми и личности как ядра этой системы закономерные связи субъекта с физическим и социальным миром. Специфика предмета и объекта психологии определяет и специфику некоторых методов исследования, например использование опросников и проективных методов.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем отличие донаучной психологии от научной?
2. Что означает выражение «психика как особая форма жизнедеятельности»?
3. Опишите и сравните предмет и объект психологии.
4. Перечислите, какие, по вашему мнению, качества человека могут проявляться в том, как он обычно оформляет свою внешность?

Глава 2

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХИКИ

2.1. Организм и психика

Как уже говорилось выше, выживание организма, его существование связано с соблюдением определенных внутренних условий, заданных эволюцией данного вида. Это и определенная температура тела, и кислотно-щелочной баланс, и осмотическое давление, и концентрация соли и сахара в плазме крови, и многие другие физиологические функции и параметры. Несоблюдение каждого из этих условий может оказаться для организма губительным. Например, одним из важнейших параметров внутренней среды является кислотно-щелочное равновесие, которое оценивается по концентрации водородных ионов в крови (рН крови) и колеблется в очень узких пределах от 7,32 до 7,45. Сдвиг рН на 0,3 может быть опасным для жизни, поскольку от этого показателя зависит активность ряда ферментов, проницаемость мембран, синтез белка и т. д.

В процессе эволюции живых организмов у них выработалась способность сохранять относительное динамическое постоянство внутренней среды, которое составляет одно из основных свойств всего живого. Это свойство получило название *гомеостаза* (от греческих *homoios* — равный и *stasis* — состояние). Это равновесие не является статичным, оно представляет собой результат активного взаимодействия организма со средой: поглощаемые с пищей, водой и при газообмене вещества, уподобляясь химическому составу организма, входят в его морфологические структуры и, разрушаясь, отдают скрытую в них энергию, после чего продукты распада удаляются из организма, при этом разрушенные молекулы заменяются новыми, что в то же время не приводит к нарушению целостности структурных элементов организма.

Для поддержания гомеостаза у позвоночных животных сформировалось несколько регуляторных систем: иммунная, эндокринная, нервная и психическая. Все системы поддержания гомеостаза работают в тесном взаимодействии друг с другом. Из перечисленных для нас наибольший интерес представляют три по-

следние системы, поскольку они принимают участие в возникновении психических феноменов.

Эндокринную систему образуют несколько желез внутренней секреции, функционально связанных друг с другом. Вещества, выделяемые этими железами, называются гормонами. Гормоны оказывают влияние на различные обменные процессы, обеспечивающие гомеостаз. Они интенсифицируют или ослабляют деятельность органов и систем организма в зависимости от характера нарушений гомеостаза. Активность железы варьируется по принципу отрицательной обратной связи: если уровень гормона в крови ниже, чем это требуется организму в данных условиях, она усиливается и наоборот. Для нас важно то, что активность желез эндокринной системы определяется как внутренними, так и внешними факторами. В частности, при изменении условий среды — температуры, освещенности, физической нагрузки — их активность также может изменяться в соответствии с потребностями организма. На этом примере видно, что для регистрации этих изменений необходимы особые, чувствительные к ним аппараты.

Эндокринная система имеет несколько уровней регуляции, отличающихся друг от друга по степени интегрированности ее ответных реакций. Высшим центром регуляции эндокринных функций является гипоталамус — особое образование в основании мозга, в котором происходит слияние нервных и эндокринных элементов в единую нейроэндокринную систему. Это образование служит своеобразным посредником между нервной и эндокринной системами регуляции гомеостаза. Нервная и эндокринная системы, выполняя сходные функции по управлению состоянием внутренней среды организма, отличаются друг от друга не только механизмами (в эндокринной системе это гуморальная регуляция, т. е. регуляция с помощью веществ, растворенных в крови, в нервной — это регуляция с помощью передачи нервного импульса по нервному волокну), но и скоростью и длительностью регулирующего воздействия. Эффект воздействия при нервной регуляции имеет локальный характер, т. е. проявляется в том месте, куда направляется соответствующий сигнал, при эндокринной регуляции эффект действия длительный и не имеет локального характера, поскольку гормоны разносятся кровью по всему организму. Например, гормоны щитовидной железы усиливают окислительные процессы во всех тканях.

Как часть нервной системы гипоталамус контролирует состояние внутренней среды организма по типу нервной регуляции: здесь находятся центры голода, жажды, поддержания температуры тела, водно-солевого обмена и половой активности. В то же время в нем имеются особые нервные клетки, обладающие функциями железы и продуцирующие нейрогормоны. Именно с помощью этих нейрогормонов осуществляется связь между нервной и эндокринной системами. Отдельные группы клеток в гипоталамусе продуцируют гормоны, которые непосредственно влияют на определенные органы, например гормон, который способствует задержке воды в организме при ее недостатке.

Однако важно отметить то, что, например, при длительном дефиците воды этого механизма оказывается недостаточно, и с изменением осмотического давления и концентрации воды в клетках включаются нервно-психические механизмы регуляции: через химические рецепторы в центральную нервную систему поступают импульсы о начинающемся нарушении водно-солевого гомеоста-

за; на основании этого в ней возникает так называемое мотивационное возбуждение, которое человек субъективно переживает как жажду; действия начинают направляться на ее устранение, формируется поведенческая реакция на удовлетворение потребности в воде; при этом активизируется деятельность слуховых, обонятельных и зрительных органов в комплексе с центрами, направляющими движения.

Особенно высокую активность гипоталамус проявляет при реакциях организма на *стресс*, когда происходит мобилизация всех сил для бегства, отражения нападения или другого выхода из опасной или трудно преодолимой *ситуации*. Здесь мы вплотную подошли к интересующей нас теме — участию психики в регуляции поведения, связанного с поддержанием гомеостаза.

Из изложенного видно, что живой организм представляет собой открытую систему. Поддержание внутренних условий его существования возможно только за счет непрерывного обмена веществом с окружающей средой. В процессе эволюции одним из механизмов приспособления к окружающей среде, очень важным по последствиям, стала способность к перемещению в пространстве (П. К. Анохин). При изменении условий существования в данном месте в неблагоприятную сторону организм, обладающий этой способностью, может переместиться в более благоприятные условия. Кроме того, он может сам активно захватывать пищу и избегать опасных объектов.

С обретением способности к активному перемещению в пространстве возникла необходимость в особых органах, информирующих организм о происходящих при этом изменениях в окружающей среде. Перемещаясь в пространстве, организм сам создает постоянно изменяющиеся условия, в которых он находится. При этом важным условием выживания становится знание об этих изменениях, оно обязательно должно предшествовать наступлению биологически значимых событий. Для организма поздно реагировать на огонь после того, как он в него попал, гораздо эффективней располагать органом, *предупреждающим* о возможном наступлении биологически значимого события, например реагирующим на тепловое излучение до столкновения с его источником.

Поэтому в процессе эволюции сформировалась система, которая взяла на себя функцию *упреждающей* регистрации биологически значимых событий — психика. Психика возникает тогда, когда возникает система специализированных клеток, обладающих *чувствительностью* к биологически нейтральным воздействиям в отличие от *раздражимости* — свойственной любой живой клетке способности реагировать на биологически значимые воздействия (А. Н. Леонтьев). Психика возникает тогда, когда появляется способность строить *образ* окружающей среды, в котором находят *отражение* ее свойства. Психический образ окружающей среды *строится* на основе активных преобразований нервной системой информации, которую доставляет к чувствительным клеткам, рецепторам, энергия биологически нейтральных средовых воздействий — энергия электромагнитных излучений определенного спектра, энергия звуковых волн, химическая энергия веществ. При этом количества энергии достаточно для того, чтобы доставить информацию, но далеко не достаточно, чтобы причинить вред организму.

Средства доставки организму информации о происходящих вокруг событиях должны быть надежными, т. е. они всегда должны быть в наличии. Этими средствами являются те наиболее устойчивые физические и химические свойства среды, которые присутствуют постоянно или значительную часть времени. Это — световое излучение, воздушная среда, растворенные и летучие химические вещества, сила гравитации, само по себе тело животного, которое для нервной системы при построении ею образов выступает чем-то внешним, подконтрольным. Средовые факторы, служащие средством доставки информации нервной системе, обладают одним очень важным свойством — они способны к изменениям, в которых в определенной форме воплощается и таким образом «переносится» структура свойств объектов: частота отраженных колебаний, их амплитуда, последовательность и длительность. Структура этих изменений, в свою очередь, переносится на структуру ответных изменений, наступающих в нервной системе при ее взаимодействии со средой, порождая ее психический образ.

Таким образом, психика животных развивается одновременно со все усложняющимися перемещениями в пространстве, а качества психических образов определяются средой обитания этих животных. Процесс построения психических образов неразрывно связан с процессом приспособления к данной среде при активном перемещении в ней.

Для успешного перемещения организма в пространстве нервная система должна также хорошо «знать» взаимное расположение частей тела. Психическим образом, который при этом возникает, является так называемая «схема тела», представляющая собой устойчивую психическую структуру, в которой отражена конструкция тела, его пропорции, масса, скоростные характеристики, которые принимаются в расчет при построении движений и согласовании их с особенностями наличной физической среды. У каждого человека — свой собственный образ своего собственного тела. В его формировании, как и в формировании любых других образов у человека принимают участие социальные факторы.

Итак, потребность в объектах и средовых условиях определяется особенностями строения и физиологии организма данного вида, а также его индивидуальными особенностями. Сохранение гомеостаза обеспечивается потреблением характерных для вида веществ и пребыванием в определенных средовых условиях. У животных поведение, связанное с удовлетворением потребностей, приобретает определенную форму, которая зависит от характера необходимых для этого объектов и условий и строения тела. Объекты, условия и схема тела представлены животным в виде психических образов.

Человек, в отличие от животных, имеет двойственную природу — биологическую и социальную. С биологической точки зрения его поведение определяется необходимостью сохранения жизненно важных внутренних условий, однако формы удовлетворения возникающих при этом потребностей определяются социально. Социальная сущность человека проявляется в наличии у него личности — совокупности социально обусловленных и социально значимых психологических свойств. Существование человека как личности тоже связано с сохра-

Душа же есть суть бытия и форма (*logos*)... такого естественного тела, которое в себе самом имеет начало движения и покоя... Если бы глаз был живым существом, то душой его было бы зрение.

Аристотель

нением своеобразного «личностного гомеостаза». Он представляет собой совокупность некоторых обязательных условий, соблюдение которых только и позволяет человеку существовать как личности. «Личностный гомеостаз» задается некоторыми социально обусловленными «константами», существенное изменение которых влечет за собой тяжелые последствия для личности. К таким, условно говоря, константам можно отнести, например, самооценку (или Я-концепцию) и интериоризированные, т. е. усвоенные личностью, ставшие для нее внутренним императивом, социальные нормы и ценности. Их колебания, связанные с совершением определенных социально значимых *поступков*, болезненно отражаются на внутреннем состоянии личности, что проявляется в форме тревоги, гнева или чувства вины.

Таким образом, поведение человека как организма и личности определяется как биологическими, так и социальными потребностями, к числу которых П. В. Симонов относит прежде всего потребность следовать социальным нормам, производными от которой являются потребности в уважении, привязанности и любви окружающих.

В силу особой роли, которую в организации поведения играют знания об окружающем мире и его *образ*, потребность познания, которая у человека занимает особое место, также играет самостоятельную роль в структуре потребностей животных.

2.2. Мозг и психика

Материальным субстратом протекания психических процессов, является нервная система. Здесь следует заметить, что на формирование психических образов оказывают влияние многие факторы — организм целиком, физическая среда, социальные условия. Однако собственно психические образы являются следствием деятельности нервной системы, идеальным порождением материального субстрата, оказывающим обратное влияние на нервную систему, а посредством ее и на организм. В свою очередь, вступая во взаимодействие со средой, организм изменяет и ее.

Особую роль в построении психических образов играет головной мозг, который представляет собой скопление тел нервных клеток, соединенных между собой особыми отростками — аксонами и дендритами. Наиболее важной особенностью нервных клеток является их способность проводить нервные импульсы, в которых кодируется информация, поступающая из организма и внешней среды, а также способность сохранять следы этих воздействий.

Идея о связи психических явлений с деятельностью головного мозга высказывалась очень давно, еще в античные времена. Так, Алкмеон из Кротоны (VI в. до н. э.) в результате наблюдений и хирургических операций пришел к выводу, что мозг есть орган души. Он обнаружил, что из мозговых полушарий «идут к глазным впадинам две узкие дорожки». Он утверждал, что мозг доставляет нам ощущения слуха, зрения и обоняния, из последних же возникают па-

мь и представление (мнение), а из памяти и представлений, достигших непоколебимой прочности, рождается знание, являющееся таковым в силу этой прочности» (Ярошевский М. Г., 1985).

Не всегда, однако, душевная жизнь связывалась с деятельностью мозга. В частности, живший намного позже Алкмеона великий античный философ Аристотель считал, что мозг является аппаратом, охлаждающим и регулирующим жар крови. Гиппократ рассматривал мозг как орган психики, но считал его железой. Римский врач Гален (II в. н. э.) связывал разумную, рассудочную деятельность с мозгом, но иные психические явления локализовал в других органах: эмоции — в сердце, а вожделения (в современной терминологии — мотивацию) — в печени.

С накоплением сведений о строении организма и функциях отдельных органов крепло убеждение в том, что именно головной мозг отвечает за психические явления. Постепенно проблема локализации в организме превратилась в проблему локализации в органе (в средние века психическую жизнь связывали с желудочками мозга), а затем вместе с процессом дифференциации психических явлений — в проблему локализации отдельных психических феноменов в отделах мозга. В конце XVIII в. австрийский врач и анатом Ф. Галль, впервые описав серое и белое вещество мозга, также впервые попытался разместить все «умственные силы» и качества человека в коре больших полушарий головного мозга. С этого времени именно кора стала рассматриваться в качестве субстрата психической деятельности. Рассуждения Галля были, однако, слишком прямолинейными: составив список из 27 основных «способностей», он каждую из них связал с определенным участком коры. Далее он рассуждал: если у человека развита данная способность, то соответственно развит и соответствующий участок коры, который, оказывая давление на находящийся над ним участок черепа, приводит к образованию в данном месте «шишек» и «бугров» способностей. Составив карту способностей человека, Галль получил, как ему казалось, инструмент для их диагностики. Учение Галля о локализации «способностей» — френология — приобрело широкую популярность, на десятилетия овладев умами его современников.

Только спустя приблизительно полтора столетия стало отчетливо ясно, в чем заключалась ошибка Галля. Он в качестве единичных способностей рассматривал психические образования, в формировании которых принимает участие огромное количество более частных психических функций, которые, в свою очередь, формируются при участии еще более простых психических операций. Некоторые из перечисленных им «способностей», например речь, арифметический счет, рассматриваются в настоящее время как *высшие психические функции человека*, осуществление которых возможно при выполнении множества частных операций. Вот эти частные операции локализованы в определенных участках коры. Они (например, различение фонем) могут входить составной частью в различные целостные психические акты, образуя на время их совершения *функциональную систему*, соответствующую высшей психической функции более высокого порядка, например письму.

Для того чтобы показать связь между элементарными и высшими психическими функциями, кратко опишем процесс письма, отдельные его функцио-

нальные компоненты и их локализацию в коре головного мозга по современным данным.

1. Чтобы написать слово, нужно вначале проговорить его, а для этого — расчленить его на фонемы (отдельные звуки). Процесс различения фонем локализован в левой височной области коры. Поражение этой зоны приводит к тяжелым расстройствам письма у европейцев, а, скажем, у китайцев — нет, так как иероглиф связан не с отдельной фонемой, а с целым понятием.
2. В процессе написания слова в скрытой форме участвует и собственно артикуляция (проговаривание), управление которой локализовано в нижних отделах двигательной области коры. При их поражении человек не может правильно сформировать слово (вместо халат — хадат, стол — слот).
3. Далее, чтобы изобразить букву, необходимо ее себе представить, т. е. «перекодировать» фонему в графему, что и осуществляется в затылочных и теменно-затылочных отделах коры, при поражении которых человек не может отыскать нужную букву (оптическая аграфия).
4. Написание слова требует также обеспечения плавности тончайших движений и размещения букв в определенной последовательности, за что отвечают нижние отделы премоторной зоны.
5. И, наконец, написание слова или буквы редко бывает самоцелью, обычно с их помощью мы записываем свои *мысли*, поэтому письмо — это разновидность речи, что в свою очередь означает, что фактором, направляющим письмо и сохраняющим свой контроль на протяжении всего акта письма, является замысел или намерение. Замысел и контроль любой целенаправленной деятельности связаны со сложнейшей по своей структуре активностью лобных отделов коры. Одна больная с поражением лобных отделов в своем письме выдающемуся нейрохирургу Н. Н. Бурденко написала: «Дорогой профессор, я хочу вам сказать, что я хочу вам сказать, что я хочу вам сказать...» и т. д. на четырех листках писчей бумаги (Лурия А. Р., 1970).

Итак, для осуществления какой-то целенаправленной деятельности, разные отделы мозга, отвечающие за выполнение элементарных психических функций, на время ее выполнения объединяются. После ее осуществления они же могут участвовать в деятельности иных функциональных систем.

Другие выделенные Ф. Галлем «способности» и вовсе являются результатом деятельности всего мозга как целого, например «алчность», «хитрость», «воровство», «дружба».

Таким образом, мозг представляет собой сложнейшую нейрональную систему, в пространстве которой осуществляются *нервные процессы*, протекающие в определенном режиме и составе, порождающие *психические процессы*, которые в свою очередь оказывают регулирующее влияние на нервные процессы и деятельность всего организма в целом.

Было бы грубой ошибкой связывать психические процессы только с корой больших полушарий головного мозга. Психика является продуктом деятельности всей нервной системы. В формировании психических явлений участвуют и кора, и скопления нервных клеток (так называемые ядра) в толще больших полушарий, и более древние образования (тот же гипоталамус), и так называемый ствол головного мозга, располагающийся в черепе, но представляющий собой

видоизмененное продолжение спинного мозга, и, наконец, сенсорные (чувствующие) органы. Каждый из этих отделов вносит свой вклад в осуществление психической деятельности.

Идея функциональной организации высших психических функций человека делает понятным, что: а) нарушение одних и тех же видов психической деятельности может встречаться при различных по локализации повреждениях мозга и б) одно и то же локальное повреждение мозга может привести к поражению целого комплекса, казалось бы, очень разнородных функций.

Выдающийся отечественный нейропсихолог (*нейропсихология* это область психологии, изучающая связи между психическими явлениями и соответствующими им участками мозга) А. Р. Лурия выделил три наиболее крупных отдела мозга, которые он назвал блоками, существенно отличающимися друг от друга по своим основным функциям в организации целостного поведения.

Первый блок, включающий в себя те участки, которые наиболее тесно и морфологически, и функционально связаны с древними отделами, управляющими состоянием внутренней среды организма, обеспечивает тонус всех вышележащих отделов мозга, т. е. его *активацию*. Упрощая, можно сказать, что этот отдел является основным источником, в котором побудительные силы животных и человека черпают энергию для действий. При его повреждениях у человека не возникает нарушений ни зрительного, ни слухового восприятия, он по-прежнему владеет всеми полученными ранее знаниями, его движения и речь остаются сохранными. Содержанием основных нарушений при этом являются именно нарушения психического тонуса: человек проявляет повышенную психическую истощаемость, быстро впадает в сон, внимание колеблется, нарушается организованный ход мыслей, изменяется его эмоциональная жизнь — он становится либо чрезмерно встревоженным, либо крайне безразличным.

Второй блок включает в себя кору больших полушарий, располагающуюся кзади от центральной извилины, т. е. теменные, височные и затылочные отделы. Повреждение этих отделов при сохранном тонусе, внимании и сознании проявляется в разнообразных нарушениях ощущений и восприятия, модальность которых зависит от конкретных зон поражения, обладающих высокой специфичностью: в теменных отделах — кожная и кинестетическая чувствительность (больной не может узнать на ощупь предмет, он не чувствует взаимного расположения частей тела, т. е. нарушается схема тела, поэтому теряется четкость движений); в затылочных отделах — нарушается зрение при сохранении осязания и слуха; в височных долях — страдает слух при сохранном зрении и осязании. Таким образом при поражении этого блока нарушается способность строить полноценный чувственный образ окружающей среды и своего собственного тела.

Третья обширная зона коры занимает у человека треть от общей поверхности коры и располагается впереди от центральной извилины. При ее поражении наступают специфические нарушения: при сохранении всех форм чувствительности, сохранности психического тонуса нарушается способность к *организации* движений, действий и осуществлению деятельности по определенной заранее программе. При обширных повреждениях нарушается речь и понятийное мыш-

ление, играющие важнейшую роль в формировании этих программ, поведение теряет характер произвольности.

Таким образом, с определенными оговорками можно сказать, что выявленные специфические функции названных отделов мозга соответствуют трем выделенным нами в начале основным компонентам психики, составляющим целостную психическую деятельность при выполнении отдельного приспособительного акта — активация (побуждение, которое переживается в форме *мотива*), *образ* и *действие*.

Помимо перечисленных функциональных различий между отделами мозга можно указать еще на функциональные различия между двумя полушариями. Большие полушария головного мозга — парный орган, однако в отличие от других парных органов в организме они не обладают характером взаимозаменяемости. Каждое из полушарий выполняет собственные функции в организации психической деятельности. В самой общей форме можно сказать, что в левом полушарии осуществляется создание логически непротиворечивой картины мира, которая является результатом дискретных, т. е. связанных с использованием *знаков* (слов), аналитических, в форме последовательных операций, процессов. В правом полушарии происходит одномоментное «схватывание» воспринимаемых свойств и связей, т. е. с известными оговорками — интуитивное постижение окружающего. В левом полушарии происходит процесс категоризации и обобщения с использованием знаков, в правом — формирование и опознание высокоиндивидуализированных образов предметов, явлений и ситуаций. Совместная их работа дает всестороннюю, логически упорядоченную и в то же время целостную картину мира.

Мозг и сознание. Вопрос о взаимоотношениях мозга и сознания в силу его чрезвычайной сложности нельзя рассмотреть в небольшом разделе. Здесь можно будет только набросать общую перспективу, содержащую в себе данную проблему и тот круг вопросов, с которыми она соприкасается, для того чтобы сделать более понятными место и роль в сознательной деятельности человека описываемых далее отдельных психических процессов.

Каждому хорошо известно, что значит осознанно воспринимать, осознанно припоминать, осознанно что-то делать и что значит что-то воспринимать, припоминать или делать неосознанно. Человек, например, может идти по улице, осознанно обдумывая какую-то проблему, и при этом неосознанно, автоматически, переставлять ноги, обходить препятствия и даже выполнять более сложные действия, при этом у него помимо его осознанных намерений могут автоматически всплывать в памяти какие-то события. Правда, если он захочет, некоторые из этих процессов он сможет контролировать сознательно. В этом примере отчетливо проявляются два плана проблемы сознания. Во-первых, сознание представляется чем-то вроде сцены, на которой разворачиваются личные переживания, при этом то, что находится в центре этой сцены, «видится» лучше, чем то, что на периферии. Во-вторых, осознание любых явлений неотделимо от чувства «Я», некоей самости, которая наделена волей, является конечной инстанцией, которая воспринимает, решает, припоминает, делает. Таким образом, вопрос о сознании и его локализации в мозге тесно связан с вопросом о существовании и локализации того *субъекта*, который, обладая качеством произвольности, вы-

зывает на психическую сцену нужные ему явления или же наблюдает на ней вещи, возникающие там помимо его воли.

Если сознание рассматривать как сцену, освещенную с той или иной степенью яркости, то вопрос о сознании превратится в вопрос о так называемом «уровне бодрствования». Здесь мы получим градации сознания, которые учитываются в медицине: от ясного сознания до комы. Уровень бодрствования регулируется точно определенными мозговыми структурами, располагающимися в стволе головного мозга, основной из которых является так называемая ретикулярная формация.

Гораздо более сложным является ответ на вопрос о происхождении сознания как качества конечной инстанции — субъекта и его локализации в мозге. Ответ на него во многом зависит от исходной философской позиции.

Именно в этом пункте анализа появляются бестелесные субстанции, выполняющие роль этого субъекта — дух, гомункулус, сознание как часть мирового сознания, — которые таинственным образом проникают в мозг, поселяются там, например в эпифизе (Р. Декарт), и оттуда, пользуясь восприятием, мышлением и остальным психическим хозяйством, управляют внутренней жизнью человека.

В диалектико-материалистически ориентированной философии и психологии вопрос о субъекте и сознании решается на основе принципов, перечисленных выше: системности, детерминизма и развития.

Вопрос о субъекте человеческой деятельности нельзя решить, если при этом оставаться в пределах самого субъекта, так же как нельзя решить вопрос о природе психических явлений, если при этом не выходить за пределы организма и не учитывать его связей со средой. Только рассматривая развитие субъекта и его сознания как причинно обусловленный процесс взаимодействия психики индивида с его *социальным* окружением, можно понять сущность сознания как *смыслового* и системного психического образования (см. главу о сознании). Если же учитывать смысловое и системное строение сознания, то, как убедительно показывает в своих работах А. Р. Лурия, необходимо будет признать, что *качество* сознания зависит от деятельности всего мозга в целом, но в особенности оно связано с деятельностью лобных отделов мозга, отвечающих за *произвольное* планирование и контроль *деятельности*, в основе чего лежит социально обусловленное мышление, реализуемое речевыми средствами. «Коррелятом сознания» (Л. С. Выготский) является слово с его значением и смыслом, а формой его существования — диалог. Совмещение сцены (или, по А. Н. Леонтьеву, чувственной ткани) с происходящим на ней диалогом (где главным действующим лицом является значение слова, понятие), в рамках которого осуществляется приказ и контроль за собственными действиями, воспроизводит полное качество человеческого сознания.

Сформулированное Л. С. Выготским положение о *смысловом* и *системном* строении сознания, а так же идея о его постепенном и непрерывном *развитии* заключается в том, что именно общение, осуществляемое при главенствующей роли *языка*, приводит к формированию у ребенка *речи*, которая осуществляет коренную перестройку структуры всех его психических процессов. Овладевая речью взрослых и на этой основе формируя собственную речь, ребенок начина-

ет по-новому анализировать и систематизировать впечатления, получаемые при его взаимодействии с внешним миром. Категоризация объектов и поименование этих категорий, осуществляемые на речевой основе, приводят к формированию опосредованного речью восприятия, произвольной, организованной на смысловой, логической основе памяти, произвольного внимания, качественно иных форм эмоционального переживания. На основе речи формируются новые сложные формы регуляции собственной деятельности. И, наконец, благодаря речевой классификации индивидуальных качеств людей и оценке с их помощью своего собственного поведения и переживаний, формируется представление о самом себе — самосознание (Я-концепция), тот самый субъект, который наблюдает за событиями, разворачивающимися на сцене сознания и, по мере своих возможностей, управляет ими.

Эволюционные предпосылки человеческой психики. Человеческая психика отличается от психики животных тем, что все ее процессы модифицируются и организуются языком. Способность к использованию языка привела к качественному скачку в процессе эволюции — появлению сознания. С другой стороны, в психике человека нет ничего, что в той или иной форме нельзя было бы обнаружить в психике животных.

Наблюдая за поведением животного, можно видеть, как его поведение направляется и интенсифицируется *потребностью*, а также изменяется в соответствии с изменениями в этой сфере. То же можно наблюдать и у человека, однако здесь имеются существенные отличия: во-первых, у человека формы удовлетворения потребностей определяются социальными нормами, усвоение которых в процессе *социализации* является важнейшим условием полноценного участия человека в жизни среди людей; во-вторых, участие человека

«Эволюция» — слово, которое часто употребляется с этическим привкусом, однако наука не выигрывает от примеси этики.

Б. Рассел

в социальном процессе приводит к формированию у него многих сугубо человеческих *социальных потребностей*.

Эффективное приспособление животных к среде с помощью соответствующей организации поведения было бы невозможно без такого свойства психики, как память. Но ни одно животное не способно так организовать материал для его хранения в памяти, как это делает, пользуясь языком, человек.

С помощью специальных методов можно обнаружить, что животные способны к очень тонкому различению цвета, формы и размеров объектов при их *восприятии*, но только человек может понять, например, отвлеченный смысл сюжетных изображений.

Как показывают наблюдения, многие высшие животные способны к рассудочной деятельности, но только сугубо человеческое *понятийное мышление* может взлететь на такие высоты обобщений, на которые не способно ни одно животное.

У животных, ведущих групповой, стадный образ жизни, можно обнаружить элементы социальной организации — определенную иерархию с соответствующим распределением прав, регулирующих взаимоотношения между животными, но только у человека эта регламентация фиксируется в системе устных и письменных законов.

Животные, так же как и человек, пользуются *сигналами* для передачи сообщений, которые связывают их друг с другом, но только у человека система сигналов принимает форму языка. Отличие языка от систем сигналов животных заключается в наличии системы правил, по которым *символы (знаки)* связываются друг с другом. Такой системой правил, т. е. грамматикой, не обладает ни один «язык» животных.

Язык человека, будучи основой его отличительной характеристики — сознания, является не только важнейшим средством его существования, но и источником высочайших переживаний и в то же время — самых изощренных, непревзойденных в животном мире по своей жестокости поступков. Язык — это очень мощное орудие, которое может превращаться в страшное оружие.

Завершая этот раздел, хочется привести потрясающее определение роли языка, данное выдающимся английским писателем и мыслителем Олдосом Хаксли:

Последовательность человеческого поведения как таковая объясняется исключительно тем фактом, что человек сформулировал свои желания, а затем и рационализировал их при помощи слов. Словесная формулировка желания заставляет человека стремиться вперед до тех пор, пока он не достигнет цели, даже если само желание дремлет где-то внутри...

Не только во имя добра, но и во имя зла язык сделал нас людьми. Лишенные языка, мы были бы такими же, как собаки или обезьяны. Обладая языком, мы являемся людьми — мужчинами и женщинами, одинаково способными как на преступление, так и на героический поступок, на интеллектуальные достижения, недоступные ни одному животному, но в то же время часто на такую глупость и идиотизм, которые и не снились ни одному бессловесному зверю.¹

Именно потому, что язык является обоюдоострым оружием, становится таким важным формирование в личности социально приемлемых ценностей в процессе воспитания.

Резюме

Свойством всего живого является гомеостаз, представляющий собой динамическое постоянство внутренней среды организмов, которое обеспечивается непрерывным обменом веществ с окружающей средой. Каждый вид животных и каждый индивид имеет собственные константы, характеризующие его гомеостаз. Поддержание гомеостаза является обязательным внутренним условием сохранения и развития индивида и вида. У животных поддержание гомеостаза обеспечивается несколькими регуляторными системами, в том числе и психикой, которая сформировалась вместе с обретением животными способности к перемещению в пространстве.

Обладание психическими образами среды является обязательным условием приспособления к ней при постоянно меняющихся ситуациях во время переме-

¹ Цит. по: Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. — М., 1976. — С. 165.

щения в пространстве. Движение сложно организованных животных, обладающих нервной системой, становится не только условием возникновения психики, но и основой создания психических образов.

Субстратом, в пространстве которого формируются психические образы, является нервная система. Психика человека представляет собой продукт деятельности всей нервной системы вместе с ее рецепторной поверхностью, однако ведущую роль здесь играет головной мозг. Головной мозг можно разделить на три функциональных блока, отвечающих за 1) контроль внутренней среды, формирование побуждений и поддержание психической активности, 2) создание образа внешнего мира и схемы тела и 3) организацию программ взаимодействия со средой.

Сознание является венцом эволюции животных и продуктом исторического развития человека. Его сущность можно понять только в том случае если принять во внимание необходимость взаимодействия между людьми, так же как психику можно понять, только основываясь на необходимости взаимодействия сложно организованных животных с физической средой.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какой фактор в процессе эволюции животных послужил основой для возникновения психики?
2. Назовите основные функциональные отделы (блоки) головного мозга человека.
3. В чем заключаются эволюционные предпосылки человеческой психики?

Глава 3

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ

Психические процессы, с помощью которых формируются образы окружающей среды, а также образы самого организма и его внутренней среды, называются *познавательными психическими процессами*. Именно познавательные психические процессы обеспечивают получение человеком знаний об окружающем мире и о самом себе. Эти знания являются тем фактором, который при наличии какого-либо побуждения определяет выбор человеком одного из многих возможных на каждый данный момент направлений движения и удерживает движение в рамках этого направления. Осознаваемые человеком потребности также даны ему в форме знаний, по крайней мере в форме знания о том, что он чего-то хочет. Сама деятельность человека приобретает упорядоченный, целенаправленный характер, благодаря знанию о конечном ее результате как о цели, существующей в сознании в форме представления о какой-то конкретной вещи или в форме абстрактной идеи.

Все знания самого высокого порядка, например знания о физических и химических свойствах веществ, о явно наблюдаемом устройстве вещей и скрытых от непосредственного взора закономерных отношениях между ними, о людях и их качествах, о самом себе и, наконец, знания об общем устройстве мира, являются результатом интеграции знаний, получаемых с помощью познавательных психических процессов разного уровня сложности. Каждый из этих процессов имеет собственные характеристики и собственную организацию и вносит свой особый вклад в формирование внутренней связанной, динамичной, но в то же время целостной картины мира. Протекая одновременно, эти процессы взаимодействуют друг с другом настолько слаженно и настолько незаметно для нас, что мы в каждый данный момент воспринимаем и понимаем мир не как нагромождение цветов, оттенков, форм, звуков, запахов, в которых необходимо разбираться, чтобы установить, что к чему, и не как картинку, изображенную на каком-то экране, а именно как мир, находящийся вне нас, наполненный светом, звуками, запахами, предметами, населенный людьми, имеющий перспективу и явно вос-

Весь сырой материал нашего познания состоит из психических явлений жизни отдельных людей.

Б. Рассел

принимаемый, а также и скрытый, не воспринимаемый в данный момент план. Несмотря на то что с помощью органов чувств в каждый данный момент мы воспринимаем только часть пространства, мы знаем, что пространство окружающего нас мира целостно и непрерывно. Благодаря этим процессам мир предстает перед нами также в его временной целостности и непрерывности, как нечто, что развивается и существует не только в настоящем, но имеет также прошлое и будущее, вследствие чего его временные границы расширяются беспрестанно.

Все это не было бы удивительным, если бы мы не знали, что весь этот беспрестанный в пространстве и времени мир уместается в маленьком пространстве человеческого организма. Удивительное заключается в том, что организм, точнее нервная система, строит весь этот богатый образ мира и к тому же располагает его вне себя, пользуясь впечатлениями, *получаемыми только и только с сенсорной поверхности*, соприкасающейся с окружающим миром. Сенсорная (от латинского *sensus* — чувство, ощущение) поверхность тела является тем экраном, на который проецируется окружающий мир, тем единственным средством и источником, с помощью которого нервная система только и может построить все богатство красок и форм этого мира.

И хотя это именно поверхность, т. е. тонкая ткань, располагающаяся в ограниченном пространстве и имеющая свою собственную конфигурацию и свойства, образ объекта, строящийся на основе изменений, происходящих на этой поверхности, располагается вне ее, обладает свойством глубины, а сам он кажется независимым и достоверным.

В том, например, что зрительно воспринимаемый нами в данный момент мир представляет собой образ («картинку») лежащей за пределами нашего организма действительности, отчасти можно убедиться, проделав небольшой эксперимент.

Для этого нужно сосредоточить взгляд на каком-то отдаленном предмете и аккуратно сквозь нижнее веко слегка надавить на глазное яблоко. Произойдет следующее: от «объекта» как бы отделится его «образ» вместе с окружающим его планом, при этом отделившийся «образ» приобретет безжизненный, уплощенный характер и станет действительно картинкой. Слова «объект» и «образ» взяты здесь в кавычки потому, что в действительности и то и другое суть образы объекта, которые до этого момента совмещались в некое целое, придавая ему качества именно отдельной вещи, а не образа.

В обыденной жизни мы не отдаем себе отчета в том, что, в частности, зрительно воспринимаемый нами мир — всего лишь его образ. Образы окружающих нас объектов представляются нам настолько достоверными, что мы отождествляем их с самими объектами, и только в особых условиях это обстоятельство начинает нами осознаваться, да и то лишь частично. В этих случаях мы говорим себе, что нам что-то «кажется», «мерещится». Если имеются какие-то понятные объяснения, то эта «кажимость» переживается нами относительно спокойно, но она приводит в ужас, если таких объяснений найти не удастся. Легко понять переживания человека, который ясно видит, например, как находящаяся перед ним приборная доска начинает таять и капать на пол, стены комнаты — изгибаться, части лица стоящего перед ним человека — смешаться относительно

Все знания самого высокого порядка, включая знания об общем устройстве мира являются результатом интеграции знаний, получаемых с помощью познавательных психических процессов разного уровня сложности.

друг друга, а сам он начинает скручиваться вдоль вертикальной оси. К счастью, подобные вещи случаются только в особых условиях, при которых происходит «поломка» органов, отвечающих за построение образов окружающего мира, или нарушение выполняемых ими функций, например при сенсорной депривации (редких в повседневной жизни условиях, при которых ограничиваются контакты организма с окружающим миром), при поражениях головного мозга, отравлениях и при психических заболеваниях (О. Н. Кузнецов, В. И. Лебедев).

Образы окружающего мира представляют собой сложнейшие психические образования, в их формировании принимают участие различные психические процессы, значение которых в структуре целостного образа можно выявить путем искусственного (экспериментального или логического) расчленения этого образа на составные части, а также при нарушениях протекания этих процессов. Принятое в психологии деление единого психического процесса на отдельные познавательные процессы (ощущение, восприятие и др.) является, таким образом, условным. В то же время в основе этого деления лежат объективные специфические особенности каждого из этих процессов, отличающие их друг от друга по тому вкладу, который они вносят в построение целостного образа. В совокупности они составляют своеобразную пирамиду процессов, в основе которой лежит первоисточник завершенного образа — ощущение. Первичность ощущений при этом не означает, что весь образ является простой их суммой. Ощущения дают лишь исходный материал, на основе которого строится целостный образ, дальнейшая же его обработка обусловлена спецификой механизмов, характеризующих познавательные процессы более высокого уровня.

Рассмотрим теперь более подробно те основные познавательные психические процессы, которые участвуют в построении образов окружающего мира.

3.1. Ощущение

Определение ощущения. Простейшим познавательным психическим процессом является ощущение. Простейшим его можно назвать только по сравнению с более сложными процессами. В действительности ощущение является продуктом сложной деятельности специальных органов, объединенных в целостные системы. Вопрос о субъективной природе ощущения и его соответствии отражаемым в нем свойствам физического мира является одним из труднейших в философии и психологии. Насколько точно в ощущениях отражается объективный мир? Не являются ли ощущения просто знаками тех явлений, которые происходят за пределами организма? Ведь в природе нет таких явлений, как свет или звук, существующих в той форме, в которой они представлены субъекту. Объективно это — электромагнитное излучение и колебания воздушной среды с различными длинами волн. Если ощущения не являются точной копией свойств мира, то как можно проверить достоверность всей картины мира, построенной на их основе? На все эти вопросы кратко ответить нельзя,

поскольку убедительное утверждение о *верности* (в отличие от тождественности), с которой в субъективных образах отражается реальная действительность, требует развернутых и обширных логических доказательств.

Несмотря на то что субъективный образ по некоторым характеристикам не является тождественным объекту, в нем представлено такое количество параметров, инвариантных параметрам объекта, которое является достаточным для более или менее успешного приспособления соответствующего организма к среде его обитания. Зрительный образ мира, например, у лягушки наверняка гораздо беднее такового у человека, поскольку ее зрительный аппарат способен реагировать только на движущиеся предметы, однако для выживания и сохранения вида *верность* отражения направления и скорости движения предмета ее органом зрения является вполне достаточной. С усложнением образа жизни усложняется и субъективный образ среды, достигая наибольшего его соответствия реальности у человека. Отсюда становится ясно, что сложность образов и их качество, связанные со сложностью органов, с помощью которых они строятся, зависят от особенностей взаимодействия устроенного определенным образом организма с обладающей определенными параметрами средой. Наиболее устойчивыми условиями среды обитания наземных животных являются: наличие электромагнитного излучения определенного диапазона, воздушная среда с ее свойствами, наличие гравитации и др. Приспособление именно к этим условиям и привело к формированию у них органов, чувствительных к изменениям именно в этих средах и полях. В связи с этим и говорят, что органы чувств являются органами специфических энергий. Здесь важно добавить, что для организма важна не сама по себе специфическая энергия, а те сведения, которые она ему доставляет.

Для того чтобы вовремя реагировать на эти изменения, в процессе эволюции у живых организмов развились группы специализированных клеток, *рецепторов* (от лат. *recipere* — получать), чувствительных к различным воздействиям со стороны внутренней и внешней среды. Импульсы, порождаемые этими клетками, по *афферентным* нервным волокнам направляются в центральную нервную систему, где передаваемая вместе с ними информация перерабатывается, после чего следуют ответные импульсы, которые по *эфферентным* волокнам направляются к так называемым исполнительным органам, в качестве которых могут выступать мышцы и органы секреции, а также сами рецепторы, которые в свою очередь реагируют на наступившие при этом изменения и вновь посылают свои сигналы. Таким образом замыкается так называемое рефлекторное кольцо, которое является физиологической основой формирования психических феноменов. Так работают все *анализаторы*, в пространстве которых формируются психические образы. Следовательно, анализатор состоит из рецептора, афферентных и эфферентных волокон и соответствующего участка центральной нервной системы. Только деятельность анализатора как единого целого приводит к формированию первичного психического образа — ощущения, причем в каждом анализаторе формируется специфический по своему качеству (модальности) образ: свет, звук, вкус, запах, прикосновение, тепло или холод, тяжесть, вибрация и ряд других.

Необходимо подчеркнуть, что ощущение возникает только в результате *изменений*, происходящих в рецепторах под влиянием различных форм *движения* либо самих органов чувств, либо окружающей среды. При полной неподвижности окружающей воздушной массы слуховых ощущений не возникает. Кроме того, известно, что глаз постоянно совершает не замечаемые нами быстрые (с частотой около 30–70 раз в секунду) скачкообразные движения с очень маленькой амплитудой, а также медленные «дрейфы» и быстрые «рывки». Если глаз полностью обездвижить, например с помощью фармакологических средств, зрительные ощущения также полностью исчезнут. То же наблюдается и в других анализаторах. Таким образом, именно движение является источником ощущений. Любое ощущение — это и результат деятельности самого анализатора, эта деятельность заключается в его активном приспособлении к определенным воздействиям среды, в своеобразном уподоблении ее свойствам.

Итак, ощущение — это простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств предметов и явлений материального мира, а также внутренних состояний организма при непосредственном воздействии раздражителей на соответствующие рецепторы (Введение в психологию, 1996). В действительности уже в ощущениях субъекту представлены не только отдельные свойства окружающего мира, но и иные, более общие его характеристики.

Характеристики ощущений. Все ощущения классифицируются в соответствии с классификацией рецепторов, предложенной знаменитым английским физиологом Шеррингтоном. Все рецепторы он предложил разделить на три группы: дистантные и контактные *экстерорецепторы*, располагающиеся на поверхности тела и реагирующие на воздействия со стороны внешней среды; *интерорецепторы*, реагирующие на изменения во внутренних органах; и *проприорецепторы*, заложенные в мышцах и связках. Разделительным правилом при такой классификации является характер функций, выполняемых рецепторами и соответствующими анализаторами, в состав которых они входят. Знание о состоянии внутренней среды, представленное в *интероцептивных* ощущениях, обеспечивается анализаторами, в состав которых входят интерорецепторы. Наличие условия внешней среды даны субъекту в *экстероцептивных* ощущениях. На основе *проприоцептивных* ощущений строится знание о взаимном расположении частей тела, абсолютно необходимое для осуществления локомоций при перемещении тела в пространстве.

Мы помним, что в психике отражаются только те свойства окружающего мира, которые обнаруживаются в процессе *взаимодействия* организма с ним. Какие же свойства действительности отражаются в ощущениях как психических образах этих свойств?

Анализатор состоит из рецептора, афферентных и эфферентных нервных волокон и соответствующего участка центральной нервной системы.

Ощущение возникает только в результате изменений, происходящих в рецепторах под влиянием различных форм движения либо самих органов чувств, либо окружающей среды.

Ощущение — это простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств предметов и явлений материального мира, а также внутренних состояний организма при непосредственном воздействии раздражителей на соответствующие рецепторы.

В материалистически ориентированной философии в настоящее время считается, что формами бытия материи являются пространство и время, неотъемлемым ее атрибутом — движение с энергией в качестве основной его характеристики, универсальным же свойством материи является отражение. Эти четыре понятия и образуют основные, фундаментальные характеристики той действительности, в которой существует и к которой приспосабливается живой организм. Именно эти характеристики действительности — пространство, время, энергия и информация (В. А. Ганзен) прежде всего и находят свое отражение в первичном психическом образе — ощущении.

Субъективное «представление» о пространстве возникает уже на уровне ощущений. В пространстве каждого анализатора формируется так называемое сенсорное поле, которое имеет свои собственные пространственные характеристики. Если мы наденем очки с матовыми стеклами, дающими только рассеянный свет, мы получим зрительное сенсорное поле, которое уже обладает определенной структурой: любой объект, попавший в это поле, будет располагаться в нем вверху или внизу, справа или слева, приобретая таким образом некоторые координаты. Все охватываемое слухом пространство образует сенсорное поле

Пространство субъективного образа (ощущения), в котором находит отражение пространство реальной действительности, отличается от физического пространства самого анализатора.

слуха, имеющее те же характеристики, к которым, однако, добавляется еще одна — «вперед — назад». Попавший в сенсорное поле слуха объект тоже будет иметь свою *локализацию*. Осязание образует свое сенсорное поле, в котором местоположение возникшего в нем объекта также может быть тут же определено.

Здесь следует обратить внимание на один очень важный момент: пространство субъективного образа (ощущения), в котором находит отражение пространство реальной действительности, коренным образом отличается от физического пространства самого анализатора. Суть этого важного отличия заключается в том, что координаты события, происходящего в сенсорном поле, не всегда совпадают с таковыми в физическом пространстве анализатора. Иными словами, местоположение объекта, попавшего в сенсорное поле, определяется в соответствии с его истинным положением, независимо от расположения реагирующих на него рецепторов в пространстве анализатора. Этот феномен подтверждается простым экспериментом Гельмгольца.

Для получения необходимого результата нужно, закрыв один глаз, направить взор другого на угол переносицы и зафиксировать его там. Затем, закрыть и этот глаз и, не меняя его положения, сосредоточить внимание на событиях, которые будут происходить именно в нем. После этого нужно сквозь веко слегка надавить на глазное яблоко во внешнем нижнем углу глазной впадины. В результате в месте, соответствующем точке фиксации взора, появится светлое пятно. Ощущение света возникает в результате механического воздействия на сетчатку глаза в том ее месте, которое в обычных условиях является проекцией светового луча, исходящего из переносицы при таком положении глаза.

Суть эксперимента заключается в наглядной демонстрации различий между пространством сенсорного поля и физическим пространством зрительного анализатора. Раздражая сетчатку, например справа внизу, мы получаем свет слева

вверху, что соответствует обычному положению соответствующего источника света. Этот эксперимент показывает также общее различие между психическим *образом* и обеспечивающими его формирование физиологическими процессами. Отсюда становится ясным также, что анализатор *строит* образ, параметры которого должны соответствовать свойствам среды, а не свойствам самого анализатора.

Второй важной характеристикой действительности является время. Представление о времени субъект получает уже в ощущениях, переживая *длительность* и *последовательность* воздействий со стороны среды. Ощущение длится в соответствии с длительностью объективного процесса воздействия. Последовательность воздействий также дает представление о времени за счет переживания длительности интервалов между ними. Переживание длительности воздействий и интервалов между ними является основой для формирования представления о времени. Здесь следует обратить внимание читателя на то, что термин «представление» в данной части текста употребляется в значении знания, которое непосредственно дано субъекту, представлено (репрезентировано) ему и отличается по своему значению от принятого в психологии термина «представление», обозначающего образы памяти.

Переживание длительности воздействий и интервалов между ними является основой для формирования представления о времени.

Представление об энергии, как об одной из фундаментальных характеристик материи, формируется за счет переживания *интенсивности* воздействия. Свет может быть тусклым или ярким, звук тихим или громким, прикосновение сильным или слабым и т. д. С *переживанием интенсивности* воздействий связаны такие характеристики ощущения, как *чувствительность* и *пороги чувствительности*. Под чувствительностью понимают способность давать ощущение вообще. Под порогами чувствительности понимают такие выраженные в физических величинах значения интенсивности воздействий, пересечение которых приводит либо к возникновению, либо к исчезновению адекватных ощущений. Под *абсолютным нижним* порогом чувствительности понимают минимальную силу воздействия на рецепторы, при которой возникает ощущение. Между нижним порогом чувствительности и чувствительностью имеется обратно пропорциональная зависимость: чем выше порог, тем меньше чувствительность и наоборот. При пересечении *верхнего абсолютного* порога чувствительности ощущение перестает быть адекватным и возникает чувство боли: болезненно яркий свет, болезненно громкий звук и другие болезненные ощущения. Чрезмерные воздействия на органы чувств могут вызвать не только боль, но и шок с потерей сознания или временной дезориентацией. На этом факте основано действие, например, звукового шока. При изменении интенсивности раздражения интенсивность ощущения изменяется не сразу. Минимальная величина, на которую нужно изменить воздействия, чтобы человек ощутил эти изменения (яркости, громкости, силы прикосновения, более соленого или менее соленого и т. д.), называется *разностным порогом* чувствительности.

Абсолютные пороги чувствительности у человека чрезвычайно низкие и, следовательно, чувствительность органов чувств очень высока. Например, чувствительность зрения такова, что в абсолютной темноте человек может увидеть пла-

мя свечи на расстоянии приблизительно 27 км. Слуховая чувствительность у человека настолько высока, что ощущение звука возникает уже при смещении барабанной перепонки на 10^{-10} см — это значит, что человек в принципе может

услышать тиканье наручных часов на расстоянии 6 м. Вкус вещества человек может почувствовать при растворении всего 25 г этого вещества в 1100 л воды. Чтобы почувствовать запах, достаточно 0,001 г ароматического вещества на шестикомнатную квартиру.

Чувствительность — способность рецептора давать ощущение вообще. Порог чувствительности — такое выраженное в физических величинах значение интенсивности воздействия, пересечение которого приводит либо к возникновению, либо к исчезновению адекватных ощущений.

Чем же определяются пределы чувствительности и нужно ли, чтобы она была еще выше? Расчеты показывают, что большая чувствительность основных органов чувств только ухудшила бы приспособление к физическому миру. Если бы глаз был более чувствительным, мы уже воспринимали бы волновую природу света и он казался бы нам прерывистым. Мы также могли бы видеть и химические превращения в самом глазу, что тоже только мешало бы адекватному восприятию мира. Если бы ухо было лишь немного чувствительнее, мы могли бы услышать возникающие в результате броуновского движения удары молекул по барабанной перепонке, в чем нет нужды, поскольку организм в гораздо большей степени «интересуют» колебания воздушной среды, создаваемые макротелами. Таким образом, пороги чувствительности определяются «соображениями» адаптации нашего организма к жизненно важным условиям окружающей действительности.

Сенсорная адаптация — приспособительное изменение чувствительности рецепторов и интенсивности действующего на орган чувств раздражителя.

Чувствительность не является постоянной характеристикой. Она все время находится в зависимости от различных факторов. Такое приспособительное изменение чувствительности к интенсивности действующего на орган чувств раз-

дражителя называется *сенсорной адаптацией*. Механизмы сенсорной адаптации действуют с целью настройки органов чувств на максимально адекватное отражение внешних воздействий в виде ощущений.

Сенсорная адаптация имеет три формы.

1. При длительном воздействии в некоторых модальностях пороги ощущений повышаются настолько, что ощущение исчезает. Такая сенсорная адаптация называется полной. Наиболее выражена она в тактильном, обонятельном и вкусовом анализаторах. Полная адаптация приводит к тому, что человек спустя определенное время перестает ощущать, например, давление на плечо ремня от висающей на нем сумки или «привыкает» к неприятным запахам в помещении. Это значит, что пороги ощущений в процессе сенсорной адаптации повышаются настолько, что данный постоянно действующий раздражитель перестает вызывать ощущение.
2. Притупление ощущений под влиянием сильных раздражений выражается в таком «привыкании» к яркому свету, сильному шуму, высокой температуре, что они перестают ощущаться как сильные. Такое снижение чувствительности называется негативной адаптацией.

3. Повышение чувствительности, или позитивная сенсорная адаптация, проявляется, например, в обострении зрения после длительного пребывания в темноте или в обострении слуха в тишине. На изменение чувствительности влияет не только сила раздражителя, но и другие факторы, например интенсивность потребности. В голодном состоянии чувствительность к запахам пищи обостряется, что хорошо известно каждому из собственного опыта.

Как же в ощущении представлена четвертая фундаментальная характеристика материального мира — способность материи к отражению или способность передавать информацию? Как мы пытались показать выше, сам по себе психический образ является одним из звеньев информационного процесса, имеющим собственные характеристики. Эти характеристики представлены в качественных особенностях образов, связанных с отражением отдельных свойств предметов и явлений окружающего мира. В качественном своеобразии ощущений субъекту в закодированной форме даются отдельные свойства предметов и явлений: в цвете и его насыщенности — свойства поверхности тел, от которых отразился свет, или той среды, сквозь которую он прошел; в высоте и громкости звука могут отражаться размеры объекта, энергия его движения и удаленность; в тактильно-кинестетических ощущениях — физические свойства поверхности тел и их рельеф; во вкусовых — химические свойства и концентрация растворенных в воде веществ и т. д.

Таким образом, в ощущениях субъекту представлены наиболее общие свойства окружающего мира в целом, которые в то же время могут быть характеристикой отдельных свойств отдельных предметов и явлений этого мира.

Ощущение не является изолированным психическим процессом. Будучи основой, первичным материалом для построения более сложных психических образов, ощущения человека испытывают на себе влияние всей его социально обусловленной психики. В частности, пороги ощущений могут зависеть от личностной установки, вплоть до потери чувствительности. Ощущение, например цвета или тяжести предмета, может изменяться также под влиянием механизмов восприятия. Особенно тесно ощущения связаны с эмоциями — в любом ощущении в норме всегда в той или иной степени присутствует определенный эмоциональный оттенок (приятное или неприятное ощущение).

Вклад ощущений в создание сложного образа окружающей действительности можно приблизительно понять, описав переживания некоего гипотетического человека, одиноко сидящего в зрительном зале театра. Представим, что ему видно только пространство сцены, внутренняя поверхность которой покрыта каким-то туманом так, что не видно никаких углов. Действие еще не началось, поэтому сцена пуста, на ней нет ни людей, ни предметов, ни декораций. По чьей-то прихоти сцена то ярко освещается, то постепенно погружается во мрак, временами пространство сцены переливается всеми цветами радуги, меняется не только цвет, но его насыщенность. Человек различает какие-то неясные звуки, которые то заполняют собой всю сцену, то перекатываются по ней во всех направлениях, то раздаются слева или справа, сверху или откуда-то снизу. Он чувствует какие-то неопределенные запахи, они становятся то сильными, то едва различимыми. Прохладный поток воздуха обдувает его лицо. Во рту он чувству-

ет сладость от растаявшей конфеты, от которой остался один вкус. Он чувствует, как во рту у него поворачивается язык. Ему хочется пить. Где-то внутри появляется ноющая боль. Сидеть неудобно, ноги затекли и что-то царапает шею. Несмотря на то что взгляд его неподвижен, он замечает, что вдруг в сумрачном пространстве сцены подобно тени появляется нечто неопределенной формы. Появившись, оно начинает двигаться: то стремительно взмывает куда-то вверх, то плавно спускается вниз и вбок. Человек не следит за ним взглядом, он только отмечает его движение как бы внутренним взором, при этом он замечает, что это нечто светится то ярче, то слабее, то меняет окраску. Издаваемый этим «нечто» звук не связывается с ним, а ощущается отдельно. Наш гипотетический человек, имеющий в своем распоряжении только ощущения, не знает пока ничего более того, что описано. Он не знает, что в мире есть отдельные предметы, что они имеют форму и объем и между ними может быть расстояние, что эти предметы могут быть разными или очень похожими, что они могут оставаться неизменными или со временем изменяться. Обо всем этом наш гипотетический человек сможет узнать, только воспользовавшись своим *восприятием*.

3.2. Восприятие

Определение восприятия. Мы видели, что ощущение как образ окружающей среды дает какое-то представление об основных ее свойствах. Для некоторых животных, например для кольчатых червей, такого образа оказывается вполне достаточно, однако животные, ведущие более активный образ жизни в среде, наполненной объектами, каждый из которых может оказаться опасным для жизни, этим образом ограничиться не могут. Жизненно важными для субъекта характеристиками окружающих объектов являются их форма, удаленность, скорость их перемещения и расстояние между ними. Если оценка свойств поверхности тел, создаваемых ими возмущений воздушной среды, их химического состава может быть неточной, хотя и верной, то неточная оценка формы предмета и его удаленности может оказаться смертельно опасной. Чтобы удовлетворить этим требованиям, у животных и развился особый психический аппарат, работа которого состоит в воссоздании во внутреннем, субъективном пространстве такого образа окружающего мира, который максимально точно воспроизводит бы пространственные и временные характеристики предметов и явлений, в котором в той или иной форме были бы представлены иные их качества, а сам образ был бы для субъекта настолько достоверным, что не вызывал бы у него никаких сомнений в их отдельном, независимом от субъекта существовании.

Итак, восприятие — это познавательный психический процесс, состоящий в целостном отражении предметов, ситуаций и событий, возникающий при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств.

В результате деятельности восприятия (перцептивной деятельности, от лат. *perceptio* — восприятие) в субъективном пространстве формируется образ восприятия, или перцептивный образ объекта, ситуации или иного события, который обладает свойствами, отличными от свойств ощущений, на основе которых он строится. Таким образом, образ восприятия — не просто совокупность ощущений хотя бы потому, что сами ощущения в процессе построения этого образа могут претерпевать определенные, иногда существенные изменения. Образ восприятия, как и ощущение, является чувственным образом объекта, причем образом, который возникает и существует при непосредственном, здесь-и-сейчас присутствии как субъекта, так и самого объекта. Обладая собственными механизмами, восприятие строит образ объекта или опознает его *вместе* с процессами ощущения.

Здесь необходимо отметить, что каждый образ восприятия является результатом интеграции ощущений нескольких модальностей, прежде всего зрительной, слуховой и тактильно-кинестетической. Звук будильника сливается с его формой, цветом, весом и гладкой поверхностью в единый образ будильника. Восприятие в то же время всегда в большей или меньшей степени *связано* также с мышлением, памятью, вниманием, *направляется* мотивацией и *имеет* определенную эмоциональную окраску.

Поскольку образ восприятия является отличным от его объекта, он имеет свои собственные характеристики, обнаружить и понять которые нелегко. Прежде чем переходить к их описанию, еще раз кратко укажем на различия между образом наблюдаемого в данный момент объекта и самим объектом. Обычно это трудный для понимания момент. Чтобы уяснить эти различия, необходимо произвести нелегкую операцию субъективной децентрации, т. е. занять позицию наблюдателя, а не участника.

В каком бы тесном взаимодействии с объектом ни находился человек, он всегда имеет дело не с ним самим, а с его образом, образом чего-то, что реально существует вне нас. «Ну как же, — может сказать кто-то, — я ведь сейчас вижу не какой-то там образ стакана, а сам стакан. Я могу подойти к нему, взять его в руки, пощупать, прикоснуться губами, поставить его на место, отойти от него, и все это время стакан будет оставаться стаканом, занимающим определенное место в пространстве, обладающим своими качествами, например прозрачностью, температурой, массой, а мой образ его будет меняться — то я вижу его сбоку, то сверху. И, несмотря на все эти изменения, я точно знаю, что это — вполне определенная вещь, с вполне определенными свойствами». В действительности, как показывают экспериментальные исследования и наблюдения, знания о объекте как об отдельной вещи, определяющие качество его неизменности и отдельности от нас, независимое от наших перемещений и манипуляций, являются продуктом нашего личного и общественного опыта взаимодействия с ним. На то, что люди в конкретных ситуациях взаимодействия с объектом имеют дело с его образом, указывает факт, что они часто спорят по поводу того, каков предмет «на самом деле».

Восприятие — это познавательный психический процесс, состоящий в целостном отражении предметов, ситуаций и событий, возникающий при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств.

Характеристики образа восприятия. Рассмотрим теперь вкратце основные характеристики этого образа — образа восприятия, или перцептивного образа, не только отдельного объекта, но и всей воспринимаемой наличной ситуации, поскольку свойства образа объекта во многом определяются контекстом восприятия.

Предметность. Эта характеристика образа восприятия указывает на такое его качество, как отделенность его от фона и спроецированность в данную точку пространства, т. е. образа объекта как пространственно обособленного, отдельного *предмета*. Здесь необходимо сделать важное замечание. В разговорном языке понятия «объект» и «предмет» часто употребляются как синонимичные. В научной психологии такое смешение понятий тоже имеет место. На наш взгляд, если мы хотим подчеркнуть отличие субъективного психического образа от объекта, при взаимодействии с которым он возникает, то нам следует ясно различать «объект» как вещь, сущность, нечто, что существует за пределами нашей нервной системы, и «предмет» как психический образ, в котором этот объект представлен субъекту.

Предметность как характеристика образа восприятия заключается в том, что, до тех пор пока мы не зафиксировали взор на каком-то объекте, все окружающее пространство воспринимается нами как относительно недифференцированное, нерасчлененное целое. Стоит нам сосредоточить взгляд на объекте, как все воспринимаемое пространство мгновенно расчленяется на образ самого объекта и образ пространства. При этом наблюдается специфический феномен, получивший в психологии название феномена «фигуры и фона», он заключается в том, что элементы предметного образа объекта моментально структурируются и приобретают определенную, ограниченную форму, при этом предмет как бы слегка выступает вперед, оказывается на переднем, независимо от его удаленности, плане, а все остальные предметы сливаются в достаточно недифференцированное, неограниченное и располагающееся как бы вокруг и позади предмета поле. Объект воспринимается именно как определенный предмет, имеющий определенное местоположение в пространстве.

Феномен фигуры и фона хорошо иллюстрируется некоторыми так называемыми двойственными изображениями, из которых наиболее известно изображение вазы, образованной профилями двух лиц, обращенных друг к другу. Если сосредоточить внимание на вазе, то исчезают лица, если на лицах, то — исчезает ваза. Предметность отчетливо проявляется также в том, что если на чистом листе нарисовать круг, то ограничивающая его линия будет восприниматься как принадлежащая скорее кругу, чем окружающему его пространству.

Благодаря предметности восприятия, мы воспринимаем мир как пространство, наполненное отдельными вещами, несмотря на то что некоторые из них в действительности могут и не иметь четко очерченных границ и, следовательно не быть таковыми. Например, дым, выходящий из трубы в тихую погоду, определяется и приобретает в нашем восприятии статус отдельной, более или менее устойчивой вещи, хотя в действительности он не имеет четких границ.

Целостность. Восприятие — это процесс, состоящий в организации отдельных элементов образа в единое целое. При изучении этого процесса было обнаружено, что восприятие стремится организовать элементы таким образом, что

это целое определяет значение элементов внутри него. Действие этого механизма наглядно демонстрируется на знаменитом двойственном изображении «жены» и «тещи». В этом изображении значение одних и тех же его элементов зависит от значения, придаваемого всему изображению в целом. Одна и та же линия будет восприниматься либо как уродливый нос, либо как изящный контур щеки и подбородка в зависимости от того, видим мы в данный момент в целом старуху или молодую женщину.

С подобными эффектами мы сталкиваемся и в повседневной практике, особенно в затрудненных условиях восприятия. В сумерках в опасном месте остатки столба на двух опорах можно принять за человека, и тогда эти опоры будут восприниматься как ноги замершего в грозном ожидании злоумышленника.

Обобщенность. Обобщенность образа объекта при его восприятии заключается в том, что отображаемый единичный объект, сохраняя все свои *индивидуальные особенности*, вместе с тем воспринимается в качестве *представителя класса* объектов, однородных с ним по каким-либо признакам. Воспринимаемый в данный момент объект немедленно относится воспринимающим к определенной категории предметов, при этом общие свойства предметов этой категории начинают определять восприятие данного отдельного объекта, т. е. проецируются на него.

Механизмы обобщения, имеющие место уже в процессе восприятия, в целом способствуют лучшему приспособлению к среде, поскольку позволяют мгновенно определить, с каким именно объектом мы имеем дело, и построить свое поведение в отношении него соответствующим образом. Благодаря этим механизмам мы, например, редко путаем собаку с кошкой, независимо от того, какими размерами или формой обладает собака, и соответствующим образом строим свое поведение.

Диапазон изменений признаков, входящих в состав данного образа и определяющих его принадлежность к той или иной категории, в котором он продолжает восприниматься как представитель одной и той же категории, называется зоной обобщенности. При пересечении границ этой зоны объект немедленно относится к другой категории. Например, при отодвигании одной из стен комнаты наступит такой момент, когда она перестанет восприниматься как комната и превратится в нашем восприятии в коридор. Если в той же комнате постепенно поднимать потолок, то наступит момент, когда она из комнаты превратится в колодец. Обобщенность перцептивного образа играет в нашей повседневной жизни огромную роль, особенно при непосредственном восприятии людьми друг друга. Всякий раз при столкновении с новыми людьми мы строим свои отношения с ними в соответствии с тем, к каким категориям мы их относим на основе их внешности, движений, речи и других качеств, доступных для непосредственного чувственного восприятия.

Константность. Любой организм живет в постоянно изменяющихся условиях среды. Движение объектов в пространстве, перемещение самого организма приводит к тому, что условия восприятия объекта постоянно меняются — изменяется форма его проекции на сетчатке глаза, меняется степень его освещенности и цветовые оттенки. На условия восприятия влияют и другие факторы — точное изменение освещенности, наличие или отсутствие облаков и ряд других.

В результате этого совокупность раздражений и их конфигурация при взаимодействии с объектом постоянно меняются, и один и тот же объект в каждый данный момент предстает в новом виде, при этом сам он остается неизменным. Если бы человек воспринимал все изменения раздражений, сопровождающие динамичное взаимодействие организма с объектом, его приспособление к среде было бы крайне затруднительным, поскольку он жил бы в постоянно меняющемся мире. Малейший наклон головы — и один и тот же объект предстал бы в новом образе. Поэтому в процессе эволюции выработались механизмы восприятия, обеспечивающие относительную неизменность перцептивного образа, соответствующую неизменности самого объекта, т. е. константность восприятия. Таким образом, константность восприятия — это способность системы восприятия компенсировать изменения условий восприятия объектов.

Механизм константности восприятия компенсирует изменение различных характеристик объекта: его углового размера при приближении или удалении от него, формы при изменении ракурса, а при изменении освещенности — яркости и цвета. Диапазон, в котором при изменении условий восприятия объекта его наличный образ остается неизменным, называется зоной константности.

Для того чтобы убедиться в действии механизма константности, можно провести достаточно простой эксперимент. Для этого нужно выбрать небольшой предмет, например стакан, находящийся на расстоянии полутора метров, посмотреть на него, после этого, взяв в руку карандаш, вытянуть ее и, расположив карандаш вертикально, большим пальцем отметить на нем угловой размер стакана так, как это делают художники. После этого, держа палец на зафиксированной отметке, опустить руку и, глядя на стакан, отойти от него на пару небольших шагов. С новой позиции, не прибегая к карандашу, оценить, изменился ли размер стакана (он останется неизменным), затем поднять руку и с помощью карандаша сравнить новый угловой размер стакана с прежним. Он окажется приблизительно в два раза (!) меньше предыдущего.

Восприятие пространства. С усложнением образа окружающего мира его пространственные характеристики приобретают еще большее значение по сравнению с их отражением на уровне ощущений. Возникновение образа объекта только и возможно при дифференциации пространства с соответствующим выделением в нем размеров, форм и взаимной удаленности составляющих его элементов. Любой объект имеет какие-то пространственные характеристики, определяющие его форму, а форма объекта в нашем мире является его наиболее устойчивой жизненно важной для субъекта характеристикой. В повседневной жизни мы определяем принадлежность предмета к какой-то категории прежде всего по его форме.

На уровне восприятия пространство дробится и приобретает глубину. Образы объектов (предметы) в пространстве восприятия располагаются в *точном* соответствии с их расположением в реальном, физическом пространстве. Еще раз повторим, что точность отражения формы и удаленности объектов является для организма жизненно важной.

Пространство восприятия существенно отличается от сенсорного поля тем, что оно имеет более определенную структуру и размерность. Здесь появляются координаты этого пространства, которые разбивают его на различные секторы и

участки, появляются плоскости и сферы, поле восприятия приобретает более очерченную форму. В частности, пространство зрительного восприятия имеет форму эллипса, угловые размеры которого можно установить достаточно легко. Для этого нужно, держа голову прямо, зафиксировать взор на какой-нибудь точке прямо перед собой. Затем, подняв палец над макушкой головы и не меняя точки фиксации взора, начать медленно опускать палец вниз и вперед до тех пор, пока он не появится в поле зрения. Момент появления пальца в зрительном поле укажет на верхнюю границу этого эллипса. То же самое проделать снизу и с боков. Это пространство мы всегда «носим» с собой и оно всякий раз перемещается при поворотах головы. Помимо границ этого пространства имеется множество других его опорных характеристик, которые способствуют определению положения объекта в объективном пространстве.

Мы уже говорили о том, что точность отражения пространственных характеристик крайне важна. Точность зрительного восприятия пространства человеком поражает. Она может поспорить с точностью многих технических приспособлений. Мы можем:

- различить две точки, отстоящие друг от друга всего лишь на 5 угловых секунд (некоторые опытные шлифовальщики видят просветы от 0,0005 мм);
- различить два объекта как стоящие друг перед другом на расстоянии 2600 м;
- очень точно определить середину отрезка и горизонт;
- зафиксировать отклонение от вертикали всего лишь в 30 угловых минут (как это делают, например, опытные каменщики или плотники);
- разделить расстояние до объекта на две части с точностью до 1 угловой минуты;
- оценить расстояние до объекта от 25 см до 1,5 км в субъективных единицах с точностью, которая коррелирует с объективными измерениями с коэффициентом корреляции, близким к 1,0.
- ошибаться при делении расстояния в глубину всего лишь на 3,1 % — такая точность обеспечивается бинокулярным зрением.

Во многом именно благодаря бинокулярному зрению за счет небольших различий в образах, формируемых каждым глазом, в целостном зрительном образе возникает эффект глубины. В то же время при построении глубины зрительной системой восприятия учитываются и другие факторы:

- видимая относительная величина предметов, размеры которых уже известны;
- перекрытия одного предмета другим;
- линейная (схождение рельсов железной дороги у горизонта) и воздушная (синеватый оттенок цвета предметов у горизонта) перспектива;
- распределение света и тени в соответствии с рельефом предмета и местности (теневая часть дальше);
- относительное движение предметов.

В точном построении образа окружающего пространства принимают участие не только зрительные, но и слуховые и тактильно-кинестетические образы.

В слуховом пространстве восприятия точность определения местоположения источника звука, т. е. его локализация, в отличие от локализации ощущения, которое еще не имеет определенных координат, обеспечивается совмещением слухового пространства со зрительным и помещением источника в зрительную систему отсчета. Лучше всего местоположение источника звука определяется при его расположении справа или слева, поэтому для более точного определения его местоположения нужно слегка повернуть голову в другую сторону. Точность местоположения источника звука наихудшая, если источник располагается в плоскости, перпендикулярно пересекающей середину воображаемой линии, соединяющей зрачки глаз. Существует еще одна интересная закономерность: когда источник звука невидим, имеется тенденция высокие звуки помещать в верхней части пространства, а низкие — в нижней.

Основой для построения всего пространства восприятия являются тактильно-кинестетические ощущения. В ходе наблюдений и научных исследований было обнаружено, что глаз начинает обладать способностью воспринимать *форму и местоположение* объекта, только вместе с ощупыванием предмета рукой в процессе индивидуального развития в раннем детстве или слепыми от рождения взрослыми людьми после хирургических операций по восстановлению зрения. В связи с этим можно сказать, что выражение «рука обучает глаз» нужно понимать почти буквально. Взрослые люди (слепые от рождения) с физиологически полностью восстановленным зрением испытывают в дальнейшей жизни серьезные трудности со зрительным восприятием объектов окружающего мира. Для получения зрительного образа незнакомого объекта им необходимо ощупать его, поскольку они продолжают руководствоваться привычной системой пространственных отношений, которая отличается от таковой у зрячих с детства.

Наиболее важной психологической структурой, формирующейся в проприоцептивном пространстве, является так называемая *схема тела* — приобретенный в процессе индивидуального развития образ собственного тела (не всегда осознаваемый), который позволяет субъекту представить себе в любой момент времени и в любых условиях относительное положение частей тела при отсутствии всякой внешней сенсорной стимуляции. Это внутренняя система отсчета, благодаря которой определяется взаимное расположение частей тела. Она играет решающую роль в построении координированных движений при перемещении в пространстве.

Сведения о взаимном положении частей тела при взаимодействии с объектом являются важнейшими для построения зрительного перцептивного пространства. Субъективное представление о размерности пространства возникает благодаря соотносению производимых движений с объективными размерами и пропорциями объектов с их удаленностью. Именно в отношении постижения пространственных характеристик окружающего мира можно сказать, что «человек есть мера всех вещей». Не случайно поначалу пространство измерялось в футах, локтях, шагах и т. д.

В наличии схемы тела можно убедиться, проведя небольшой эксперимент. Для этого нужно скрестить указательный и средний пальцы одной руки так, чтобы между их «макушками» образовался достаточно большой промежуток. После этого закрыть глаза, поднести пальцы к носу, поместить нос в этот проме-

жуток и, сосредоточив внимание на ощущениях, исходящих от пальцев, легкими прикосновениями поводить ими по носу. При удачно выполненном эксперименте вместо одного носа будут восприниматься два. Суть феномена заключается в том, что при таком положении пальцев те их поверхности, которые в данном опыте ощупывают нос, в обычном положении одновременно могут соприкасаться только с двумя объектами. Ощущения, обычно исходящие от этих поверхностей пальцев, и входят в состав упроченной схемы тела. В этом эксперименте мы сталкиваемся с необычным пространственным расположением наличных ощущений с привычной схемой тела, которая и определяет их интерпретацию.

Те же механизмы восприятия, которые обеспечивают достаточно точное определение формы объекта и его местоположения в пространстве, приводят к возникновению некоторых пространственных иллюзий. Мало кто обращает на это внимание, но мы в каждый данный момент видим все предметы вдвоенными, за исключением того, на котором мы фиксируем свой взор (а также тех предметов, которые располагаются в определенном геометрическом месте точек окружающего нас пространства, называемого горизонтом). Чтобы в этом убедиться, достаточно расположить вертикально указательные пальцы обеих рук прямо перед собой на одной линии, но на разном расстоянии. При фиксации взора на одном из них (любом) другой немедленно удвоится. Другую интересную зрительную иллюзию можно получить, поместив указательные пальцы горизонтально, на уровне глаз, на расстоянии около 30 см от них так, чтобы кончики пальцев соприкасались. После этого, продолжая наблюдать «боковым зрением» за пальцами, нужно сосредоточить взгляд на каком-то дальнем предмете, находящемся прямо за ними, а затем развести их на полсантиметра. При этом появится иллюзорный объект, не существующий в природе, — висящий в воздухе палец с двумя ногтями по концам.

Восприятие времени. В отличие от ощущений в образе восприятия субъекту дано не только представление о времени как таковом, но и представление о его размерности. В восприятии время дифференцируется, дробится на отрезки, интервалы. Появляется переживание не просто длительности или последовательности, но и *определенной* длительности и последовательности. На субъективную оценку длительности влияют многие факторы: окружающая среда (в экспериментах обнаружено, что шум укорачивает субъективную длительность), задача, стоящая перед субъектом (чем выше активность субъекта, чем сложнее и увлекательнее задача, тем короче кажется длительность), возраст (с возрастом время субъективно течет быстрее, при этом точность воспроизведения длительности повышается), мотивация (в соответствии с законом Вундта—Катца, всякий раз, когда мы обращаем внимание на течение времени, его течение замедляется), фармакологические средства (при приеме гашиша, мескалина время удлиняется, однако оценка интервалов не меняется).

От субъективной оценки длительности текущих интервалов на уровне восприятия следует отличать *ориентировку* во времени как определение данной

Схема тела — приобретенный в процессе индивидуального развития образ собственного тела (не всегда осознаваемый), который позволяет субъекту представить себе, в любой момент времени и в любых условиях, относительное положение частей тела при отсутствии всякой внешней сенсорной стимуляции.

фазы изменений в общем цикле изменений. Восприятие предметной среды позволяет человеку зафиксировать фазы наблюдаемых им в этой среде изменений. Ориентировка во времени опирается на устойчивую периодичность некоторых природных процессов. Двумя наиболее важными системами временных ориентиров у человека являются: 1) смена дня и ночи, фазы которых определяются общей степенью освещенности и положением светил и теней от них и 2) ритмы самого организма, соответствующие ритмам активности, связанным с ритмичностью возникающих потребностей — перед привычным временем приема пищи ощущается голод, перед сном — усталость. Ориентировка во времени формируется в процессе индивидуального развития. Только к пяти годам ребенок безошибочно определяет утро и полуденное время.

Восприятие движения. Физическое движение и восприятие движения — не одно и то же. Мы можем воспринимать движение там, где его в действительности нет. Так возникает, например, иллюзорное движение луны за облаками. Отражение движения в восприятии является следствием такой же перцептивной деятельности, связанной с переработкой наличных раздражений в процессе взаимодействия с объектами, как и отражение пространственных характеристик. В восприятии движения важную роль также играет выделение фигуры из фона — при логической возможности воспринимается движение того объекта, который является в восприятии фигурой, а то, что воспринимается как фон, остается неподвижным. Механизмы восприятия, обеспечивающие адекватное восприятие движения, могут приводить к возникновению ошибок — иллюзорному восприятию движения, так же как и механизмы восприятия пространственно-временных характеристик среды — к возникновению пространственных иллюзий. Иллюзорное восприятие движения проявляется, в частности, в так называемом «фи-феномене» — например, в восприятии бегущей световой точки при последовательном включении лампочек, расположенных в ряд, а также в стробоскопическом эффекте, на основе которого построен кинематограф. Суть того и другого в принципе одна и та же — при последовательном предъявлении двух пространственно близко расположенных стимулов с интервалом от 30 до 60 мс они воспринимаются как один движущийся стимул. Иллюзии восприятия пространства (хорошо всем известные зрительные иллюзии) и движения с отчетливой ясностью демонстрируют работу перцептивной системы по созданию образа восприятия (перцептивного образа) объекта, отличного от самого объекта.

Реально восприятие движения приспособлено к восприятию тех процессов, которые могут иметь жизненно важное значение и связаны с реальными возможностями организма. В связи с этим имеется определенный диапазон скоростей, которые наше восприятие в состоянии отразить, и есть скорости, которые ему недоступны, например мы не воспринимаем скорости роста растений и не видим летящую пулю.

Восприятие как процесс. Выше в основном были представлены характеристики конечного результата деятельности восприятия — чувственного предметного образа окружающего мира. В возникновении данного образа в субъективном пространстве при непосредственном воздействии раздражителей на органы чувств принимают участие два отличающиеся друг от друга процесса.

Во-первых, предметный образ объекта, формирующийся в какой-то одной модальности, является результатом интеграции ощущений различных модальностей, возникающих в процессе взаимодействия с данным конкретным объектом. Наиболее существенными для построения предметного образа объекта все же являются зрительные и тактильно-кинестетические ощущения. Именно эти ощущения дают возможность субъекту получить представление о форме предмета как отдельной сущности. Данные, получаемые от рецепторов сетчатки глаза, соотносятся с данными, получаемыми в тот же самый момент от рецепторов, расположенных в коже и мышцах. При одновременном осматривании и ощупывании объекта происходит сопоставление этих данных, в результате чего в образе, полученном с помощью глаза, кодируются пространственные характеристики предмета, полученные с помощью кинестетического анализатора. Грубо говоря, в угловых размерах зрительно воспринимаемого предмета после завершения построения его перцептивного образа в скрытой форме присутствуют те усилия, которые были использованы в процессе первоначального взаимодействия с ним — это усилия, связанные с изменением пространственного расположения частей конечностей (ног при приближении к нему, рук и пальцев при его ощупывании), положения глаза при его осматривании, сопровождающем движения руки, положения головы относительно туловища. Эти мышечные и осязательные данные о размерах, форме и физических свойствах поверхности предметов, соотнесенные с соответствующими изображениями на сетчатке в обобщенной форме хранятся затем в памяти и используются всякий раз, когда в поле зрения или в кинестетической сфере вновь появляется какой-то предмет. Этот процесс *построения* образов объектов особенно интенсивно протекает в первые месяцы жизни, однако он вновь включается в действие всякий раз, когда условия восприятия существенно затрудняются или когда требуется создать более точный детализированный образ объекта, например при рассматривании картины.

В повседневной жизни мы по большей части, однако, пользуемся образами объектов, воспринятых «в общем». Этого оказывается достаточно для успешного приспособления. Такая ориентировка в предметном мире возможна потому, что в подобного рода случаях восприятие основывается не столько на построении образа, сколько на его *опознании*. Оpozнание предметов становится возможным благодаря тому, что в памяти хранятся не только признаки размерности объектов, их удаленности и наиболее общие признаки предметов — прямые и кривые линии, углы, стандартные формы, стандартные сочетания формы и распределения света и цвета на поверхностях, но и обобщенные образы *категорий* объектов — так называемые эталоны, энграммы или паттерны образов. Оpozнание объекта происходит путем соотнесения наличного образа с эталонами, хранящимися в памяти. Объект опozнается в соответствии с той категорией, к которой его наличный образ оказывается ближе всего. Так, «в целом» мы опozнаем автобус, подошедший к остановке, человека за прилавком как продавца, ручку двери, пробегающую мимо собаку и т. д. в случаях, когда наши взаимодействия с ними оказываются мимолетными, непродолжительными. При более тесных взаимодействиях с объектом требуется более точный его образ, и тогда эталонный образ *доstrаивается* и приобретает индивидуальные черты, что всегда требует времени. Рассматривая, ощупывая объект, наклоняя или поднимая голову,

подходя или отходя от него, мы *строим* индивидуальный перцептивный образ предмета.

Итак, образы восприятия являются результатом действия двух процессов — построения и опознания и, наоборот, опознания и построения.

Восприятие предметного мира является прежде всего результатом взаимодействия различных анализаторов. Однако восприятие можно рассматривать также как продукт взаимодействия различных познавательных процессов. В создании целостного чувственного образа объекта при непосредственном воздействии его на органы чувств принимают участие и ощущение, и мышление, и эмоции, и память. Ощущения сливаются с фигурой, имеющей форму, которая является результатом деятельности собственно процессов восприятия; далее, посредством процесса категоризации, лежащего в основе мышления, фигура (сцена, событие) соотносится с определенным классом объектов (обобщенность образа); опознание фигуры, в свою очередь, невозможно без процессов памяти; восприятие к тому же всегда в той или иной мере эмоционально окрашено, при этом степень эмоциональной окраски связана с мотивацией.

На последнем обстоятельстве необходимо остановиться чуть подробнее. Восприятие всегда характеризуется избирательностью. Мы не в состоянии воспринять все детали наличной ситуации. Воспринимается с большей или меньшей подробностью только то, в чем особенно заинтересован человек в данный момент. Имеются три принципа, которые отражают мотивационную основу избирательности восприятия.

1. Принцип резонанса — правильное и быстрее воспринимаются те стимулы, которые соответствуют потребностям, ценностям личности.
2. Принцип защиты — стимулы, противоречащие морально-этическим нормам, принятым личностью, а также ожиданиям субъекта или потенциально враждебные стимулы воспринимаются хуже или подвергаются искажению.
3. Принцип настороженности, или сенсильности, — стимулы, угрожающие целостности личности, могущие привести к серьезным нарушениям в его психическом функционировании, узнаются быстрее всех прочих.

Восприятие, как и все остальные процессы, зависит от культуры. Культура оказывает влияние на то, что человек буквально может или не может воспринять. В частности, было обнаружено, что в некоторых африканских племенах люди не в состоянии воспринять перспективу в плоских изображениях, поскольку европейский способ изображения перспективы на плоскости имеет условный характер. Восприятие цветовых оттенков также в значительной мере подвержено культурным влияниям.

Итак, чувственные образы предметов, ситуаций и событий являются результатом сложной аналитико-синтетической деятельности мозга. Здесь хочется еще раз подчеркнуть, что психические образы, возникая в пространстве нервной системы, приобретают собственные психологические характеристики — собственное пространство, собственное время, собственную интенсивность, форму и движение, в которых отражается предметный мир, а не сами по себе нервные процессы. В восприятии особенно выпукло представлена предметность психики и сознания.

Восприятие и представление. В обыденной жизни слово «представление» употребляется в различных значениях. Оно может означать понимание, выражаемое, например, вопросом: «Ты представляешь себе, что ты натворил?», употребляться в значении знания о чем-то, например в высказывании «Я не представляю себе [не знаю], что это такое», обозначать воспоминание о чем-то, например: «Представь себе озеро, которое мы вчера видели», а может означать образ некоего, не существующего в реальности объекта, явления или события как результат деятельности *воображения*, что может быть выражено, например, фразой «Представь себе (вообрази) дом, который мы построим. Он будет... [таким-то и таким]».

В научной психологии содержанием понятия «представление» является чувственный образ предмета, ситуации или события, являющийся результатом деятельности памяти или продуктивного творческого воображения. Имеется еще одно значение этого термина — как совокупности всех знаний, действий и эмоциональных переживаний, связанных с чем-то, что таким образом представлено, дано субъекту, т. е. в таких формах существует в его субъективном опыте. Но это второе понятие, обозначаемое тем же термином, мы здесь рассматривать не будем в силу его крайней сложности и отвлеченности.

Итак, представление — это вторичный *чувственный* образ, который либо непосредственно, благодаря памяти, воспроизводится в сознании субъекта, либо является результатом умственных манипуляций с различными чувственными образами, т. е. деятельности воображения, в котором присутствуют элементы мышления. Таким образом, представление также является познавательным психическим процессом, связанным с воссозданием имеющихся или с созданием новых образов объектов — представлений на основе хранящихся в памяти следов образов восприятия. Представления и их свойства, о которых будет сказано ниже, наглядно свидетельствуют о том, что чувственные образы, являясь феноменами, относящимися к психической сфере и обладающими собственными, отличными от нервных процессов качествами, хранятся в памяти в виде именно чувственных образов. Это подтверждается, в частности, экспериментами Пенфилда на открытом мозге, в которых электрическое раздражение ассоциативных зон коры больших полушарий приводило к тому, что у испытуемого, находящегося в этот момент в бодрствующем состоянии, зрительно возникали ярко окрашенные, детализированные живые сцены из его прошлой жизни.

Представления играют огромную приспособительную роль в жизни человека прежде всего в качестве образов конечных результатов деятельности. Именно представление о конечном результате деятельности как о ее цели отличает деятельность человека от поведения животных. Без представления конкретного образа конечного предмета невозможна продуктивная последовательная предметная деятельность человека. Конечно, в процессе деятельности этот образ может изменяться в соответствии с новыми условиями и обстоятельствами, но в той или иной форме он всегда должен быть, иначе деятельность будет протекать по принципу проб и ошибок, как это часто наблюдается у животных. Поэтому для повышения продуктивности деятельности, прежде чем начать выполнять какое-то дело, человек должен представить себе образ того предмета или ситуации, которые он хочет создать или достигнуть. Представления помогают челове-

Представление — вторичный чувственный образ, который либо непосредственно, благодаря памяти, воспроизводится в сознании субъекта, либо является результатом умственных манипуляций с различными чувственными образами, т. е. деятельности воображения, в котором присутствуют элементы мышления.

ку также создавать целостную картину наличного пространства: несмотря на то что в каждый данный момент человек видит только часть пространства, благодаря представлениям он знает, что именно и где находится вне пределов его поля зрения, т. е. «воспринимает» окружающее пространство как целостное и непрерывное. Таким образом, представление является своеобразным мостом, переходным познавательным психическим процессом между процессом непосредственного чувственного восприятия и процессом опосредствованного понятийного мышления.

Представление, так же как и восприятие, имеет собственные характеристики. Эти характеристики определяются как тем, что эти образы возникают в сознании при отсутствии внешних раздражителей в момент их появления и существования, так и теми закономерностями, которые определяют

хранение любого материала в памяти. У большинства людей представления имеют следующие характеристики.

Пространственно-временные характеристики представлений:

- а) панорамность, которая заключается в том, что воспроизводимые в представлении объекты или сцены по их охвату могут превосходить объем поля восприятия, например, мы можем представить себе комнату вместе с предметами целиком, хотя воспринимаем всегда только ее часть; панорамность проявляется также в том, что мы можем представить себе объект целиком, в то время как воспринимаем в каждый данный момент только часть его;
- б) отделенность фигуры от фона: в представлении фигура может существовать отдельно от фона и наоборот;
- в) неточность воспроизведения размеров объекта, числа его элементов, а также его схематизация;
- г) искажение длительности временных интервалов: чем более заполнен событиями был реальный отрезок времени, тем более длительным он представляется.

Модальность представлений. Именно модальность представлений позволяет отнести их к чувственным образам, хотя и вторичным. Преобладание той или иной модальности в представлениях у конкретного человека можно определить с помощью теста Бетса. Для этого человеку нужно предложить представить себе перечисленные ниже образы и оценить по 5-балльной шкале степень их живости:

- цвет родного дома;
- звук кипящего чайника;
- «ощущение» песка при лежании на нем;
- телесные ощущения при ходьбе по лестнице;
- вкус апельсина;
- запах леса (моря);
- ощущение больного горла.

Интенсивность представлений. У подавляющего большинства людей представления гораздо менее яркие, чем образы, возникающие при непосредственном восприятии объектов и ситуаций. Встречаются, однако, люди с очень яркими, насыщенными представлениями, например люди с эйдетической памятью.

Фрагментарность. Эта характеристика говорит о том, что в представляемом образе объекта, как правило, отсутствуют какие-то его стороны, части или черты.

Неустойчивость. Образ объекта в представлении обладает своеобразной текучестью, он как бы мерцает, постоянно слегка меняя свою форму и окраску.

Обобщенность. Обобщенность представления является одной из наиболее важных его характеристик. Уже на уровне представления при создании вторичного образа объекта осуществляется процесс обобщения, который при формировании понятий выходит на передний план. В представлении мы вполне можем воссоздать образ «розы вообще» — вызвать конкретный образ розы, в котором в то же время будут отсутствовать высокоиндивидуализированные черты и будут представлены наиболее характерные особенности данного объекта. Именно процесс обобщения лежит в основе формирования понятий — основных элементов человеческого мышления.

3.3. Мышление

Определение мышления. Венцом эволюционного и исторического развития познавательных процессов человека является его способность мыслить. Благодаря понятийному мышлению человек беспредельно раздвинул границы своего бытия, очерченные возможностями познавательных процессов более «низкого» уровня — ощущения, восприятия и представления. Чувственные образы, создаваемые с помощью этих процессов, обладая качеством надежной достоверности, т. е. высокой степени соответствия объектам и ситуациям реального мира, дают возможность вовремя реагировать на происходящие изменения и эффективно строить свое поведение в ответ на эти наличные, непосредственно воспринимаемые события. Придавая движениям определенное направление в пространстве и регулируя их силу и скорость, чувственные образы в то же время, будучи жестко «привязанными» к объекту, его форме, свойствам, местоположению и скорости его передвижения, создают и определенные ограничения в познании окружающего мира. В этих образах окружающий мир предстает, так сказать, в нетронутom виде. Для того чтобы проникнуть в суть вещей и явлений, понять *скрытые* от непосредственного взора *связи и отношения* внутри них и между ними, необходимо активно в них вмешаться, произвести с ними некие физические или мысленные манипуляции, в результате которых эти скрытые связи и отношения становятся явными. Такое постижение этих связей раздвигает границы наличной ситуации не только в том смысле, что мы знаем, что воспринимаемые здесь-и-сейчас объекты и события являются лишь ничтож-

ной частью всего сущего в безграничном пространстве и времени, но и в том, что мы своим умственным взором можем «увидеть» то, что не дано невооруженному мыслю глазу, уху, обонянию и т. д. Такой умственный образ окружающего мира, сплетаясь с его чувственным образом, максимально полно отражает окружающий мир, хотя в то же время может порождать и химеры. С помощью мышления человек познает окружающий мир во всем его многообразии, свойствах и отношениях.

С приспособительной точки зрения преимущества, которые дает человеку мышление, заключаются также в том, что с его помощью он может, «не сходя с места» и, таким образом, находясь в безопасном положении, «проиграть в уме» различные варианты возможных (и невозможных) событий, которые в действительности нигде и никогда не происходили, предвосхитить наступление наиболее вероятных событий, чувственно не воспринимаемых в данный момент в данном месте, и подготовиться к соответствующим ответным действиям, спланировать их и корректировать в процессе их осуществления. С рассматриваемой точки зрения мышление, являясь частью психики, выполняет одну из основных ее функций — функцию упреждения событий. Таким образом, с помощью мышления человек познает не только сущее, действительное, но и возможное, он не только познает, но и создает его.

Прежде чем перейти к раскрытию психологической структуры мышления как познавательного психического процесса, необходимо сказать следующее. Мышление является предметом исследования многих дисциплин: философии, в рамках которой исследуются общие отношения между мышлением и материей, социологии, где изучается зависимость мышления от социальной структуры общества и процесса его развития, логики, которая исследует закономерные связи между такими основными формами мышления, как понятие, суждение и умозаключение, физиологии и других наук.

Предметом именно психологического исследования являются закономерности реального, а не теоретически правильного или истинного, мышления и его связи с другими психологическими явлениями. Дело в том, что реально совершающееся мышление может быть, и часто бывает, неправильным с точки зрения формальной логики. Оно может определяться субъективными пристрастиями, быть непоследовательным, свернутым, в процессе его осуществления могут допускаться логические ошибки, но именно это живое, обусловленное собственно психологическими факторами мышление и интересует психологов. При изучении мышления конкретных людей в конкретных обстоятельствах были получены очень важные факты. В частности, было обнаружено, что с точки зрения достижения конечного результата «ошибка» — понятие весьма относительное, так как именно «ошибка» может выполнять очень важную подготовительную функцию при решении задач. Если логика изучает отношения между готовыми, уже сформированными понятиями, то психологию интересует также сам по себе процесс формирования понятий, при котором может происходить, например, приписывание вещам отсутствующих у них свойств. Кроме того, психологию интересуют не только развитые формы мышления, основанные на оперировании понятиями, но и более простые его формы. Основной тезис о взаимосвязи психических явлений реализуется в исследовании влияния на мышление других

психических процессов, состояний и свойств личности, таких как эмоции, установки, характер, личностные особенности.

Что же такое мышление? В чем заключается принципиальное отличие этого познавательного психического процесса от познавательных процессов более низкого уровня? Что является содержанием этого процесса и какого класса задачи решаются с его помощью? Всегда ли мы мыслим, когда что-то делаем?

Для того чтобы дать ответы на все эти и подобные им вопросы, необходимо строго договориться, что мы будем считать мышлением, а что нет.

Интуитивно под мышлением мы понимаем нечто, происходящее где-то «внутри», в психической сфере, и это психическое «нечто» влияет на поведение человека таким образом, что оно приобретает нешаблонный, нестандартный, неповторяющийся характер. В самом деле, когда мы наблюдаем однообразное поведение, слышим давно известные истины, знаем, что человек слепо верит во что-то, мы говорим, что здесь нет и намека на мысль. Приспособительная изменчивость поведения животных в некоторых ситуациях также побуждает нас предполагать наличие в нем разумной основы. Здесь мы сталкиваемся с необходимостью развести понятия «разумный» и «основанный на процессе мышления».

Приспособление к окружающей среде может осуществляться двумя принципиально различными путями: а) путем выполнения автоматизированных, жестко запрограммированных действий, не зависящих от меняющихся обстоятельств и б) путем выработки в данных, конкретных ситуациях новых индивидуальных форм поведения, учитывающих изменившиеся условия. В связи с тем, что никакая заранее подготовленная (врожденная) программа поведения не может полностью соответствовать изменяющимся условиям среды, любое поведение, основанное на психическом отражении, можно считать разумным, т. е. целесообразным, где разумное означает индивидуально-изменчивое и приспособленное к конкретным обстоятельствам (О. К. Тихомиров). В более узком смысле под разумным понимают нахождение обходных путей и использование орудий. Даже у животных всякое поведение представляет собой сплав врожденных и индивидуально-изменчивых форм поведения.

Несмотря на то что по признаку индивидуального приспособления к изменяющимся условиям между поведением животных и человека имеется много общего, поведение человека, основанное на мышлении, и разумное поведение животных отличаются друг от друга существенно и принципиально. Главное отличие в том, что поведение животных — приспособительное, поведение человека — приспособительно-преобразующее. В процессе преобразующей деятельности человека мышление выступает как средство постановки цели и как аппарат для подготовки целенаправленных действий. То и другое возможно только на основе использования языка как средства, в котором в обобщенной форме закреплены наиболее общие свойства предметов и явлений и отношения между ними. Формирование языка, существующего в речевой форме и являющегося средством общения, в свою очередь возможно только в социальной среде. Здесь

Мышление — это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности.

следует отметить, что спецификой отражения на уровне мышления является отражение именно отношений между объектами и признаками внутри них, оно требуется в том числе и для осуществления обобщений. Специфическое отражение указанных отношений в мышлении психологически представлено в феномене *понимания*. До тех пор пока эти отношения не будут поняты субъектом, их отражение в психике будет представлено только на сенсорно-перцептивном уровне, как это случается при восприятии речевых звуков — можно услышать фразу, произнесенную на родном языке, но не понять ничего.

Суммируя сказанное, можно сформулировать такое определение мышления, в котором найдут отражение наиболее существенные его характеристики, отличающие его от иных познавательных психических процессов. *Мышление* — это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности.

Человеческое мышление, обладая всеми присущими ему специфическими свойствами, не обнаруживающимися в рассудочной деятельности животных, не является в то же время внезапно возникшим феноменом и имеет определенные предпосылки, биологические и социальные.

В качестве исходных условий для возникновения мышления выступают две формы деятельности: предметная деятельность и общение. Внутри этих условий — совместных действий с предметом — в формировании мышления участвуют как собственно биологические, так и социальные предпосылки. В качестве биологической предпосылки выступает развитое восприятие, которое дает субъекту максимально адекватный образ объекта, без чего невозможна адекватная манипуляция им и, соответственно, невозможно отражение связей как внутри объекта, так и между объектами. Без регулирующей функции образов невозможны также первичные исходные формы предметной деятельности и общения: без наличных образов люди, образно говоря, просто не нашли бы ни объекта для совместных действий, ни друг друга. В свою очередь совместная предметная деятельность и общение, развиваясь, становятся мощной движущей силой и главным фактором развития мышления. Исключительно мощным средством формирования мышления, таким образом, является вовсе не созерцание, а деятельность, действие, которое, по образному выражению С. Л. Рубинштейна, «как бы несет мышление на проникающем в объективную действительность острие своем». Разламывая кость, раскалывая орех, копая землю, бросая камень, царапая и пробивая мягкое твердым, человек постигает открывающиеся при этом связи между объектами.

Исходной предпосылкой для развития мышления является непосредственная преобразующая активность отдельного индивида. Данная активность приводит к формированию первой фазы всего процесса — формированию и совершенствованию специальных органов действия. У человека таким органом является рука. Совершенствование руки заключалось в постепенном приобретении ею такой формы, при которой один палец противопоставлен остальным, что способствует совершению разнообразных и тонких действий. Вторая фаза определяется тем, что действие становится орудийным и коммуникативно опосредо-

ванным, т. е. и сами орудия, и цели, и значение действия определяются совместно с другими людьми. Далее орудийная коммуникативно опосредованная деятельность сама становится главным фактором становления мыслительных процессов. Обе фазы этого процесса переплетаются и взаимно влияют друг на друга. Наблюдения за детьми, которых воспитали животные, полностью подтверждают эти представления: у них морфологически (биологически) развитый орган действия — рука — в действительности не является таковым или является только отчасти, в той же мере у них оказывается неразвитым и мышление.

Итак, на начальных этапах мощным средством развития мышления является практическое действие. В дальнейшем, при развитии мышления уже мысль становится средством организации действия, предваряющим его фактором, выполняющим программирующую и регулирующую функцию. При этом практическое действие не утрачивает своего значения и продолжает выполнять роль одного из основных средств совершенствования мысли. Об этом следует помнить каждому, кто в своем интеллектуальном развитии не желает останавливаться на достигнутом.

Развитие органа, приспособленного к выполнению разнообразных манипуляций с объектами — их расчленению, соединению, приданию им движения, — приводит к тому, что уже у высших обезьян обнаруживается способность к усмотрению причинно-следственных связей. Шимпанзе, например, вполне в состоянии «догадаться» соединить две палки и получить таким образом длинное орудие, с помощью которого можно достать предмет, до которого не дотянуться рукой. Для того чтобы все это проделать, необходимо выполнить операцию соотнесения по типу логической импликации — «если..., то...».

Мысль как единица мышления. При рассмотрении познавательных процессов более низкого уровня — ощущения, восприятия, представления — мы видели, что каждый из этих процессов предстает перед субъектом не сам по себе, а в форме конечного результата — чувственного образа. Сами по себе эти процессы остаются скрытыми, свернутыми и, по большей части, если не мгновенными, то очень быстротечными. Мышление представлено субъекту не только в форме его результата — мысли, но и в форме процесса. Процесс мышления субъективно хорошо знаком каждому, однако субъективное — не всегда достоверное, поэтому для раскрытия этапов этого процесса, а также характера производимых при этом операций потребовались специальные исследования. Прежде чем анализировать мышление как процесс, рассмотрим существо и свойства его результата, являющегося в то же время и структурной единицей мышления.

В качестве элементарной единицы любого явления должна выступать такая его наименьшая часть, при дальнейшем разложении которой явление утратит свою специфику. Например, элементарной «единицей», сохраняющей свойства воды, является ее молекула. При дальнейшем ее разложении мы получим вещества, свойства которых будут принципиально отличаться от свойств исходного вещества — воды. Таким образом, мы должны найти такую элементарную единицу мышления, которая все еще будет обладать основным, принципиальным его свойством и при дальнейшем разложении которой это

Понимание — это способность реагировать на все, что влияет на эффективность.

Р. Акофф, Ф. Эмери

свойство утратится. Основной характеристикой ощущения как образа является его модальность (свет, звук, вкус, запах и т. д.); отличительной характеристикой образа восприятия является его предметность, т. е. отражение в нем отдельного объекта как предмета с его очертаниями, объемом и рельефом; особенной характеристикой мысли, отличающей ее от чувственных образов, является представ-

Характеристикой мысли, отличающей ее от чувственных образов, является представленность в ней вычлененных из чувственных образов понятных субъекту отношений между отдельными объектами или отдельными свойствами, характеристиками объекта.

ленность в ней *вычлененных* из чувственных образов *понятных* субъекту *отношений* между отдельными объектами или отдельными свойствами, характеристиками объекта. Можно, например, с помощью ощущений, восприятия и представлений «отразить» стоящую на окне вазу с цветами. При этом можно почувствовать запах цветов, различить их расцветку, осмотреть и ощупать подоконник, окно, вазу и цветы и таким образом постичь их форму, можно определить, какой из цветков находится ближе, а какой дальше. С помощью восприятия мы можем также выделить вазу с цветами как фигуру, при этом окно и все остальное окружение станет фоном. Мы можем воспринять окно целиком, вместе с вазой, которая будет «встроена» в образ окна, и в этом плане отношения между ними уже будут представлены, но они не будут вычлене-

ны, абстрагированы и, таким образом, поняты. Только с помощью мышления мы можем *понять*, что *ваза* именно *стоит на окне*. То, что она именно *стоит*, а не, например, лежит, или прибита, или приклеена к окну, можно понять, только произведя какую-то операцию соотнесения — попытаться физически поднять ее, толкнуть, повернуть или проделать это мысленно, манипулируя наличными образами или представлениями, либо проанализировать ситуацию, используя отвлеченные понятия, выраженные с помощью слов. В результате этих *действий*, связанных с выполнением операций соотнесения предметов, образов и понятий, и будут обнаружены истинные, недоступные для восприятия отношения между вазой и окном.

На этой неспособности нашего восприятия постичь истинные отношения между явлениями и, таким образом, его способности вводить нас в заблуждение построены некоторые приемы в кино. Мы видим, например, как герой с невероятным напряжением сил, весь в поту, на одних пальцах отчаянно карабкается по отвесной скале. Вдруг мы с изумлением замечаем, что капающий с его измученного лица пот падает не вниз, в пропасть под его ногами, а вбок, на скалу, прямо перед его носом. Только тогда, когда оператор *поворачивает* камеру на 90 градусов и дает общий план, мы начинаем *понимать*, что герой просто ползет горизонтально по бутафорской «отвесной стене».

Несколько слов о феномене понимания. Несмотря на усилия специалистов, как это ни парадоксально звучит, феномен понимания по-прежнему остается до конца не понятным. Коварство этого феномена заключается в резком расхождении между субъективной ясностью и отчетливостью его переживания и чрезвычайной трудностью его аналитического описания. Как бы там ни было, ясно, что, хотя понятными или непонятными могут быть образы, эмоции, воспоминания, понимание является специфической характеристикой именно мысли, мышления. Ведь ни образ, ни эмоция, ни воспоминание не утрачивают своих основных

качеств даже в том случае, если они остаются непонятыми. В отличие от них непонятая мысль перестает быть мыслью, а средство, с помощью которого она передается, превращается в пустую перцептивную оболочку. Если это было речевое высказывание, то оно превращается в своеобразный «речевой труп» (Л. М. Веккер). Усвоение такого грамматически правильного набора слов без понимания его смысла — частое следствие зубрежки или бездумного повторения чужих фраз.

Одним из механизмов понимания, схватывания, усмотрения, «синтетического обнаружения» является такое физическое или мысленное переструктурирование ситуации, при котором ее компоненты, включенные в новую структуру, выполняют новые функции. Эти новые функции и отношения и усматриваются. Они и предстают перед субъектом в форме понимания. Здесь вновь отчетливо видно, что в основе понимания — специфической характеристики мышления — лежит активное вмешательство в ситуацию, активное действие. Следовательно, для того чтобы что-то понять, нужно самостоятельно это что-то сделать или переделать — передвинуть, переставить, разобрать и вновь собрать и т. д.

Элементарной единицей мысли, в которой представлены отношения между объектами, является *суждение*. Суждение — это форма мышления, в которой отражаются связи и отношения между сущностями. Логическое суждение есть связь между субъектом и предикатом, где, в общей форме, субъект — это обозначаемое, а предикат — то или иное его свойство, качество. Имеется еще один компонент суждения, который может присутствовать явно или подразумеваться — это связка типа «есть», «имеет», «является» и т. д., которая указывает на бытийный, онтологический статус субъекта. В качестве предиката может выступать любой объект или свойство, например «роза (является, есть) красная», «рыба это (есть) животное». Именно в суждении с его трехчленной или как минимум двучленной формулой отражаются либо отношения между объектами (вазой и окном), либо отношения между объектом и его свойством или качеством (вазой и ее качеством — способностью стоять), выраженным логическим сказуемым или предикатом. Поскольку суждение является логическим следствием усмотрения отношений, выявляемых уже на уровне перцепции, в нем могут отражаться отношения еще до формирования понятия. Суждение с понятиями в качестве его структурного элемента — это только частная, хотя и высшая форма суждений.

Суждение как форма существования элементарной мысли является исходной для двух других логических форм мышления — *понятия* и *умозаключения*.

Понятие — это мысль, в которой отражаются наиболее общие, существенные и отличительные признаки предметов и явлений действительности. Психологически понятие — это совокупность признаков и правил связи между ними. Эти признаки описывают явления, составляющие данную категорию, обозначенную данным именем, словом или знаком. Признаки, описывающие данное понятие, могут относиться к объектам, к субъективным состояниям, связанным с данной категорией объектов, а также к действиям, производимым с

Суждение — форма мышления, в которой отражаются связи и отношения между сущностями.

Понятие — мысль, в которой отражаются наиболее общие, существенные и отличительные признаки предметов и явлений действительности.

ними. Так что некоторые признаки объектам, входящим в данное понятие (категорию), приписываются. Генетически суждение предшествует понятию, поскольку, для того чтобы понятие сформировать, необходимо перечислить его признаки, т. е. сформировать суждение об отношениях между субъектом и множеством его предикатов, например: «собака — это лапы... это хвост... это лай... это... и т. д.». На то, что понятие является формой мысли, производной от суждения, указывали Л. С. Выготский, К. Бюллер и др.

Умозаключение — форма мышления, которая представляет собой такую последовательность суждений, где в результате установления отношений между ними появляется новое суждение, отличное от предыдущих.

Умозаключение — это форма мышления, которая представляет собой такую последовательность суждений, где в результате установления отношений между ними появляется новое суждение, отличное от предыдущих. Умозаключение является наиболее развитой формой мысли, структурным компонентом которой выступает опять-таки суждение.

Таким образом, суждение является универсальной структурной формой мысли, генетически предшествующей понятию и входящей в качестве составной части в умозаключение.

Итак, для того чтобы вычлениить и понять отношения и связи между элементами ситуации, необходимо произвести какие-то действия — *операции* соотнесения элементов друг с другом.

Какие же операции производятся с объектами и их свойствами для того, чтобы установить отношения между ними, отражаемые в суждении? Такими мыслительными, производимыми с помощью физических или умственных действий операциями соотнесения являются следующие:

- сравнение, с помощью которого вскрываются отношения сходства или различия;
- анализ — расчленение целостной структуры объекта;
- синтез — воссоединение элементов в целостную структуру;
- абстракция и обобщение — выделение общих признаков объекта, отделение их от единичных, случайных и поверхностных;
- конкретизация — операция, обратная абстрагирующему обобщению, т. е. возврат к осмысливаемому объекту во всей полноте его индивидуальной специфичности.

В связи с тем, что некоторые из этих операций соотнесения можно производить не только с понятиями, но и с объектами и их образами, мышление имеет различные уровни.

Генетически наиболее ранним уровнем является *наглядно-действенное* мышление. Это такой уровень мышления, при котором отношения вскрываются путем непосредственного манипулирования конкретными предметами. Когда ребенок открывает для себя, что один мяч можно привести в движение, толкнув его другим мячом, или когда плотник, приложив одно бревно к другому, начинает понимать, что именно мешает им лежать плотно, они пользуются наглядно-действенным мышлением. Таким образом, хотя этот уровень характеризует мышление преимущественно высших животных и детей раннего возраста, он

присутствует и в деятельности взрослых людей с их развитым понятийным мышлением.

Следующим уровнем развития мышления является мышление образами, или *наглядно-образное* мышление. Это тот уровень, на котором человек вскрывает связи и отношения, не физически перемещая предметы, а соотнося друг с другом образы одного и того же предмета или образы различных предметов. Когда человек, для того чтобы понять устройство какой-нибудь машины, разглядывает ее с разных сторон и таким образом сравнивает ее образы, полученные в разных ракурсах, он манипулирует образами восприятия. Когда он для тех же целей представляет предмет и мысленно поворачивает его в разных плоскостях, он оперирует образами представления. И в том, и в другом случае образы являются теми «атомами» мысли, из которых формируется ее «молекула» — понятое отношение между ними.

Наивысшим уровнем мышления является мышление, при котором в качестве элементов, над которыми производятся перечисленные и иные операции, служат понятия, представленные словом, — *понятийное* или *словесно-логическое* мышление.

Итак, мысль представляет собой результат соотнесения предметов, образов или понятий, причем данный результат может непосредственно отразиться в форме суждения, либо в форме понятия, либо в форме суждения, выведенного из последовательного ряда других суждений. Человеческое мышление отличается от мышления животных тем, что все эти операции совершаются посредством системы знаков — языка. Использование знаков с соответствующими правилами связи между ними значительно облегчает процесс мышления с его операциями соотнесения. Оперировать символами гораздо легче, чем предметами или даже чувственными образами. Способность к использованию символов в качестве заместителей категорий объектов дает человеку огромные преимущества перед другими животными в приспособлении к окружающему миру.

Мышление как процесс. Выше уже говорилось о том, что процессуальный характер чувственных познавательных процессов остается, в основном, скрытым от субъекта. Иначе дело обстоит с процессом познания на уровне мышления. Здесь процесс соотнесения объектов, образов, понятий и символов может быть развернутым и хорошо осознаваемым в силу того, что сознанию уже представлены объекты, с которыми производятся операции. Кроме того, процесс мышления иногда развернут во времени так, что он не может остаться незамеченным и, наконец, часто он субъективно переживается именно как действие, деятельность, труд, иногда тяжелый, утомительный, порой мучительный, но в то же время приносящий ни с чем не сопоставимое удовлетворение и восторг, когда в результате него достигается понимание или обнаруживается решение проблемы.

Что же представляет собой процесс мышления, каковы его основные этапы и всегда ли мы в повседневной жизни пользуемся этим приспособительным психическим аппаратом — мышлением? Когда мышление включается в процесс нашего приспособления к окружающему миру? Возможно ли обходиться без него, и в каких случаях человек без него обходится?

Мысль представляет собой результат соотношения предметов, образов или понятий, он может непосредственно отразиться в форме суждения, либо в форме понятия, либо в форме суждения, выведенного из последовательного ряда других суждений.

Мы видели, что в процессе восприятия окружающего мира мы получаем его чувственный образ, который направляет и регулирует наши действия. Например, увидев опасный объект или услышав звук, свидетельствующий о его присутствии, почувствовав запах и т. д., мы можем, не раздумывая, пуститься в бегство, при этом на бегу мы будем, без особых размышлений, руководствуясь наличными образами, перепрыгивать через препятствия, огибать их, проползать под ними и т. п. В данной ситуации мы можем не пользоваться мышлением, а опираться только на образы восприятия и представления. Например, перепрыгивая через поваленное дерево, мы в соответствии с представлением о нем знаем, какую приблизительно форму оно имеет на невидимой в данный момент стороне. Так может продолжаться до тех пор, пока мы не столкнемся с препятствием, для преодоления которого *автоматизированных, привычных действий и навыков* нам окажется уже недостаточно, когда возникнет так

называемая *проблемная ситуация*. Итак, мышление как психический аппарат приспособления вступает в действие тогда, когда в процессе приспособления возникает блокада привычного приспособительного действия. Процесс преодоления препятствия в этом случае в самой общей форме будет иметь несколько этапов:

- а) замешательство;
- б) обращение к образам памяти и понятиям;
- в) манипуляция образами или понятиями;
- г) преодоление препятствия.

Следовательно, для того чтобы мышление «заработало», необходимо появление проблемной ситуации. Однако этого еще недостаточно для возникновения мышления, поскольку некоторые проблемные ситуации могут быть разрешены и без его привлечения, методом проб и ошибок. Специфическим для мышления объектом является не сама по себе проблемная ситуация, а *задача*, которая формулируется на ее основе.

Задача является специфическим объектом мышления безотносительно к областям человеческого знания — это может быть физический мир, общественная жизнь, межличностные отношения, сам человек, в том числе и его процесс мышления.

Задача может формулироваться самим человеком в ходе его практической деятельности, а может быть дана ему в готовом виде другими людьми.

Все задачи имеют одну общую объективную структуру и характеристики. Общая структура задачи включает в себя *условия* и *требование*. Под условиями понимаются все факторы, имеющие отношение к разрешению проблемной ситуации. Требование — это цель, которая может быть достигнута при ее разрешении. Одной из важных характеристик задачи является ее сложность. Проиллюстрировать возникновение проблемной ситуации и структурных компонентов задачи можно на простом жизненном примере.

Предположим, что вы после целого дня блуждания по лесу с полной корзиной белых грибов возвращаетесь домой. Вы идете по лесу, перешагиваете через

канавы, продираетесь сквозь кусты, обходите деревья и вдруг выходите к реке в неожиданном для вас месте (возникновение проблемной ситуации). Окинув взглядом местность, вы ставите себе задачу перебраться на другой берег. В соответствии с задачей вы изучаете ее условия. Вы знаете, что эту реку вброд не перейти (условие), видите, что мост, на который вы рассчитывали, находится далеко и засветло вам до него не добраться (условие). В воде плещется рыба (к условиям не относится). Перед вами отлогий берег, на котором лежат в беспорядке какие-то пустые бочки, бревна, доски, обрывки веревок, на боку лежит лодка без весел (условия). Вдали летит самолет (к условиям не относится). Течение реки медленное, ветра нет (условия). Вплавь реку с полной корзиной не переплыть (условие). Вы знаете, что, для того чтобы попасть домой засветло и не заблудиться, вам непременно нужно перебраться на другой берег (требование).

Мышление как психический аппарат приспособления вступает в действие тогда, когда в процессе приспособления возникает блокада привычного приспособительного действия.

Фазы мыслительного процесса. Исходным пунктом мыслительного пути является постановка вопроса. От формулировки вопроса зависит все направление мыслительной деятельности. Условием адекватной постановки вопроса является правильная констатация дефицита информации, искомого (неизвестного). Понимание того, что именно непонятно в данной ситуации, «понимание непонятности» (Л. М. Веккер), является признаком начала работы мысли, поэтому отсутствие вопросов — «грозный индикатор отсутствия работы мысли» (он же). Является ли в нашей задаче адекватным вопрос, часто предлагаемый студентами в ходе занятий: «Как перебраться на другой берег?». Этот вопрос не является адекватным, потому что его содержание выходит за пределы явных и скрытых условий и требования, ведь на другой берег можно перебраться по воздуху, по дну реки, вплавь, мысленно. С учетом условий адекватным будет вопрос: «Что именно из имеющихся предметов способно выдержать вес человека вместе с корзиной грибов и может послужить в качестве плавательного средства для преодоления реки?».

Следующей фазой мыслительного процесса является перебор возможных, вероятных, вариантов решения задачи. В нашем примере таковыми будут: лодка, бревна, бочки, доски, которые могут быть использованы в качестве плавательных средств.

На следующем этапе из всех возможных способов в качестве гипотезы выбирается наилучший вариант на основе различных критериев — «стоимости», субъективной привлекательности и, наконец, вероятности выполнения требования, — вытекающих из субъективного опыта и знаний (Р. Солсо). Из этих критериев наиболее важным является вероятность достижения цели. В нашем случае объектом, удовлетворяющим этому критерию, является, конечно, лодка. На этом же этапе осуществляется проверка выбранной гипотезы. Вы осмотрели лодку и обнаружили такую пробоину, с которой, едва отплыв от берега, лодка может утонуть. Выбор конкретной гипотезы при переборе возможных вариантов осуществляется не только на основе рациональных соображений, в этом процессе принимают участие и неосознаваемые факторы. В совокупности эти факторы приводят к оценке адекватности выбранной гипотезы на основе своеобразного, хорошо знакомого всем «вдохновения», которое еще называют «чув-

ством близости решения». Осмотрев на берегу бревна, бочки, доски, заметив что веревка достаточно длинная, вы чувствуете, что решение где-то здесь, в бочках, досках и веревке.

Решение задачи завершается получением ответа или формулировкой суждения. Мысленно соединив пустые бочки с досками и веревкой вы находите, что при этом может получиться вполне надежное, достаточно управляемое, способное выдержать необходимый вес плавательное средство. Задача в принципе решена, благодаря чему может быть разрешена и проблемная ситуация — преодоление препятствия.

Поскольку в повседневной жизни в процессе приспособления к физическому миру и социальной среде человек сталкивается с препятствиями на каждом шагу, эффективность их преодоления зависит от того, в какой мере он при этом пользуется усвоенными навыками или ищет новые пути решения. Мышление при этом пронизывает все формы деятельности человека.

Формирование понятий. Наиболее развито у человека понятийное мышление, где элементами, над которыми производятся мыслительные операции, являются понятия. Предметы и явления окружающего мира представлены человеку не только в их чувственных образах, но и в форме понятий — обобщенных, вневещных, умственных образах (репрезентациях) этих объектов и явлений. В них отражаются общие для данного класса объектов, существенные и отличительные признаки. Обобщение признаков невозможно вне использования специальных средств — символов, или знаков, объединенных между собой определенными правилами связи, т. е. языка. В историческом процессе формирования понятий и развитие языка шли в тесном взаимодействии друг с другом. Язык как система знаков, выступающая в качестве *средства* общения и мышления, воплощенного в *форму* общения — речь, служил и служит той направляющей и организующей силой, которая связывает понятие (значение) со знаком и, таким образом, ограничивает количество и качество признаков, составляющих данное понятие. Процесс формирования понятий с помощью языковых средств особенно отчетливо можно наблюдать при формировании понятий ребенком, а также в искусственно создаваемых условиях. Независимо от того, протекает ли этот процесс в историческом времени и условиях, в условиях и времени формирования ребенка или же в коротком времени и специфических условиях эксперимента, существо его остается неизменным и заключается в следующем. Сталкиваясь в процессе взаимодействия с миром с каким-либо объектом этого мира, имеющим всегда множество признаков, человек получает от окружающих разъяснения по поводу его наименования. При отсутствии такового в общественном словаре для обозначения данной категории объектов, например при столкновении с совершенно незнакомым объектом, он может получить новое наименование. Запоминая признаки данного объекта, человек связывает с ними услышанное имя всякий раз, когда признаки и имя появляются вместе. Индивидуальные признаки объектов одного и того же класса, объединяемых окружающими одним именем, неизбежно меняются, в то же время существенные для данного имени признаки остаются неизменными. Получая от окружающих при столкновении с данным объектом с данным набором признаков подтверждение или одобрение по поводу соответствия сочетания признаков данному имени, че-

людей отбрасывает редко подкрепляемые таким образом другими людьми признаки и оставляет часто подкрепляемые, т. е. обобщает их в процессе общения. Процесс обобщения признаков, согласованный с другими людьми, касается не только свойств самого объекта, но и всех аспектов взаимодействия с ним. Например, в понятие «еда» включаются самые разнородные объекты, объединяемые тем не менее одним очень важным признаком — съедобностью.

Поскольку формирование понятия — процесс социальный, содержание понятий зависит от той культуры, в рамках которой он осуществляется. Культура группы или сообщества определяет существенность или несущественность признаков, составляющих данное понятие, связываемое с данным именем. Вследствие различий между культурами в каждой группе или сообществе имеются понятия, не представленные в других культурах. Но в силу сходства основных потребностей и относительной независимости их от конкретной культуры, а также сходства в физическом и физиологическом устройстве людей, во всех культурах имеются понятия, в которых представлены одни и те же явления. В общем, можно сказать, что во всех человеческих сообществах имеются тождественные понятия, в которых сходным образом отражены части тела, потребности в пище, воде, крове, типичные человеческие чувства, глобальные пространственные и временные отношения, а также наиболее общие свойства объектов, отражение которых обусловлено общим для всех строением органов чувств человека. Понятия, связанные с изменчивыми природными условиями существования, своеобразием хозяйственной деятельности, изменчивой *формой* удовлетворения потребностей и проявления чувств, понятия, в которых фиксированы *единицы* измерения пространства, времени и иных свойств объектов, основанные на взаимной договоренности, могут существенно различаться от культуры к культуре.

Язык и дискурсивное мышление. В предыдущих разделах мы часто ссылались на тесную связь психических процессов человека с языком и говорили даже, что специфически человеческое развернутое мышление невозможно без языка. Вкратце, что же такое язык?

Язык — это система знаков, служащая *средством* человеческого общения, мыслительной деятельности, способом выражения самосознания личности, передачи и хранения информации от поколения к поколению.

Что же такое знак и что такое система, связывающая эти знаки?

Эволюционное развитие познавательных процессов происходило закономерным образом: для успешного приспособления к окружающей среде субъект должен был располагать средствами, с помощью которых в его субъективном пространстве были бы представлены жизненно важные характеристики данной среды. Такими средствами являются ощущения, образы восприятия, представления, а также пронизывающая все познавательные процессы память. С появлением способности постигать отношения между объектами появилась потребность в новом средстве их отражения. Образ объекта, в котором эти отношения представлены в единичной форме, в качестве такого средства не годится, поскольку он,

Язык — это система знаков, служащая *средством* человеческого общения, мыслительной деятельности, способом выражения самосознания личности, передачи и хранения информации от поколения к поколению.

во-первых, глубоко субъективен, поэтому недоступен другим, во-вторых, изменяется при хранении в памяти и, в третьих, в нем эти отношения существуют в скрытом, не вычленном виде. Для фиксации этих отношений потребовалось такое средство, которое обладало бы свойствами вещи и в то же время служило бы носителем этих отношений. Таким средством и является знак — любой предмет или звук, в котором в неизбежно обобщенной форме фиксируются отношения между объектом и его признаками и между объектами, что, в общем, одно и то же. Неизбежно обобщенную форму отношения приобретают потому, что для их вычленения и фиксации требуется наблюдение за множеством аналогичных событий.

Помимо свойства независимости от конкретных вещей, внутри которых отношения имеются, данное средство должно обладать еще одним важным качеством — подобно субъективному образу оно должно всегда быть под рукой. Таким средством и оказался звук. Издаваемый речевым аппаратом звук обладает

качеством изменяемости. Количество сочетаний отдельных звуков практически бесчисленно, как и количество отношений между объектами. Таким образом отношения приобрели любезную человеку форму вещи, которой можно манипулировать так же, как и предметами. Знак становится удобным орудием мышления, в котором в обобщенной форме представлены предметы и отношения между ними. Необходимо подчеркнуть, что общение и обобщение посредством знака тесно связаны друг с другом. Ведь для того чтобы указать другому человеку на вещь или направить его к ней, необходимо указать на ту категорию, к которой она принадлежит.

В элементарных грамматических структурах языка отражаются прежде всего элементарные логические отношения между объектами, а также между объектом и его свойством.

С другой стороны, обобщение признаков посредством знаков возможно только в процессе общения, обусловленного необходимостью совершения совместных действий по преобразованию среды при приспособлении к ней. Поскольку вычленяемые свойства объектов и отношения между ними обусловлены особенностями самого субъекта и его потребностями, т. е. имеют произвольный характер, отношения между знаком и закрепляемыми в нем свойствами и отношениями также произвольны, но однозначны. Произвольность этой связи придает языку чрезвычайную гибкость в отражении мира, однозначность же достигается путем установления согласия между людьми относительно данной связи.

Что же представляет собой система, связывающая знаки языка? Такой системой является не что иное, как его грамматика. В элементарных грамматических структурах языка отражаются прежде всего элементарные логические отношения между объектами, а также между объектом и его свойством, так появляется элементарная единица языка — трехчленное или, в пределе, двучленное предложение с его подлежащим, сказуемым и явной или скрытой связкой. Таким образом устанавливается связь между логической единицей мысли — суждением и речевой единицей — предложением. Вычлененные мышлением отношения приобретают свою речевую форму, в которой они только и могут существовать отдельно и объективно как для самого субъекта, так и для других людей. Дальнейшее развитие языка приобретает самостоятельный характер, обусловленный культурой группы так же, как происходит развитие любого специфического для

данной культуры орудия. Язык приобретает специфические особенности, которые в свою очередь могут оказывать влияние на отражение действительности в процессе ее умственного освоения.

Язык и фиксируемые в нем понятия об объектах, их свойствах и отношениях между ними, развиваясь вместе с понятиями, в свою очередь оказывают влияние на восприятие человеком мира и на процесс классификации явлений. Более подробно об этом мы поговорим в разделе о языке и сознании.

Наиболее развитой формой мышления, осуществляемого посредством языка, является рассуждение — дискурсивное мышление (от лат. *discursus* — рассуждение, довод). Дискурсивное мышление представляет собой цепь суждений, элементами которой являются понятия, и в конце которой появляется новое суждение, являющееся производным от предыдущих. Дискурсивное мышление возможно только с использованием языка в качестве его средства. Рассуждающее мышление развивается по так называемым логическим законам, правилам, при соблюдении которых новое суждение или вывод в большей мере обладает предсказательной силой, чем при их нарушении. Правильность логического вывода зависит, однако, не только от правильного выполнения логических операций, но от ряда других условий, в частности от исходных суждений, истинность которых определяется содержанием используемых понятий, личным и общественным опытом, существующим в форме убеждений, в том числе и иррациональных. Функция дискурсивного мышления заключается в доказательстве самому себе и другим верности вывода или принимаемого решения, предшествующего какому-то действию или деятельности, при помощи ссылки на логическую правильность рассуждений. Двумя способами дискурсивного мышления являются *индукция* и *дедукция*.

Индукция — это движение мысли в процессе рассуждения от частных суждений к общему выводу. Если рассматривать процесс формирования понятий в логических терминах, то можно сказать, что он представляет собой типичный пример индукции.

Более сложной формой умозаключения является дедукция, при которой конечное суждение является результатом движения мысли от общих положений к частным суждениям. Такое движение мысли в формальной логике приобретает форму *силлогизма*, который состоит из общей и частной посылки и вывода. Дедуктивное мышление требует от субъекта большей способности к отвлечению и обобщению, а также к децентрации — способности на время рассуждения преодолеть эгоцентрическую позицию, взглянуть на явление как бы со стороны. В скрытой форме дедукция, так же как и индукция, присутствует в мышлении человека всегда, однако при решении отвлеченных задач люди с эгоцентрическим мышлением справляются с такими задачами с трудом. Так, в исследованиях А. Р. Лурия, проведенных им в 1930-х гг. в далеких кишлаках Узбекистана, и в проведенных Коулом и Скрибнер исследованиях африканских рисоводов народности кпелле было обнаружено, что люди,

Дискурсивное мышление представляет собой цепь суждений, элементами которых являются понятия и в конце которой появляется новое суждение, являющееся производным от предыдущих.

Индукция — движение мысли в процессе рассуждения от частных суждений к общему выводу.

находящиеся на определенной стадии общественного развития, неспособны решать простейшие силлогизмы типа: «На далеком севере все медведи белые. Новая Земля находится на далеком севере. Какого цвета медведи на Новой Земле?». Люди с неразвитым дедуктивным мышлением, а также дети младшего школьного возраста при решении задач такого рода ссылаются на отсутствие соответствующего личного опыта, обращаются к несущественным признакам, задают неуместные вопросы и т. д.

В силлогизме общие и частные посылки часто основываются на убеждениях, распространенных в данной культуре. В связи с этим безупречные с точки зрения формальной логики дедуктивные рассуждения могут приводить к выводам, в своих исходных пунктах основанным на верованиях, иррациональных убеждениях и тому подобных вещах, как это происходило, например, в средние века, во времена охоты на ведьм. Выводы в дедуктивном мышлении могут определяться

При дедукции
конечное суждение
является результатом
движения мысли
от общих положений
к частным суждениям.

и личными верованиями и убеждениями, в том числе и основанными на предрассудках и приметах. Например, вывод о бессмертии души конкретного человека основан на вере в бессмертие человеческой души вообще. Сочетание ложной посылки с нарушениями логики рассуждений приводит к формированию ложных, болезненных убеждений, как это случается при душевных заболеваниях. Для того чтобы избежать подобных ошибок, люди постоянно сверяют свои пред-

ставления о мире с представлениями других людей и вносят в свою картину мира соответствующие коррективы. Потребность в подобном согласовании взглядов так велика, что при отсутствии такой возможности, например в условиях полной социальной изоляции, человек может потерять устойчивые ориентиры, связывающие его с реальностью, утратить с ней контакт и таким образом превратиться в психотика. Отсюда видно, насколько опасно для человека отсутствие условий для нормального общения, как, например, при строгой социальной изоляции, или пребывании в иноязычной среде, или при аутизме.

Способность к дискурсивному мышлению открывает небывалые до того возможности для *планирования* и *организации* деятельности. Пользуясь словом как средством для закрепления отношений не только между объектами, но и между действиями, человек может составить программу действий, зафиксированную в ряде словесных высказываний, а затем сверять этапы реально выполняемых действий с имеющейся словесной программой и вносить соответствующие коррективы как в действия, так и в программу в зависимости от конкретных обстоятельств. Именно в способности пользоваться языком как средством планирования и организации действий заключается огромная преобразующая сила человека, которая, как уже говорилось выше, может использоваться, к сожалению, не только во имя добра, но и во имя зла.

Виды мышления. Мышление подразделяется на виды в зависимости от используемых средств, характера решаемых задач, степени развернутости и осознанности производимых операций, преследуемых при этом целей и качества получаемого результата. Строгой классификации видов мышления не существует, поэтому мы рассмотрим только те виды, особенности которых определяются наиболее существенными компонентами мышления.

Теоретическое и практическое мышление. Теоретическое мышление направлено на познание наиболее общих законов и правил. Оно оперирует наиболее общими категориями и отвлеченными понятиями. Всякого рода научные концепции, теории, методологические основания науки являются продуктом этого вида мышления. Таким образом, теоретическое мышление составляет основу научного творчества.

Основной задачей практического мышления является подготовка физических преобразований действительности, т. е. постановка цели, создание плана, проекта, схемы действий и преобразований. Его особенность заключается в том, что оно часто разворачивается в условиях дефицита времени, а также в том, что в условиях практической деятельности его субъект обладает ограниченными возможностями для проверки гипотез: после того как вы со своими грибами упали в реку с неправильно рассчитанного и сделанного плавсредства, бессмысленно составлять план переправы через реку.

Теоретическое и эмпирическое мышление отличаются друг от друга по характеру понятий, которыми мышление оперирует. Теоретическое мышление оперирует по возможности точно определенными, унифицированными по своему содержанию понятиями, относительно которых степень согласия людей достаточно высока. Эмпирическое мышление — это мышление интуитивно и ситуативно определяемыми понятиями, кроме того, в данном случае между понятиями, используемыми разными людьми, может быть низкая степень согласованности.

Не мыслям надобно
учить, а мыслить.

И. Кант

Различают также *интуитивное* и *аналитическое* мышление. Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет более или менее четко очерченные этапы, а сам процесс мышления в достаточной мере осознан. В отличие от аналитического интуитивное мышление свернуто во времени, иногда решение проблемы производится молниеносно, в нем отсутствуют этапы и, наконец, его процесс осознается в минимальной степени.

Очень важным с точки зрения приспособительных функций мышления является его деление на *реалистическое* и *аутистическое*. Реалистическое мышление основывается на реальных знаниях о мире, направлено на достижение целей, обусловленных жизненно важными потребностями и обстоятельствами, оно регулируется логическими законами, а его течение осознанно контролируется и направляется. Аутистическое мышление (от слова «аутизм» — стремление к уходу от реальной действительности во внутренний мир, оторванность от реальности, склонность к фантазиям и мечтам в ущерб актуальным целям и задачам) основывается на произвольных, иррациональных допущениях при игнорировании реальных фактов. Основной его движущей и направляющей силой являются плохо осознаваемые или неосознаваемые желания или страхи. Оно плохо контролируется сознанием и в этом смысле напоминает сновидение, основной характеристикой которого является произвол, неподконтрольность.

Причудливое течение и формы аутистического мышления следует отличать от познавательного процесса, который имеет много общего с процессом мышления — воображения.

Мышление и воображение. Как уже неоднократно говорилось выше, объектами манипулирования могут быть конкретные предметы, образы и знаки. Ма-

нипулируя образами, хранящимися в памяти, т. е. представлениями, человек может мысленно их расчленять, соединять, изменять их пропорции, перемещать в пространстве, окрашивать в различные цвета, заменять одни элементы другими и т. д. Такая способность к мысленному преобразованию чувственных образов памяти и есть воображение. В воображении, таким образом, сливается чувственный и отвлеченный характер отражения действительности, позволяющий человеку создавать новые чувственные образы, находящиеся во внутреннем, субъективном пространстве. Представления, полученные в результате деятельности воображения, дают человеку возможность в наглядной форме представить себе образ конечного результата в форме предмета или ситуации. На достижение этого образа и будут направлены действия, с ним будет сверяться полученный конкретный результат. Именно эта способность отличает разумную продуктивную деятельность человека от рассудочной деятельности животных. Специфические операции соотнесения, характерные для воображения, — агглютинация, гиперболизация, заострение, типизация и т. п. — описаны в любом учебнике по психологии, здесь же необходимо отметить, что в процессах воображения участвуют не только мыслительные операции соотнесения, но и языковые логические формы мышления. Полученные новые образы могут анализироваться с помощью дискурсивного мышления и на основе этого анализа в них могут вноситься соответствующие изменения с соответствующей их проверкой. Активное продуктивное воображение является основой творческой деятельности человека. Практическим выводом из сказанного здесь является следующее: успех любой деятельности человека связан со степенью четкости полученного с помощью воображения представления о конечном продукте этой деятельности.

3.4. Память

Определение памяти. Из предыдущего изложения понятно, что создание адекватного образа окружающего мира представляет собой сложный многоуровневый процесс, в котором принимают участие познавательные процессы различной сложности. Каждый из этих процессов придает образу свои специфические качества. Процессы восприятия и ощущения дают нам представление о мире как о пространстве, заполненном отдельными предметами, имеющими форму, объем и определенную фактуру. Эти предметы помещаются в пространстве вне субъекта, причем одни из них располагаются дальше, другие ближе в точном соответствии с расположением реальных объектов. Ощущения придают этим объектам качественные особенности, такие как цвет, вкус, запах, тяжесть и др. Ощущения, помимо того что они скрыто входят в состав формы образа (кинестетические ощущения), придают ему животрепещущий характер и большую достоверность. Процессы категоризации уже на уровне восприятия дают нам возможность в считанные доли секунды понять, с предметами какого рода мы сталкиваемся, и отреагировать соответствующим образом. Мышление,

обобщая воспринятое, разворачивает панораму нашего жизненного пространства, расширяя его далеко за пределы видимого и переживаемого в данный момент, оно позволяет «видеть» скрытые свойства предметов, понимать суть наблюдаемых событий и таким образом предвидеть их наступление. Животное, например, стоя под нависшей каменной глыбой, удерживаемой в неустойчивом равновесии хрупкой веточкой, может погибнуть при малейшей случайности. Человек же может «разглядеть» скрытую угрозу и вовремя покинуть опасное место. Благодаря дискурсивному мышлению человек есть то, что он есть, в том мире, который он постоянно сам создает.

Все это было бы невозможно, если бы живые существа не обладали способностью к сохранению: намерений, воспринимаемых впечатлений, результатов их переработки, а также программ действия. Процессом, обеспечивающим построение всестороннего образа мира, связывающим разрозненные впечатления в целостную картину, прошлое с настоящим и будущим, является *память*. Без процессов памяти не может быть ни предметного чувственного, ни отвлеченного умственного образа окружающего мира. Память — это «цемент», который соединяет все строительные элементы мозаики в единую, полную жизни картину.

Способность сохранять информацию о событиях является фундаментальным свойством материи вообще, как живой, так и неживой. Примером этого может быть способность накопителей информации, таких как магнитная лента, виниловая или лазерная пластинка, сохранять информацию, которая при соответствующих условиях может быть преобразована в звук, изображение и, в принципе, в любой чувственный образ. Однако только в деятельности живых организмов способность сохранять структуры воздействий начинает играть важную функциональную роль (поскольку память компьютера и других носителей включена в функциональные системы живого организма — человека).

Психология, имея свой предмет и объект, наделенный памятью, изучает специфические особенности памяти, т. е. те ее механизмы, формы и виды, которыми обладает человек. Изучение памяти животных служит, как и любая другая информация о них, для углубления понимания памяти человека. В связи со сказанным, в психологии определение памяти приобретает следующую формулировку.

Память — это процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения (Психология. Словарь, 1990). Следует отметить, что под опытом здесь понимаются любые психические процессы, предшествовавшие текущим, независимо от степени их осознания. По сути дела, понятия «опыт» и «инфор-

Память является процессом, обеспечивающим построение всестороннего образа мира, связывающим разрозненные впечатления в целостную картину, прошлое с настоящим и будущим.

Память — это процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения.

мация» тождественны, поскольку «информация — это обозначение содержания, полученного из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему и приспособливания к нему наших чувств» (Н. Винер).

Можно выделить несколько уровней средств хранения информации — физический, биологический, физиологический и психологический.

На физическом уровне информация сохраняется за счет структурных преобразований, осуществляемых с физическими телами — это «внешняя» память человека (узелки на память, записная книжка и т. д.). На биологическом уровне с целью сохранения информации происходят преобразования биологических структур, например молекул ДНК, РНК и др. На физиологическом уровне информация хранится и преобразуется на основе динамических физиологических процессов, которые отличаются от биологических своим функциональным характером, т. е. включенностью в текущие информационные процессы и относительной кратковременностью. Так, в структуре нервных импульсов, несущихся по афферентным волокнам от рецепторов к центру, хранится информация о структуре тех мгновенных изменений в состоянии рецепторов, которые имели место при воздействии на них раздражителей. На собственно психологическом уровне происходят качественные преобразования информации, ее организация и хранение, которые основываются на преобразовании смысловых структур, т. е. значимости и значения для субъекта тех происходящих на предыдущих уровнях изменений, которые ему доступны.

Соответственно этим уровням рассматриваются и механизмы, принимающие участие в процессах памяти человека, из которых, по сути дела, только два входят в компетенцию психологии — физический и собственно психологический.

Наряду с механизмами психология изучает три группы явлений, относящихся к феноменологии памяти.

К первой группе можно отнести те качественные характеристики хранящегося опыта, которые представлены в разнообразных видах памяти. Это эмоциональная, образная, словесно-логическая и двигательная память. Нетрудно понять, что в данной классификации вновь находят отражение три наиболее общие психологические категории: мотив, отраженный в эмоции, образ и действие. Отсюда еще раз отчетливо видно, что память пронизывает все компоненты психической регуляции приспособительного акта.

Вторая группа феноменов образована по признаку длительности хранения опыта. Это формы памяти: мгновенная (иконическая, эхоическая), кратковременная и долговременная память.

И, наконец, в третьей группе феноменов представлены этапы преобразования информации в памяти и закономерности, характеризующие каждый из них. Это процессы памяти: запоминание, забывание и сохранение и воспроизведение опыта.

Рассмотрим коротко основные закономерности, характеризующие каждую из этих групп явлений.

Виды памяти. *Эмоциональная память.* Эмоции человека тесно связаны с его потребностями или мотивами, поскольку, как будет показано ниже, в них отражаются отношения между потребностями и особенностями ситуации, способствующими или препятствующими их удовлетворению. Эмоции выступают в

качестве сигналов о том, в какой мере удовлетворяются или могут быть удовлетворены наши потребности. Поскольку эмоция — это сигнал, он может храниться в памяти в той или близкой к той форме, которая сопровождала события, переживаемые впервые. При повторном восприятии или представлении ситуации, вызвавшей эмоцию, ее оценка как желательной или, наоборот, угрожающей, может производиться за счет немедленного появления хранящейся в памяти эмоции. Эта оценка позволяет построить соответствующее поведение еще до того, как ситуация будет осмыслена и проанализирована с помощью мышления. Эмоциональная память, таким образом, способствует обобщенной, глобальной оценке ситуации с точки зрения ее ценности для субъекта. То, что одни и те же предметы и ситуации вызывают (актуализируют) у разных людей различные эмоции, указывает на субъективный характер связи между запечатленной эмоцией и вызвавшей ее ситуацией. Например, появление контролера у одного человека вызовет панику, а у другого — желание подшутить над ним. Это можно объяснить тем, что у первого эмоция, возможно, связана с потребностью предохранения самооценки от падения, а у второго — с потребностью в самоутверждении или самовозвеличивании. Появление ситуации, подобной той, в которой один человек когда-то пережил (или часто переживал) унижение, а другой — восхищение, воскрешает в памяти и соответствующие эмоции. Особенность эмоциональной памяти заключается в том, что повторно переживаемые эмоции никогда не воспринимаются как ожившее воспоминание, поэтому эмоции, возникающие у человека всякий раз при столкновении с какой-то типичной ситуацией, могут казаться ему непонятными и даже загадочными. В связи с этим следует сказать, что для произвольного воспроизведения (или его избежания) желательной (нежелательной) эмоции необходимо представить, а еще лучше создать (избежать) типичную для ее возникновения у данного субъекта ситуацию, что люди осознанно, а чаще неосознанно, и делают весьма успешно по несколько раз на дню.

Образная память сохраняет пережитый опыт в форме образов. Образная память — суть представления, о которых говорилось в соответствующем разделе. В форме образов в памяти хранятся не только доступные сознанию впечатления, полученные с помощью органов чувств, но и неосознаваемые образы, такие как эталоны или паттерны, которые принимают участие в процессах восприятия, например при распознавании образов. В процессе хранения в памяти запечатленные образы претерпевают изменения, которые придают представлениям специфические свойства или характеристики, о которых также уже говорилось. Имеются индивидуальные различия в способности произвольно вызывать в сознании образы памяти. Эти различия касаются как преимущественной модальности, в которой человек переживает наиболее яркие образы, так и самой живости и яркости представлений. В памяти могут храниться не только предметные образы восприятия, но и беспредметные образы, связанные с пережитыми ощущениями. Человек может, например, представить себе просто синий цвет, или звук определенного тона, или ощущение зубной боли, или кислый вкус.

В *словесно-логической памяти* хранятся наши умственные образы мира в форме обобщенных категорий, суждений, абстрактных концептуальных схем и, наконец, мировоззрения в целом. Кроме того, в словесно-логической форме хранятся также сознательно планируемые программы деятельности.

В *двигательной памяти* хранятся схемы различных движений и их систем, образующие двигательные навыки, которые обеспечивают автоматизированный характер действий в повторяющихся или типичных ситуациях. Именно двигательная память позволяет нам думать о чем-то постороннем в тот момент, когда мы открываем дверь в собственную квартиру.

Все виды, или компоненты, памяти тесно связаны друг с другом, поскольку они являются компонентами единого, целостного поведенческого акта. Так, например, определенные эмоции можно вызвать, совершая определенные движения, о чем говорил еще У. Джемс: отголоски скорби можно почувствовать, опустив плечи, сделав скорбное лицо и говоря тихим голосом, в то время как энергичные, резкие движения, сопровождаемые боевым кличем, способны возбудить уверенность в себе и даже гнев. Интересно, что при этом будут возникать и соответствующие образы. И наоборот, яркие образы и представления, как известно, приводят к появлению не только так называемых идеомоторных движений, но и соответствующих эмоциональных состояний. Наблюдая за человеком, мы судим о переживаемых им эмоциях прежде всего по его движениям, интонациям и преимущественной тематике высказываний, в которых отражаются поглощающие его представления и мысли. У человека, кроме того, все три компонента можно вызвать при помощи слова.

У человека *словесно-логическая память* является ведущей. В силу ее смысловой (семантической) организации, она может оказывать деформирующее влияние, как организующее, так и искажающее, на остальные виды памяти. В частности, в экспериментах было обнаружено, что при предъявлении для запоминания неоднозначных контуров предметов с одновременным словесным их обозначением, воспроизводимые впоследствии образы определялись именно их названием. Так, два кружка, соединенные между собой короткой прямой чертой, воспроизводились в дальнейшем в рисунке по памяти в соответствии с данным им наименованием — либо в виде очков, либо в виде гантелей. Такое деформирующее влияние словесно-логическая память оказывает и на запоминание конкретных, житейских ситуаций: в памяти детали образа ситуации трансформируются таким образом, чтобы соответствовать позднейшей ее словесно-логической интерпретации. Было, в частности, обнаружено, что свидетельские показания о дорожно-транспортном происшествии существенно меняются в зависимости от того, какой глагол используется в вопросе о деталях происшествия — «разбились», «ударились» или «пришли в соприкосновение». Эти глаголы изменяют смысл ситуации, в соответствии с которым и происходит деформация образов памяти. Оценка скорости автомобилей при дорожно-транспортном происшествии зависела от включенного в вопрос глагола — наивысшую оценку скорости давали те свидетели, которым задавался вопрос, содержащий глагол «разбились».

Формы памяти. Три формы памяти — мгновенная, кратковременная и долговременная — отличаются друг от друга как по способу представления в них получаемой извне информации, так и по времени хранения, а также по тем функциям, которые каждая из них выполняет в процессах памяти человека. Три формы памяти представляют собой не только формы, но и этапы переработки информации в процессе ее хранения.

Память человека, таким образом, состоит из трех блоков, работающих в целях сохранения информации как единого целого. Схема связи между ними имеет примерно следующий вид.

Внешнее воздействие приводит к возбуждению чувствительных клеток, вследствие чего в данном «сенсорном регистре» остается след от этого воздействия в виде образа соответствующей модальности. Возникший в сенсорном регистре образ опознается и через очень короткое время пересылается в следующий блок хранения. Здесь он после некоторых преобразований хранится чуть дольше, после чего либо исчезает (забывается), либо, при его повторении в пределах времени его существования в кратковременной памяти, передается на хранение дальше — в долговременную память, где, в случае попадания в нее, он может храниться неопределенно долго. Долговременная память в свою очередь является хранилищем, из которого поступает информация как для нужд сенсорного регистра, так и для нужд кратковременной памяти.

Теперь кратко рассмотрим специфику и функции каждого из этих блоков.

Мгновенная, или сенсорная, память — это память тех сенсорных органов, на которые поступила информация. Лучше всего она изучена в отношении зрения и слуха. Образ, возникший в результате возбуждения рецепторов каким-либо единичным воздействием, сразу же не исчезает, он продолжает существовать в той же форме, в которой он возник, постепенно затухая в пределах одной секунды для зрительной системы и гораздо дольше для слуховой. Изображение продолжает как бы стоять перед глазами, а звук звучать в ушах, несмотря на то что стимул уже исчез. Такое продолжение существования образа после воздействия имеет важное функциональное значение. Во-первых, это время необходимо системе восприятия для того, чтобы опознать образ. В жизни организма эти доли секунды могут иметь очень важное значение. Если бы образ исчезал вместе с исчезновением предмета, его опознание было бы затруднено или невозможно в силу ограниченности скоростных характеристик физиологических систем. Во-вторых, некоторая инертность сенсорного образа приводит к тому, что система восприятия неизбежно объединяет *дискретные*, т. е. отдельные, единичные *сенсорные* образы в образ *восприятия, непрерывный* в пространстве и во времени. Это проявляется в том, что при наших перемещениях или при перемещениях объекта его образ меняется не скачками (в связи со скачкообразными переходами изображения на сетчатке с одной группы рецепторов на другую), а плавно, градуально. То же самое происходит и в слуховом анализаторе — мы воспринимаем не ряд отдельных звуков, а плавные переходы мелодии. Между зрительной и слуховой сенсорной памятью имеются различия в том, что в зрительной системе последующие воздействия «стирают» предыдущие образы так, что они не накладываются друг на друга. В слуховой сенсорной памяти последующие образы не «стирают» предыдущие, поэтому они могут существовать какое-то время вместе. Это имеет очень важное значение для понимания речевых сообщений: если бы каждый последующий звук услышанной фразы стирал предыдущий, мы не могли бы услышать всей фразы целиком. То же касается прослушивания музыки, которая благодаря этому воспринимается как некое завершенное целое.

Кратковременная память (КВП) представляет собой хранилище, в котором происходит «работа» не только с той информацией, которая поступила от сен-

сорных органов, но и с той, которая извлекается из долговременной памяти. Кратковременная память — это память, которая обслуживает текущую работу с образами, понятиями и словами. Известный американский психолог Р. Кларк предложил наглядную модель кратковременной памяти в виде верстака столяра в столярной мастерской. На верстак попадают только те предметы, которые какое-то время необходимы для текущей работы: детали будущего изделия, инструменты, клей и т. д. В качестве аналога долговременной памяти здесь выступают полки вдоль стены, на которых материалы аккуратно разложены по назначению, наименованию или как-то еще иначе. Столяр берет с полки и кладет на верстак то, что ему нужно на данном этапе, оставляя достаточно места для работы. Когда на верстаке скапливается слишком много предметов, столяр может для удобства разложить их на кучки или в стопки, что позволит поместить на верстаке больше разных материалов. Если число предметов на верстаке становится слишком велико, они могут с него упасть или же столяр ставит их обратно на полку.

Подобная аналогия описывает суть функционального назначения кратковременной памяти как хранилища, где образы и понятия появляются, обрабатываются, сортируются и какое-то время хранятся. Таким образом, это — рабочая память, где над входными элементами в течение какого-то короткого времени производятся различные операции — структурирование, опосредование или повторение.

Время хранения материала в кратковременной памяти — около 30 с. При повторении материала в пределах этого времени он может храниться в ней гораздо дольше.

Объем КВП составляет 7 ± 2 единицы хранения. Под единицами здесь понимаются не только отдельные буквы, цифры или звуки, но и их группы. Следовательно, для того чтобы запомнить большее количество элементов, их можно объединить в группы, однако все же с увеличением количества элементов, входящих в группу, число групп, хранящихся в КВП, уменьшается. Ограниченность объема КВП имеет разнообразные психологические последствия. Не исключено, что магический характер числа «семь», нашедший отражение в пословицах (например, «Семь раз отмерь...»), текстах и верованиях, обусловлен именно объемом КВП. Объем КВП несомненно влияет на организацию речи. Обнаружено, что число смысловых единиц во фразе для ее правильного осмысления не должно превышать семи. Подсчитано также, что частота слов с количеством слогов в пределах четырех составляет 90–99 % в различных языках. Поэтому лучше запоминаются и больший эффект производят ясные короткие фразы, состоящие из коротких слов.

Структурирование входной информации не сводится только к группированию, оно представляет собой сложный процесс ее преобразования, в котором принимают участие образные, речевые и смысловые компоненты. В кратковременной памяти происходит перекодирование формы входной информации из образной в речевую. Под кодом понимают форму представления информации. Доминирующим кодом КВП является слуховой код. Это значит, что зрительные образы у человека в КВП перекодируются в звуки речи и в такой форме КВП с ними оперирует. Так, например, для запоминания зрительно воспринимаемого

номера телефона, мы его обычно проговариваем. Слуховой речевой код, однако не является единственным в КВП, поэтому для лучшего запоминания необходимо пользоваться всеми тремя средствами — зрительными образами, проговариванием и осмыслением материала. Проговаривание и осмысление материала и есть его опосредование.

Долговременная память (ДВП). Если в кратковременной памяти мы живем, то долговременная память хранит знания, придающие смысл нашему непосредственному существованию (Солсо Р., 1996). В долговременной памяти хранятся:

- пространственная модель мира, представленная здесь в виде отвлеченных структур, соответствующих образам нашего дома, города, страны и всей планеты;
- знания о законах, устройстве мира и свойствах объектов;
- наши представления о людях, самих себе, социальных нормах и жизненных ценностях;
- моторные навыки, например, звуковой и письменной речи, одевания, езды на велосипеде, умения решать задачи в различных областях деятельности;
- навыки понимания речи или интерпретации произведений живописи или музыкальных произведений;
- планы и программы будущей деятельности.

Информация в ДВП организована определенным образом. Имеется существенное различие в организации информации личного и отвлеченного характера. В связи с этим было предложено даже говорить о двух видах ДВП — эпизодической и семантической. В эпизодической памяти содержатся закодированные сведения и события, привязанные к определенному времени, информация о том, как выглядели те или иные вещи, когда мы их видели. В этой памяти хранятся всякого рода автобиографические данные, например «Летом 1983 года мы с приятелем ездили на рыбалку». Эпизодическая ДВП содержит сведения, зависящие от контекста: «Моя жена надевает золотые сережки, когда к нам приезжает теща». Все остальные сведения внеличного характера хранятся в семантической памяти — это, во-первых, факты и знания, не связанные с личными переживаниями в определенном месте и времени, и, во-вторых, все, что нам нужно для того, чтобы пользоваться речью. Материал, хранящийся в этих двух видах ДВП, различается не только по своему характеру, но и по подверженности забыванию. Эпизодическая память находится в состоянии непрерывного изменения, поскольку изменяется личный опыт, поэтому информация в ней легко может стать недоступной, однако она не исчезает совсем, о чем свидетельствуют эксперименты Пенфилда, в которых при электрическом раздражении ассоциативных зон коры в памяти пациентов возникали давно забытые картины.

Информация в ДВП хранится в различных кодах — визуальном, акустическом и семантическом. Доминирующим кодом является семантический, т. е. основанный на смысловой сортировке материала. По всей вероятности, многие зрительные образные представления являются результатом перекодирования с семантического кода в визуальный. Поскольку в символьном, семантическом коде информация хранится в обобщенной форме, образы представления и име-

ют такой обобщенный характер, даже тогда, когда мы вспоминаем о конкретных событиях.

Время хранения информации в ДВП неограниченно.

Процессы памяти. К процессам памяти относят запоминание, хранение и забывание и воспроизведение.

Запоминание. Процесс запоминания — это активный процесс, при котором с исходным материалом производятся какие-то действия. Процесс запоминания начинается в КВП и завершается в ДВП. При этом происходит следующая последовательность действий.

В КВП из сенсорной памяти попадает только тот материал, который опознан путем сличения актуального сенсорного образа с эталонами, хранящимися в

Знание, приобретенное с помощью простого зубрения, почти неизбежно забывается совершенно бесследно.

У. Джемс

долговременной памяти. После того как зрительный или акустический образ попал в КВП, он переводится на язык звуковой речи и существует в ней дальше в основном именно в такой форме. В процессе этого преобразования происходит классификация материала на основе смысловых признаков для отправки его в соответствующий отдел долговременной памяти. В действительности этот процесс еще более сложный и представляет собой установление смысловых связей между полученным материалом и семантически родственными обобщениями, хранящимися в ДВП. При этом происходит

преобразование не только наличного материала, но и структур ДВП. Как только эти связи установлены и закреплены, материал остается в ДВП «для вечного хранения». Успешность установления смысловых связей зависит от ряда сопутствующих процессу запоминания факторов:

- от объема материала, находящегося в КВП: он не должен значительно превышать 7 ± 2 единицы хранения;
- времени пребывания материала в КВП; это время можно неограниченно увеличивать за счет повторения материала;
- от наличия «мешающих» факторов — побочного материала, появляющегося в сознании в пределах 30 с до или после получения материала, предназначенного для запоминания;
- от действия мотивационного фактора в самых разных его формах: эмоций, интереса, выраженности мотива запомнить;
- от разнообразия форм представления материала в КВП, т. е. от наличия разнообразных кодов: визуального, акустического и смыслового;
- от степени «знакомости» материала, его осмысленности, т. е. наличия знаний сходного содержания, хранящихся в ДВП;
- от количества смысловых связей, устанавливаемых в процессе запоминания, чему способствует его повторное воспроизведение в разных контекстах, т. е. его осмысление.

Хранение и забывание. Хранение означает наличие информации в ДВП (в данном случае речь будет идти о ней), что не всегда связано с ее доступностью для сознания. Забывание — неоднородный процесс, он может принимать самые разнообразные формы. Человек, например, не может вспомнить то, что происхо-

дило с ним в раннем детстве, потому что до овладения речью он не мог передать на хранение в символической форме то, что воспринял в форме образной. Забывание может означать также то, что человек «забывает» сделать что-то из намеченного ранее, например что-то купить в магазине. Забывание может быть связано также с физической черепно-мозговой травмой, а может быть связано своим возникновением так называемому вытеснению — непроизвольному забыванию событий, вызывающих душевную боль. В связи с этим под забыванием в психологии называется все то, что происходит, когда материал, который был когда-то запомнен и который затем нужно отыскать, не удается извлечь из памяти.

Здесь необходимо повторить, что процессы памяти тесно связаны друг с другом. В некоторых отношениях забывание является функцией от запоминания — чем прочнее материал запомнен (а это зависит от перечисленных выше факторов), тем меньше он забывается. Тем не менее забывание может иметь и собственные причины, о части которых было сказано в предыдущем абзаце. В целом можно сказать, что чем реже материал включается в активную деятельность, тем менее доступным, при прочих равных условиях, он становится — утрачиваются знания, распадаются навыки, угасают чувства. Вторым важным фактором является количество устанавливаемых и возобновляемых смысловых связей между содержанием данного материала и другими материалами, хранящимися в ДВП. В связи с этим можно сказать, что любая смысловая перестройка опыта, например перемена образа жизни, веры, убеждений, мировоззрения, может сопровождаться утратой или недоступностью прежних элементов опыта. Механизмами забывания являются интерференция, т. е. подавляющее влияние одного материала на другой при его появлении, а также затухание — угасание следов памяти и несоответствие признаков, которое означает, что при воспроизведении наличные коды не соответствуют тем, с помощью которых информация вводилась в память.

Воспроизведение хранящегося в ДВП материала заключается в переводе его из ДВП в КВП, т. е. в его актуализации в сознании. Воспроизведение, как видим, зависит от процессов запоминания и забывания, но имеет и свои особенности и механизмы. Воспроизведение может выступать в трех формах — узнавания, припоминания и воспоминания. Смысл узнавания понятен и без особых разъяснений, он связан с сознательной идентификацией образов. Припоминание — сложный процесс памяти, который представляет собой поиск требуемого материала в долговременной памяти. Поскольку материал в памяти организован определенным образом на основе смысловых признаков, составляющих данное понятие или образ, его поиск также представляет собой не слепое блуждание по ячейкам памяти, а определенное движение к нужному материалу по семантической сети или дереву. Примером поиска нужного материала посредством такого движения может быть следующая задача: «Припомните, что вы делали 5 мая 1993 года». На первый взгляд задача кажется невыполнимой — разве можно вспомнить события конкретного дня многолетней давности? Эксперименты, однако, показывают, что, идя путем рассуждений, люди в состоянии не только вспомнить события, но и описать некоторые их детали. Таким образом, усилия при припоминании направлены на организацию поиска информации, соответ-

ствующую ее организации в памяти. Для облегчения произвольного воспроизведения материала эффективным оказывается использование элементов «внешней памяти» — использование знаков, записок («узелков на память»), записей и т. д.

Мы уже говорили выше, что различают эпизодическую и семантическую память. Воспроизведение событий из эпизодической памяти может обладать особой яркостью именно вследствие того, что при их запоминании в памяти сохраняется материал, относящийся не только к различным модальностям, но и к пережитым в тот момент эмоциям и действиям. Кроме того, он локализован в определенном месте и времени. Все это делает его более содержательным и отличает от знаний, получаемых опосредованно. Воспроизведение таких лично пережитых образов называется воспоминанием.

Мнемоника. В психологии в связи с проблемами памяти можно встретить два термина, очень похожих друг на друга — «мнемический» и «мнемонический», значения которых различны. Мнемический означает «имеющий отношение к памяти», мнемонический — «имеющий отношение к искусству запоминания». Основываясь на сказанном выше, можно сделать вывод о том, что, зная законы, регулирующие процессы памяти, можно этими процессами управлять. Приемы управления памятью и называются мнемоникой. Некоторыми из них люди пользуются стихийно, не замечая их действие в повседневной жизни. Наиболее распространенным приемом является уже упоминавшееся использование меток или предметов в качестве напоминающих знаков. Восприняв эти знаки, человек вспоминает и содержание того, что с ними связано.

Другим распространенным мнемоническим приемом являются разного рода группировки исходного материала для его запоминания. С помощью группировок, например, легче запоминаются телефонные номера. Например, 2-98-71-23 запомнить сложнее, чем 2-987-123.

Одним из наиболее известных мнемонических приемов является метод размещения. Его суть заключается в том, что запоминаемый материал разбивается на части, которые затем помещаются в различных местах зрительно представляемого образа какого-нибудь помещения или хорошо знакомой улицы. Следуя затем мысленно по привычному маршруту по улице или по помещениям дома, человек просто «подбирает» то, что хранится в разных их углах.

Еще одним распространенным приемом является придание осмысленной связи материалу, между исходными элементами которого осмысленной связи нет. Это относится к запоминанию рядов не связанных между собой слов или букв, последовательностей наименований. Примером такого приема может быть способ запоминания последовательности цветов светового спектра по их начальным буквам: «Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидит Фазан» (красный, оранжевый и т. д.). Таким же приемом студенты-медики запоминают последовательность 12 пар черепномозговых нервов: «О Зиночка, Голубка Белоокая, Тебя Одну Лишь Слышу Я, Бедная Девочка Печальная» (Обонятельный, Зрительный, Глазодвигательный, Блоковый и т. д.).

Хорошим приемом запоминания, например, текстов или последовательности изложения является создание плана или разбиение текста на части с поименованием каждой из них.

Имеются и другие мнемонические приемы, для перечисления и описания которых здесь, к сожалению, нет места.

Резюме

Создание психических образов окружающей среды осуществляется посредством познавательных психических процессов. Элементарным познавательным психическим процессом является ощущение. Каждый вид ощущения представляет собой специфический субъективный образ какого-то свойства объекта, с которым организм приходит в соприкосновение. Предметные психические образы создаются восприятием, в процессе которого в субъективном пространстве воспроизводятся не только качественные характеристики объектов, но и форма и местоположение предмета в точном соответствии с формой и местоположением объекта. Воспроизведение формы и местоположения объекта является новой по сравнению с ощущением характеристикой психической деятельности. Психическая деятельность на уровне восприятия позволяет создавать субъективные предметные образы объектов мира, но не может обеспечить вычленения и обобщения отношений между объектами в чистом виде. Вычленение и обобщение этих отношений становится возможным на уровне мышления за счет использованием знаковых систем — языка. Знак становится той «вещью», чувственно воспринимаемым объектом, с которым более или менее однозначно связывается данный тип вычлененных отношений или системы отношений. Благодаря знаку становится возможным формирование понятий как систем отвлеченных отношений между объектами. Понятийное мышление беспредельно раздвигает границы человеческого познания, но в то же время вследствие искусственности зафиксированных в понятиях систем отношений оно может приводить и к заблуждениям. Осуществление познавательной психической деятельности невозможно без процессов памяти. Память скрепляет все уровни познавательных процессов между собой в единую, целостную познавательную психическую деятельность человека.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что означает выражение «познавательные психические процессы»?
2. Каким субъективным образам (переживаниям) соответствуют такие физические и химические характеристики объектов, как их температура, вес, ко-

ления воздушной среды, высокая концентрация растворенной в воде поваренной соли?

3. В какой характеристике ощущения субъекту представлена энергия воздействия на организм?
4. В чем заключается специфика отражения реального мира в ощущениях, восприятии и мышлении?
5. Каковы основные функции мгновенной, кратковременной и долговременной памяти?
6. Назовите основные мыслительные операции.
7. Каков психологический смысл слова «забывать»?
8. Какова роль представлений в повседневной жизни человека? Приведите примеры.
9. Представьте себе свое пальто. А теперь, пользуясь воображением, мысленно его усовершенствуйте.
10. Какую роль, по вашему мнению, играет память в процессах воображения?
11. Решите задачу: «Расставить десять столбов по сторонам квадрата так, чтобы на каждой его стороне оказалось по три столба». Проследите за ходом своих рассуждений.

ЯЗЫК И СОЗНАНИЕ

4.1. Категория сознания в психологии

В самом начале мы уже говорили о том, что психология — это определенная культура, смысловой подуниверсум, содержанием которого является система понятий, сформированных в результате общения в процессе специфической деятельности людей, поддерживающих данную культуру. Любое общение в то же время предусматривает обмен мнениями, представлениями по поводу одного и того же вопроса, которые предлагают наиболее авторитетные участники этого процесса. Не всегда при таком общении удается достигнуть полного согласия и прийти к единому, приемлемому для всех определению понятия, отражающего существо рассматриваемого явления. В результате, несмотря на то что большинство членов сообщества интуитивно понимает о чем, собственно говоря, идет речь, одновременно может существовать несколько взглядов, особо подчеркивающих или даже выдвигающих в качестве решающего тот или иной признак данного явления.

Одним из таких понятий в психологии является понятие «сознание». Авторы по-разному, прямо, через употребление или по аналогии определяют это понятие, по-разному описывают то, что составляет, по их мнению, его содержание, и, следовательно, отводят ему различную роль в целостной психической деятельности человека.

Рене Декарт понимал *сознание* как некую самоочевидную, неоспоримую субъективную данность человеку его собственных психических переживаний, которую невозможно подвергнуть сомнению. Можно сомневаться в истинности и достоверности чего угодно, кроме одного — того, что Я сознаю это.

В дальнейшем сознание понимали и как своеобразную сцену, на которой разворачиваются события, переживаемые субъектом (интроспекционисты), и как взаимодействие представлений (И. Герbart), и как постоянно изменяющийся поток впечатлений (У. Джемс), и как часть процессов поведения, которая может

быть вызвана или заменена словами, т. е. вербализована (Дж. Уотсон). Подчеркивали диалоговую сущность сознательных процессов или отождествляли сознание с мышлением. Сравнивали его со светом, «воплощенном» в различных степенях ясности сознания и с сетью или паутиной, сотканной из значений или смысла слов (М. Вебер). Сводили к нему всю психику в целом и рассматривали его как всего лишь незначительную часть психики, подобную верхушке айсберга. Наделяли сознанием в том числе и животных и считали его исключительным свойством человека. Вовсе исключали его из рассмотрения в рамках психологической науки и предлагали рассматривать его как эпифеномен, наивную иллюзию, характеризующую обычный житейский опыт (бихевиоризм).

Сознание можно определять по-разному, можно сужать или расширять это понятие, подчеркивать в нем качество источника психической активности или же брать за основу переживание очевидной данности, представленности объекта субъекту. Но главное в том, что новое понятие, каковым является «сознание», должно содержать в себе новое качество психической, душевной жизни, для отражения, представления которого в распоряжении как раз нашего сознания не хватает понятий. В таком подходе реализуется известный принцип научного познания человеком мира, предложенный средневековым философом-номиналистом Уильямом Оккамом: нет нужды вводить в объяснение новые понятия, если данное явление можно объяснить с помощью уже имеющихся. «Сознание» и есть тот новый термин, который обозначает и своим содержанием описывает новое качество психики, появляющееся на эволюционной лестнице только у человека.

Что же это за новое качество, свойственное только психической деятельности человека?

Такой несомненной особенностью человека является обладание языком — сложной *системой знаков*, являющейся единственным средством дискурсивного мышления и главным средством общения и социального наследования — передачи накапливаемого опыта от поколения к поколению.

Обладание языком приводит к возникновению новых возможностей для манипулирования психическими образами. Пользуясь языком как средством отображения реальности, человек, как уже говорилось в разделе о мышлении, может осуществить основное, главное, недоступное ни одному животному умственное действие — *выделить* и *обобщить* идеальные по своей сущности *отношения* и *связи* между объектом и его свойствами и между отдельными объектами. Пользуясь знаком как средством фиксации однородных отношений, существующих между самыми различными предметами на перцептивном уровне, человек может сформировать такую идеальную категорию отношений, которая сама в дальнейшем становится средством *понимания* отношений при восприятии какого-то конкретного объекта или ситуации. Например, закрепляя определенное отношение между плодом и веткой, гроздью и лозой, телом и рукой в слове «висеть», человек способен в дальнейшем не только поместить в данную категорию данное характерное отношение между любыми другими объектами, но и однозначно сообщить о нем другому человеку.

Это приводит к возникновению совершенно нового уровня взаимодействия между субъектами. Для того чтобы обратить внимание сородича на какой-то

перцептивный объект (предмет), достаточно простого жеста или крика. Для того же, чтобы передать ему *смысл* отношений между объектами, необходимо повторяющееся *совместное действие* с объектами, сопровождаемое повторяющимся *совместным* обозначением этих отношений определенным *знаком* (звуком или жестом) (П. Бергер, Т. Лукман).

Как уже говорилось выше, логическое суждение об отношении представлено в речи в форме элементарного трехчленного или, в пределе, двучленного предложения, в котором и отражается отношение между логическим субъектом и его предикатом, т. е. объектом и его свойством. Характеризуя какую-то определенную категорию объектов, множество суждений сливается в систему отношений — понятие, которое получает таким образом свое обозначение — слово, термин.

Использование языка ведет к коренной перестройке всей психической жизни человека. Способность к образованию категорий позволяет человеку строить во внутреннем, ментальном пространстве идеальные «объекты», служащие таким средством реконструкции реальной действительности, которое позволяет обнаружить и выделить в ней то, что не поддается непосредственному восприятию. Только с помощью языка человек может сформировать абстрактные категории таких пространственных отношений, как «над», «под», «перед», «за», «впереди», «сзади», «расстояние», «размер» и т. д.; таких временных категорий, как «до», «после», «вчера», «завтра», «день», «ночь» и др.; категорий, в которых отражается интенсивность воздействия (энергия) — «сильный», «слабый», «яркий», «тяжелый» и качество объекта — «синий», «гладкий», «холодный». Нигде в природе нет таких объектов, как, например, «животное» или «еда». Эти «объекты» представляют собой определенные идеальные системы отношений, вычлененные и обобщенные с помощью знаков и существующие поэтому только в сознании человека именно как идеальные, или, как теперь говорят, виртуальные объекты. Благодаря такого рода виртуальным объектам человек формирует категориальную сетку, которая и определяет содержание всех его психических процессов и состояний — ощущения, восприятия, мышления, памяти, внимания, представления, эмоциональных реакций и состояний, последовательности действий и всей остальной психической жизни.

Человек воспринимает, например, не просто лежащую на столе книгу, а именно *книгу-лежащую-на-столѐ*. Опираясь на систему отвлеченных категорий, образованных посредством знаков (слов), человек всегда находится как бы над наличной ситуацией, выходит за те границы, которые определяются перцептивным образом (изображением) как таковым. Воспринимая данную ситуацию и опираясь на всю известную ему систему отношений, зафиксированных в каждом из этих понятий, он *предвидит*, что, взяв книгу в руки, он почувствует приблизительно такой-то вес, сможет без особых усилий ее раскрыть, полистать, что он может ее поджечь и она будет гореть, что она достаточно твердая, чтобы при-

Способность к образованию категорий позволяет человеку строить во внутреннем, ментальном пространстве идеальные «объекты», служащие таким средством реконструкции реальной действительности, которое позволяет обнаружить и выделить в ней то, что не поддается непосредственному восприятию.

хлопнуть ею какое-нибудь насекомое, что она при приближении к ней не вспорхнет и не улетит, что, скорее всего, она не умеет разговаривать. Человек также знает многое другое о книге как о представителе той категории, к которой он ее относит. Далее, он *знает*, что стол, на котором лежит книга, более тяжелый, что на него можно облокотиться; если стол деревянный, то он также будет гореть в огне и плавать в воде. Человек знает также, что для книги отношение между нею и столом, отнесенное к категории «лежать», гораздо более устойчивое, чем положение «стоять». Категорией отношений «на» уточняется взаимное расположение книги и стола. В описываемой ситуации, пользуясь своей категориальной основой, субъект также понимает, что книга скорее всего именно лежит «на», а не представляет единое целое со столом. Все эти знания даны человеку сразу, одновременно, в одном акте восприятия.

Пользуясь категориальной системой отношений, построенной с использованием знаков, человек по сравнению с животными по-новому организует и свою память. Только благодаря использованию знаков человек может мысленно разместить объекты и события в пространстве и во времени, соотнося их друг с другом посредством стандартных эталонов пространства и времени: метров, километров, футов, дюймов, секунд, минут, лет. Только благодаря знакам человек может построить шкалу времени и разместить на ней события прошлого и возможного будущего.

Никакое животное такими возможностями не располагает, и, следовательно, эффекты, наблюдаемые в психической сфере человека и являющиеся следствием использования им языка в качестве средства для манипулирования образами, являются абсолютно новыми в эволюционном процессе и не могут быть присущи ни одному животному. Если называть сознанием то новое качество психики, которое появляется с возникновением языка, то сознанием среди животных безусловно обладают только люди.

Культурно-историческая концепция возникновения сознания человека говорит о том, что оно возникло не вдруг и не сразу. Это не дар Божий как таковой. Даром Божиим можно считать эволюционные предпосылки к его возникновению. Само же сознание развивалось и развивается до сих пор на основе этих предпосылок. Одной из них явилось развитие в процессе индивидуальной деятельности манипуляторного органа — руки. Совершенствование органа, усложнение выполняемых им действий, появление все более тонких движений, требующих очень точной зрительно-моторной координации, привело к развитию нервных структур, отвечающих за управление движениями тела, в том числе и речевого аппарата.

Параллельно с этим шел и другой процесс. Под давлением того обстоятельства, что люди не обладают большой физической силой, естественными средствами защиты (клыками, когтями, рогами), высокой скоростью передвижения, они в целях выживания вынуждены были объединяться в организованные группы для осуществления совместной деятельности. Таким образом возникло новое надорганизменное целостное образование, целесообразная деятельность которого была возможна только при определенных условиях. Эффективность группы при осуществлении *совместной целенаправленной деятельности*, напри-

мер совместной охоты (Б. В. Якушин), тем выше, чем успешнее осуществляется в ней распределение труда и взаимная координация действий. Средством такой координации совместных действий и явился знак — звук и жест. Освоив знак как средство для обозначения упомянутых выше категорий отношений, человек получил возможность отражать в вещной форме свои намерения, переживания, программы действий и таким образом делать их доступными для другого субъекта.

Мы помним, что человек может обобщить отношения, только используя знак, т. е. знак становится средством отображения категории отношений. Но необходимость в знаке появляется в процессе совместной деятельности. Используя один и тот же знак для вычленения той или иной категории отношений два субъекта становятся обладателями одного и того же знания об этих отношениях. Они становятся обладателями *совместного знания* о них или *со-знания*.

Термин «сознание» введен в русский язык Н. М. Карамзиным как калька с латинского *conscientia*, которое и означает со-знание. Сознание — это знание, построенное на основе использования языка и существующее в знаковой форме. Следовательно, для того чтобы что-то ясно осознать, необходимо это что-то представить в той знаковой форме, которой обладает данный субъект. Отсюда следует, что полное понимание, осознание какого-то явления наступает только тогда, когда отражаемые отношения выражаются в словесной форме. Это хорошо представлено в известном феномене — когда кому-нибудь что-нибудь объясняешь и сам начинаешь лучше это понимать.

Полное понимание, осознание какого-то явления наступает только тогда, когда отражаемые отношения выражаются в словесной форме.

Здесь может возникнуть следующее возражение: «Мы не всегда переводим в словесную форму то, что переживаем явно осознанно». Действительно, мы можем, например, сознавать, что мы воспринимаем какой-то объект или ситуацию, и не называть его при этом ни мысленно, ни вслух. Тем не менее даже в этом «немом» осознанном восприятии знаки принимают участие в скрытой форме, которая проявляется в феномене обобщенности предметного перцептивного образа. Объект осознается нами как определенный предмет в зависимости от того, к какой категории мы его относим в момент восприятия. Набор же категорий, к которым может быть отнесен данный объект, определяется языковыми средствами. Таким образом, предметный перцептивный образ данного объекта может быть осознан в том *значении*, которое определяется категориальной структурой сознания данного субъекта. Дельфинов, например, некоторые люди считают рыбами и поэтому воспринимают их как рыб.

Итак, между развитием знаковой системы как средства отображения категорий отношений и развитием сознания имеется прямая связь. Подчеркивая именно эту связь, Л. С. Выготский высказал мысль о том, что «речь — коррелят сознания, а не мышления». В этом высказывании подчеркивается очень важный момент — речь не является сознанием, она лишь коррелирует с его содержанием. Следовательно, чем богаче речь, тем богаче и содержание сознания. Речь же в свою очередь тем богаче, чем богаче деятельность и общение в процессе ее осуществления.

4.2. Категория значения и сознание

А что же является, собственно, содержанием сознания, с которым коррелирует речь? Таким содержанием является система *значений* слов и других знаков. Значение слова — это и есть категория идеальных отношений, образованная посредством знака (слова) и зафиксированная в нем. Формирование значения слова, *понятия*, соответствующего данному слову, коррелирующе-

Умственный образ или понятие — это система таких идеальных отношений между пространственными, временными, интенсивностными и качественными характеристиками объектов, а также отношений между объектом и субъектом, вычленив которые можно только посредством знака.

Еще вопрос, лучше ли собака видит радугу, чем понимает политическую конституцию страны, в которой живет.

Дж. Вени, английский логик

го с ним, происходит при осуществлении двух одновременно протекающих процессов: процесса *общения* и процесса *обобщения*. О формировании понятия в процессе общения мы уже говорили в разделе о мышлении. Здесь же необходимо подчеркнуть, что понятие (значение слова, категория идеальных отношений) — это идеальное образование, мысль, *умственный образ* категории реальных объектов. Этот умственный образ состоит из совокупности связей и отношений между признаками или свойствами и между данной и другими категориями объектов, выстроенной в определенную систему.

Умственный образ или понятие — это система таких идеальных отношений между пространственными, временными, интенсивностными и качественными характеристиками объектов, а также отношений между объектом и субъектом, вычленив и обобщить которые можно только посредством знака. Используя знак в качестве чувственной опоры для обобщений, человек может, основываясь на договоренности (конвенции) с другими людьми, устанавливать произвольные, а не только данные в непосредственном чувственном образе отношения между признаками. Именно таким образом он может образовывать категории, которые невозможно образовать без использования знака. Животные тоже несомненно способны к образованию категорий. Именно благодаря этой способности собака в любой кошке распознает имен-

но кошку, однако ни одно животное не способно образовать такую, например, категорию, как «транспорт», включающую в себя не только движущиеся по улице опасные объекты, которые на перцептивном уровне может обобщить каждая собака, но и воздушные, морские, речные и вообще любые средства передвижения.

Системность связанных между собой признаков в понятии, являющемся одновременно и значением слова, обнаруживается немедленно при всякой серьезной попытке определить данное понятие. Что такое, например, «дом»? Это закрытое пространство, образованное стенами, полом, потолком, окнами и крышей. А что такое «стена», «пол», «потолок» и т. д.? Стена — это плоское, вертикальное сооружение из твердых материалов и т. д. А что такое «плоский»,

«вертикальный», «сооружение» и т. д.? И так до бесконечности. Здесь мы видим, что «предмет в понятии» (Л. С. Выготский) — это система понятий. Именно поэтому Выготский и говорил, что психологически понятию соответствует мировоззрение, потому что найти место, например, стены в мире искусственных сооружений, место искусственных сооружений в природе — это «целое мировоззрение».

Сознание, содержанием которого являются значения (смыслы, понятия), связанные между собой в определенную систему, имеет поэтому *смысловое и системное строение* (А. Р. Лурия). В связи с этим основной характеристикой сознания является не столько его ясность, сколько сложность образующих его значений и сложность системы, образованной этими значениями. Это трудный момент, но если мы хотим понять, что такое сознание, мы должны преодолеть эту трудность.

Наступила пора дать определение значению. Итак, «значение — это обобщенная идеальная модель объекта в сознании субъекта, в которой фиксированы существенные свойства объекта, выделенные в совокупной общественной деятельности» (В. Ф. Петренко). Если это модель, то она должна быть построена из того психического материала, которым располагает субъект. Что представляет собой этот материал? Во-первых, это обобщенные перцептивные образы данной категории объектов. Во-вторых, это обобщенные схемы действий, выработанные в процессе взаимодействия с ней в общественно-исторической практике. В-третьих, это те эмоции и чувства, которые сопровождают это взаимодействие (А. Г. Шмелев). В целом можно сказать, что значение — это комплекс установок и ожиданий, предшествующих взаимодействию с данной категорией объектов. Значения, которыми располагает данный субъект, «дают» ему знания о конкретном объекте еще до того, как он вступил в непосредственное взаимодействие с ним.

Способность пользоваться языком приводит к появлению у человека еще одного отличительного психологического качества — способности вступать в коммуникацию с самим собой. Как это возможно и зачем вступать в *диалог* с самим собой? Суть процесса здесь примерно такова. Из предыдущего изложения известно, что внешнее воздействие или внутреннее побуждение или переживание приобретает форму осознаваемой мысли тогда, когда оно *предстает* перед субъектом в языковой форме, т. е. отображается в категориях, образованных с помощью языка. Представленная в языковой форме, объективированная во внутренней или внешней речи (жестовой, устной или письменной), отображенная в системе знаков и таким образом ставшая, в принципе, доступной другим людям, мысль немедленно отчуждается от субъекта и оказывается чем-то, что находится вне его и что, следовательно, сразу же может стать объектом для его собственного восприятия. «Отлитая» в речевой форме, мысль, будучи вновь воспринятой субъектом, может в свою очередь возбуждать соот-

Значение — это обобщенная идеальная модель объекта в сознании субъекта, в которой фиксированы существенные свойства объекта, выделенные в совокупной общественной деятельности.

В. Ф. Петренко

Когда вы верите, что «идет автомобиль», ваша вера содержит в себе определенное состояние ваших мышц, органов чувств, эмоций, а также, возможно, определенные зрительные образы.

Б. Рассел

ветствующие ей вопросы и ответы на нее. Так порождается осознанный внутренний диалог с самим собой, или *рассуждение*. Обретя с помощью знаковых систем такую возможность, человек получает экстраординарную в животном мире возможность отдавать команды самому себе, так же как он это делает в отношении других людей. Поведение приобретает характер *произвольности*. Ни одно животное не может, например, обвести взглядом контур предмета (если по этому контуру, конечно, не движется какой-либо объект, привлекающий внимание), потому что для этого нужно, во-первых, иметь идеальную цель, которая может быть сформулирована только с помощью языка, и, во-вторых, иметь определенную программу действий, последовательность которых в отсутствие реального движущегося объекта может быть опять-таки задана только с помощью языка.

Человек же может не только осматривать (воспринимать) объект по заранее составленной программе, но и произвольно вызывать в памяти воспоминания,

Различные языки —
это не различные
обозначения одного
и того же предмета,
а разные видения его.
В. Гумбольдт

произвольно сосредоточивать свое внимание, произвольно выстраивать свои движения, произвольно мыслить. Таким образом, понятия «произвольный» и «сознательный» во многом эквивалентны друг другу. Очень хорошо эта эквивалентность подчеркнута в смене юридических критериев невменяемости в новом уголовном кодексе (УК РФ) по сравнению со старым (УК РСФСР). Юридический критерий невменяемости в старой редакции характеризовался тем, что лицо признавалось невменяемым, т. е. не ответственным за совершен-

ное преступление в том случае, если оно вследствие душевной болезни «не могло отдавать себе отчета в своих действиях или руководить ими». В новой редакции этот критерий выражен иначе — «не могло осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий либо руководить ими». Отдавать себе отчет и осознавать как видим в данном случае — одно и то же.

4.3. Гипотеза лингвистической относительности

Связь между языком и сознанием проявляется также в пределах осознания субъектом явлений в процессе их восприятия. Суть феномена заключается в том, что человек может осознанно воспринимать окружающий мир только в тех категориях, которые образованы с помощью языка той культуры, к которой он принадлежит.

Впервые связь между особенностями восприятия окружающего мира и языком народа высказал Вильгельм Гумбольдт. Он утверждал, что различные языки — это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его. В дальнейшем зависимость доступной осознанию картины мира от структур языка данного человеческого сообщества получила наименование «ги-

потезы лингвистической относительности» Сэпира—Уорфа. Выдающийся американский лингвист Эдвард Сэпир в 1912 г. опубликовал данные сравнительного исследования языковых описаний одних и тех же явлений индейцами разных племен — кватиутл, чиппева, нутка — и показал, как восприятие этого явления зависит от структур языка. В частности, при описании падающего камня европеец, наблюдающий это явление, непроизвольно расчленяет его на два конкретных понятия — понятие камня и понятие падения, а затем связывает их в высказывании «камень падает». Индеец чиппева не сможет построить такого выражения, не указав при этом, что камень является неодушевленным предметом. Индеец кватиутл обязательно отразит факт видимости или невидимости камня для говорящего в момент говорения. В языке нутка про камень отдельно говорить вообще не обязательно, а все явление можно описать одним словом глагольной формы типа «камнить».

Б. Уорф в 1956 г., переработав большой эмпирический материал, сформулировал ряд методологических положений, получивших название «гипотезы лингвистической относительности». По мнению Уорфа, мы расчленяем природу в направлении, подсказанном нашим языком. Мы выделяем в мире те или иные категории и типы совсем не потому, что они (категории и типы) самоочевидны; напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит — в основном языковой системой, хранящейся в нашем сознании.

Отсутствие в языке каких-то понятий вовсе не означает, что их содержание невозможно выразить через другие понятия. Однако при том, что с определенными усилиями можно выразить все что угодно средствами любого языка, мы стремимся использовать в речи то, что закодировано привычным, конвенциональным способом, и часто уподобляем свои впечатления категориям языкового кода (Д. Слобин, Дж. Грин). В то же время сам по себе язык также не является творцом картины мира людей данного сообщества, он сам произведен от условий и образа жизни, специфики общения и деятельности этих людей. Легко представить себе, что в языке людей, многими поколениями живущих на равнине, может не быть такого понятия, как «гора», а также таких связанных с ней понятий (значений), как, например, «склон» или «подножие горы». Следовательно, в содержании их сознания будут отсутствовать и метафоры, и аллюзии, и сравнения, смысловое содержание которых опирается на родственные с «горой» смысловые структуры. Именно образ жизни и общие для всех потребности побуждают данных людей категоризировать и обозначать выделенные категории условным знаком (словом) так, а не иначе. Например, на севере выживание людей во многом зависит от способности различать состояния снега и это привело к тому, что они образовали около 70 категорий снега и названий для них.

Акцент, сделанный в данном разделе на категориальной структуре сознания, ни в коем случае не означает, что содержание сознания состоит только из таких

С определенными усилиями можно выразить все что угодно средствами любого языка, мы стремимся использовать в речи то, что закодировано привычным, конвенциональным способом, и часто уподобляем свои впечатления категориям языкового кода.

Д. Слобин, Дж. Грин

идеальных форм, как понятие. В человеческом сознании идеальные формы существуют в неразрывном единстве с чувственными формами отражения — образами восприятия, ощущения, представления, воображения. Чувственные образы, или «чувственная ткань сознания» (А. Н. Леонтьев), придают осознаваемым переживаниям качество живого, реального, существующего вне нас мира. Ослепшие вследствие ранения и одновременно с этим потерявшие руки люди, лишенные таким образом источников важнейшей информации, спустя некоторое время после ранения утрачивают ощущение реального существования других предметов и людей, несмотря на то, что они при этом сохраняют способность общаться посредством речи. Понимая смысл произносимых другим человеком слов, они в то же время переживают странное ощущение отсутствия этого человека, «как будто человека нет» (Леонтьев А. Н., 1975). Это происходит вследствие того, что человек при таких ранениях утрачивает возможность воспринимать мир с помощью наиболее важных органов восприятия — зрения и тактильно-кинестетической чувствительности рук.

Таким образом, сознание человека — это не некая надстройка, образовавшаяся хотя бы и с помощью языка, а качественно новая форма существования психики, включающая в себя все предыдущие ее формы.

4.4. Развитие индивидуального сознания

Понимание сути сознательных процессов можно существенно обогатить, если обратиться к процессу формирования сознания в ходе индивидуального развития. Коротко этот процесс описать можно следующим образом.

Процесс формирования значений категорий объектов и явлений окружающего мира данным конкретным ребенком происходит благодаря двум механизмам — обобщению (или классификации) и общению, служащему побудительным основанием для классификации воспринимаемых явлений. В качестве таких побудительных сил в процессе общения выступают побуждение, предостережение, поощрение и наказание со стороны окружающих ребенка взрослых и детей старшего возраста. Под действием этих механизмов общения у ребенка и формируется значение категорий явлений при непосредственном его взаимодействии с ними. Например, значение креста как священной вещи постигается ребенком благодаря тому, что в отношении этого объекта окружающие одобряют одни формы поведения ребенка, другие же, наоборот, сурово пресекают (Т. Шибутани). Поскольку категории, на которые расчленяется мир, зависят от картины мира, определяемой культурой сообщества, значения явлений, усваиваемые ребенком, также зависят от культуры группы. Так на основе чувственных впечатлений формируется новое по сравнению с доречевым содержание сознания ребенка.

Уже в доречевой фазе развития речь взрослого оказывает влияние не только на процесс формирования значений, но и на поведение ребенка. Благодаря речи между отдельными словами и отдельными предметами и действиями устанавливаются определенные связи. Слово, сказанное в тот момент, когда ребенок воспринимает некий предмет или осуществляет какое-то действие, становится такой же частью этого предмета или действия, как и другие их свойства — форма, блеск, обычное местоположение, фактура поверхности, сила и направление производимых действий и т. д. Со временем произнесенное взрослым слово становится стимулом, указывающим на предмет или побуждающим к действию, *названия* конкретных предметов и действий сливаются с самими предметами и действиями. С этого момента между ребенком и взрослым устанавливаются специфические отношения. Оставаясь совместным, действие с предметом, благодаря слову, начинает разделяться между взрослым и ребенком. Слова-команды «дай мне» или «положи», «возьми» и т. д. расчленяют действие на словесное указание со стороны взрослого и действие, выполняемое ребенком. С усвоением активного словаря речи ребенок получает возможность сам называть для себя предметы и отдавать самому себе команды. Так слово, бывшее побудительной причиной действия, разделенного между двумя людьми, становится побудительной силой действия, в котором субъект является и источником команды и ее исполнителем одновременно. Именно таким образом поведение приобретает характер произвольности. В дальнейшем в процессе интериоризации речи и превращения ее во внутреннюю свернутую речь, слова-команды перестают замечаться и источник произвольности действий человека становится для самого субъекта скрытым. С развитием речи и усложнением форм взаимодействия с окружающим миром человек благодаря слову приобретает способность не только отдавать себе отдельные команды, но и составлять сложные программы поведения.

С момента рождения человек оказывается в предметном мире, огромная часть которого, особенно ближайшее окружение ребенка, создана человеком, а сам мир — населен людьми. Таким образом, с самого рождения ребенок погружается в мир, который расчленен и организован в соответствии с культурой общества и культурой семьи. Эта организация окружающего мира уже на первых порах оказывает влияние на формирование, в частности, богатства переживаний ребенка в чувственной сфере.

Здесь можно говорить о взаимном влиянии культуры группы на богатство чувственных переживаний ребенка и, наоборот, о влиянии сформированной чувственной сферы на богатство категорий сознания, которые может образовать ребенок на этой основе. Чем больше игрушек его окружает, чем больше ему дают двигаться, чем больше с ним разговаривают в раннем детстве, тем богаче будут у ребенка его чувственные впечатления, тем больше у него будет «материала» для категоризации. В свою очередь чем больше с ребенком общаются и чем богаче словарь окружающих, тем больше категорий ему предоставляется для классификации его чувственных впечатлений, тем больше знаний он может «разделить» с окружающими, тем большим количеством впечатлений он может поделиться с самим собой и тем богаче, следовательно, становится его сознание.

Таким образом, *содержание сознания* в разные периоды индивидуального развития оказывается различным. Оно развивается и проходит несколько этапов — на первых этапах его формирования ведущую роль в построении сознания играет непосредственное эмоциональное впечатление, на последующих этапах это решающее место занимает сначала сложное предметное восприятие и действие, а на конечных этапах — система отвлеченных кодов, построенных на основе отвлекающей и обобщающей функции языка (Лурия А. Р., 1970). Сначала восприятие, действия и эмоции определяются чувственными переживаниями, затем сами чувственные переживания начинают определяться теми категориями, которые образованы с помощью языка. Возникает опосредованное языком восприятие, формируется логическая структура памяти, которая к тому же приобретает характер произвольности, становится произвольным вниманием, возникают новые формы эмоциональных переживаний.

Из изложенного выше видно, что основой для формирования сознания является диалог. Диалог поэтому является и формой его существования. В процессе диалога люди согласовывают свои значения, придавая им таким образом общественный характер. Порожденные в процессе диалога значения категорий объектов и конкретных объектов имеют, таким образом, общественно-историческую природу, но существовать они могут только в форме индивидуального сознания (В. Ф. Петренко). Но диалог между двумя людьми изначально не был самоцелью. Он был средством разделения труда и координации действий в совместной *деятельности*. В связи с этим именно категория деятельности становится центральной в теоретической психологии, придерживающейся перечисленных в самом начале принципов — развития, системности и детерминизма.

Резюме

Категория сознания в психологии является одной из тех категорий, относительно содержания которых нет единодушия. В то же время многие психологи соглашались с тем, что сознание представляет собой высшую форму психического отражения, являющуюся продуктом исторического развития человека и возникающую в процессе совместной продуктивной, предметной деятельности людей и их общения посредством языка. Обладание языком является одним из бесспорных, присущих только человеку качеств. Способность человека посредством языка образовывать категории вынуждает связать с этой способностью то качественное своеобразие его психической жизни, которое и придает ей форму сознания. С помощью языка человек может на основе чувственных данных формировать абстрактные категории, которые в дальнейшем в свою очередь организуют ощущения, восприятие, мышление и память. С обретением языка человек получает возможность, вступая с самим собой в коммуникацию, выстраивать развернутые рассуждения и доказательства и произвольно управлять своими действиями. В соответствии с теорией лингвистической отно-

сительности восприятие и интерпретация событий человеком зависят от структурных свойств языка, которым он пользуется. Язык же в свою очередь зависит от образа жизни данной группы людей. Диалоговая природа сознания коренится в его происхождении, в знании, разделенном с другим человеком, и полученном в процессе совместной с ним предметной деятельности, и обозначенном общим для обоих участников этой деятельности знаком. Будучи сходным образом мотивированными и, следовательно, имея общую цель, имея дело с одним и тем же объектом (ситуацией) в процессе совместных действий с ним, люди приобретают сходный опыт, характеризующийся сходными чувственными образами этого объекта (ситуации), сходными схемами действий с ним и переживанием сходных эмоций. Связывая все эти субъективные переживания, возникающие в подобных повторяющихся ситуациях совместного действия с данной категорией объектов, с определенным жестом или звуком (знаком) и обобщая посредством этого знака наиболее существенные, поддающиеся согласованию переживания, оба участника этого совместного действия становятся носителями совместного знания (*со-знания*) об этой категории. Именно так формируется общее для них значение категории отношений, обозначенное данным знаком (словом), т. е. значение знака.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое язык?
2. Как связаны между собой язык и сознание человека?
3. Каков психологический смысл термина «сознание»?
4. В чем сущность гипотезы культурно-лингвистической относительности?

Глава 5

ЭМОЦИИ

5.1. Определение эмоций

Когда человека хотят изобразить существом, лишенным человеческих качеств, прибегают к двум крайностям: либо представляют его подобным автомату, роботу, бесстрастно вычисляющему преимущества и недостатки своего положения в данной ситуации, либо, наоборот, уподобляют его животному, которое ведет себя импульсивно и эмоционально, непосредственно реагируя на происходящие события без учета возможных последствий. И наоборот, когда хотят придать роботу человеческие качества, его наделяют чувствами, способностью к состраданию и даже некоторой долей безрассудства. «Очеловечивание» же животного связывается с приданием его поведению большей сдержанности, рассудительности и целеустремленности. Взаимоотношения между чувствами и рассудком, разумом и эмоциями являются центральной темой всей мировой художественной литературы и драматургии. Человек, способный на сильное чувство, на самопожертвование во имя любви вызывает симпатию. Герой, оказавшийся в исключительно выгодном для себя положении благодаря своей холодной, бесстрастной расчетливости, вызывает чувство неприязни и презрения. В то же время человек сдержанный, способный к трезвой оценке ситуации, несмотря на бушевающие его эмоции, вызывает уважение, так же как у некоторых людей появляется чувство зависти к человеку, способному проявлять свои эмоции и желания естественно и непринужденно. Лавирование между «Сциллой» разума и «Харибдой» чувств является вечной проблемой человека как личности.

Несмотря на то что эмоции и чувства хорошо известны подавляющему большинству людей, формально определить их весьма непросто. Затруднения в переводе их содержания на научный язык связаны с глубоко субъективным характером переживания эмоциональных реакций, состояний и чувств и отсутствием их аналогов в иных психических явлениях. В каких бы терминах мы ни пытались выразить наши эмоции и чувства, как бы полно мы это ни делали, всегда остается нечто, что не поддается описанию. Ссылки на такие физиологические

проявления, как сердцебиение, учащение дыхания, потливость или мышечная дрожь, или такие изменения в психической сфере, как утрата четкости восприятия, последовательности мышления, обострение или притупление ощущений, или на ситуацию, вызвавшую ту или иную эмоцию, отчасти передают внутреннее переживания эмоций, но целостный характер и отдельные, иногда очень важные нюансы переживаний в таких описаниях могут теряться. Именно поэтому люди тратят так много слов и времени для выражения того, что можно эмоционально пережить в считанные секунды. Невыразимость эмоций с помощью речевых средств связана с их принципиально различной природой: язык дискретен, прерывист, в то время как эмоции градуальны, непрерывны. Именно поэтому для передачи эмоциональных состояний люди изобретают отличные от речи средства, обладающие свойствами целостного охвата происходящего и непрерывностью изменений — это «язык» искусства. В познании человеком эмоций и чувств искусство и наука взаимно дополняют друг друга. Психология поэтому — и наука, и искусство. Научная психология с помощью языка науки формально определяет психические явления и исследует их, основываясь на этих определениях; психология как искусство — это практическая психология, где понимание другого человека построено на использовании всех доступных средств взаимодействия, в том числе и таких паралингвистических средств, как интонация, мимика, жестикуляция, позы и др.

Необходимыми условиями возникновения эмоций являются: наличие потребностей и знания об особенностях данной ситуации с точки зрения возможности их удовлетворения.

Прежде чем формально определить эмоции, давайте в общих чертах, опираясь на личный опыт, вспомним, в каких ситуациях эмоции возникают и какие условия для этого необходимы. Такой анализ неизбежно покажет, что одним из важнейших условий для возникновения эмоций является наличие какой-то потребности, желания или интереса. Нас оставляют равнодушными предметы и ситуации, которые не выражают наших интересов и потребностей. Мы смеемся, плачем, тревожимся, негодуем, удивляемся, любим, испытываем неприязнь и т. д. только тогда, когда хотим что-либо получить или чего-либо избежать, когда получаем неожиданно много или слишком мало из того, что хотим, или когда нам не удается получить то, что мы желаем, или же на нас сваливается многое из того, чего мы пытались всячески избежать. Сама ситуация, содержащая обещание исполнения наших желаний, или угрозу их неисполнения, или даже угрозу появления нежелательного, или обещание неисполнения нежелательного, вызывает соответствующие эмоции. Особенно сильные эмоции человек испытывает в связи с фундаментальными потребностями, удовлетворение которых имеет жизненно важное значение — это потребности в самосохранении, развитии и продолжении рода.

Следовательно, необходимыми, даже на первый взгляд, условиями возникновения эмоций являются: наличие потребностей и знания об особенностях данной ситуации с точки зрения возможности их удовлетворения. Для того чтобы оставаться в рамках научной психологии, нам необходимо дать такое формальное определение эмоций, которое учитывало бы эти основные условия. Поскольку эмоции — это психические феномены, т. е. являются частью психики,

Эмоции — это психическое отражение в форме непосредственного, страстного переживания, жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта.

при установлении родо-видовых отношений между эмоциями и психикой основное свойство психики — отражение действительности — должно присутствовать и в определении эмоций.

Итак, эмоции (от лат. *emoveo* — потрясаю, волную) — это психическое отражение в форме непосредственного, страстного переживания, жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта (Психология: Словарь, 1990).

Как видим, не удалось полностью избежать некоторой тавтологии, поскольку пристрастное переживание — это и есть эмоциональное переживание. Тем не менее в этом определении содержится одна из основных особенностей эмоций,

отличающая их, например, от познавательных процессов — непосредственная представленность в них субъекту отношения между потребностью и возможностью ее удовлетворения.

5.2. Двойственная природа эмоций

Давно замечено, что при описании эмоциональных переживаний люди обязательно обращаются к описанию тех телесных изменений, которые при этом происходят. В лабораторных условиях повседневные наблюдения за телесными проявлениями эмоций подтверждаются данными о многочисленных физиологических изменениях, сопровождающих эмоции. Помимо всем известного изменения частоты пульса и дыхания, повышенного или пониженного пото- и слюноотделения, тремора (дрожания) конечностей и головы, напряжения скелетных мышц, даже при едва заметных переживаниях эмоций наблюдаются и другие, незаметные физиологические сдвиги, например изменение сопротивления кожи, частоты и амплитуды электрической активности мозга и других параметров. Обязательная включенность телесных реакций в эмоциональные переживания даже послужила У. Джемсу, выдающемуся американскому психологу, основанием для формулировки теории эмоций, в соответствии с которой субъективно переживаемые эмоции есть не что иное, как переживание телесных изменений, происходящих в организме в ответ на восприятие какого-то факта. В доказательство Джемс предлагает нам представить себе какую-нибудь эмоцию и мысленно вычестить из всего комплекса переживаний все ощущения телесных органов. В результате мы увидим, что от эмоции ничего не останется. Образно эту зависимость, по Джемсу, можно выразить формулой: «Мы плачем не потому, что нам грустно, но нам грустно потому, что мы плачем».

Эта неперемнная связь между эмоцией и ее физиологическими проявлениями используется для проверки искренности высказываний на так называемом

«детекторе лжи» или просто полиграфе. Суть испытания заключается в том, что с помощью детектора лжи регистрируются мгновенные физиологические изменения в ответ на предъявляемые человеку стимулы. Если мышечные проявления эмоций человек контролировать может, то физиологические он подчинить волевому контролю не в состоянии, особенно когда речь идет о чрезвычайно значимых для него событиях. Более того, сдерживая внешнее проявление эмоции, он только ее усиливает. Все это приводит к тому, что, когда человеку среди прочих, предположительно нейтральных, задают вопрос о каком-то предположительно эмоционально значимом для него событии, он, независимо от своего устного ответа, обязательноотреагирует физиологическими реакциями.

Модальностью эмоции называется ее субъективное переживание, т. е. ее качественная особенность эмоции.

Физиологические изменения являются одним из двух компонентов эмоций, причем компонентом весьма неспецифическим. Ряд физиологических реакций проявляется как при положительных, так и при отрицательных эмоциях, например сердце может забиться не только от страха, но и от радости, это же справедливо и в отношении частоты дыхания и многих других реакций. Специфичность эмоции придает та субъективная окраска переживаний, благодаря которой мы никогда не спутаем страх с радостью, несмотря на сходство некоторых сопровождающих их физиологических реакций. Субъективное переживание эмоции, т. е. ее качественная особенность, называется модальностью эмоции. Модальность эмоций — это и есть субъективно переживаемые страх, радость, удивление, досада, гнев, отчаяние, восторг, любовь, ненависть и т. д.

Таким образом, каждая эмоция состоит из двух компонентов — импрессивного, характеризующегося переживанием субъективной неповторимости данной эмоции, и экспрессивного — произвольных реакций организма, включающих в свой состав реакции внутренних органов и систем, недифференцированные мышечные реакции (дрожь, усиление тонуса), а также так называемые выразительные движения, имеющие помимо всего прочего коммуникативный, сигнальный характер (крик, мимика, поза, интонации голоса).

5.3. Формы эмоций

В зависимости от длительности, интенсивности, предметности или неопределенности, а также качества эмоций, все эмоции можно разделить на эмоциональные реакции, эмоциональные состояния и эмоциональные отношения (В. Н. Мясищев).

Эмоциональные *реакции* характеризуются высокой скоростью возникновения и быстротечностью. Они длятся минуты, характеризуются достаточно выраженным их качеством (модальностью) и знаком (положительная или отрицательная эмоция), интенсивностью и предметностью. Под предметностью эмоциональной реакции понимается ее более или менее однозначная связь с

вызвавшим ее событием или предметом. Эмоциональная реакция в норме всегда возникает по поводу событий, произведенных в конкретной ситуации кем-то или чем-то. Это может быть испуг от внезапного шума или крика, радость от услышанных слов или воспринятой мимики, гнев в связи с возникшим препятствием или по поводу чьего-то поступка и т. д. При этом следует помнить, что эти события — лишь пусковой стимул для возникновения эмоции, причиной же является либо биологическая значимость либо субъективное значение этого события для субъекта. Интенсивность эмоциональных реакций может быть различной — от едва заметной, даже для самого субъекта, до чрезмерной — аффекта. Степени аффекта могут достигать только некоторые эмоции — гнев, радость, горе, тревога, страх, и тогда они принимают форму соответственно ярости, восторга, отчаяния, растерянности и ужаса. Аффект и есть та бурно протекающая эмоция большой интенсивности, которая оказывает выраженное дезорганизующее действие на протекание, в частности, познавательных психических процессов.

Фрустрация — психическое состояние, возникающее в ответ на появление объективно или субъективно непреодолимого препятствия на пути удовлетворения какой-то потребности, достижения цели или решения задачи.

Эмоциональные реакции часто являются реакциями *фрустрации* каких-то выраженных потребностей. Фрустрацией (от лат. *frustratio* — обман, разрушение планов) в психологии называют психическое состояние, возникающее в ответ на появление объективно или субъективно непреодолимого препятствия на пути удовлетворения какой-то потребности, достижения цели или решения задачи. Тип фрустрационной реакции зависит от многих обстоятельств, но очень часто является характеристикой личности данного человека. Это может быть гнев, досада, отчаяние, чувство вины.

Эмоциональные *состояния* характеризуются: большей длительностью, которая может измеряться часами и днями, в норме — меньшей интенсивностью, поскольку эмоции связаны со значительными энергетическими тратами из-за сопровождающих их физиологических реакций, в некоторых случаях беспредметностью, которая выражается в том, что от субъекта может быть скрыт повод и вызвавшая их причина, а также некоторой неопределенностью модальности эмоционального состояния. По своей модальности эмоциональные состояния могут predstavать в форме раздражительности, тревоги, благодушия, различных оттенков *настроения* — от депрессивных состояний до состояния эйфории. Однако чаще всего они представляют собой смешанные состояния. Поскольку эмоциональные состояния — это тоже эмоции, в них также отражаются отношения между потребностями субъекта и объективными или субъективными возможностями их удовлетворения, коренящимися в ситуации.

При отсутствии органических нарушений центральной нервной системы состояние *раздражения* является по сути дела высокой готовностью к реакциям гнева в длительно текущей ситуации фрустрации. У человека возникают вспышки гнева по малейшим и разнообразным поводам, но в основе их лежит неудовлетворенность какой-то личностно значимой потребности, о чем сам субъект может не знать.

Состояние *тревоги* означает наличие какой-то неопределенности исхода будущих событий, связанных с удовлетворением какой-то потребности. Часто со-

стояние тревоги связано с чувством самоуважения (самооценкой), которое может пострадать при неблагоприятном исходе событий в ожидаемом будущем. Частое возникновение тревоги в повседневных делах может свидетельствовать о наличии неуверенности в себе как качестве личности, т. е. о неустойчивой или низкой самооценке, присущей данному человеку вообще.

Настроение человека часто отражает переживание уже достигнутого успеха или неудач, либо высокую или низкую вероятность успеха или неудачи в скором будущем. В плохом или хорошем настроении отражается удовлетворение или неудовлетворение какой-то потребности в прошлом, успех или неудача в достижении цели или решении задачи. Не случайно человека в плохом настроении спрашивают, не произошло ли что-нибудь. Длительно текущее сниженное или повышенное настроение (свыше двух недель), не характерное для данного человека, является патологическим признаком, при котором неудовлетворенная потребность либо действительно отсутствует, либо глубоко скрыта от сознания субъекта, и ее обнаружение требует специального психологического анализа.

Человек чаще всего переживает смешанные состояния, например сниженное настроение с оттенком тревоги или радость с оттенком беспокойства или гнева. Человек может переживать и более сложные состояния, примером чего является так называемая дисфория — длящееся два-три дня патологическое состояние, в котором одновременно присутствует раздражение, тревога и плохое настроение. Меньшая степень выраженности дисфории может встречаться у некоторых людей и в норме.

Эмоциональные отношения иначе еще называют *чувствами*. Чувства — это устойчивые эмоциональные переживания, связанные с каким-то определенным объектом или категорией объектов, обладающих особым значением для человека. Чувства в широком смысле могут быть связаны с различными объектами или действиями, например, можно не любить данную кошку или кошек вообще, можно любить или не любить делать утреннюю зарядку и т. д. Некоторые авторы предлагают называть чувствами только устойчивые эмоциональные отношения к людям. Чувства отличаются от эмоциональных реакций и эмоциональных состояний длительностью — они могут длиться годами, а иногда и всю жизнь, например чувство любви или ненависти. В отличие от состояний чувства предметны — они всегда связаны с предметом или действием с ним.

Эмоциональность. Под эмоциональностью понимают устойчивые индивидуальные особенности эмоциональной сферы данного человека. В. Д. Небылицын предложил при описании эмоциональности учитывать три компонента: эмоциональную впечатлительность, эмоциональную лабильность и импульсивность.

Эмоциональная впечатлительность — это чувствительность человека к *эмоциогенным ситуациям*, т. е. ситуациям, способным вызвать эмоции. Поскольку у разных людей доминируют разные потребности, у каждого человека есть свои ситуации, которые могут вызвать эмоции. В то же время имеются определенные характеристики ситуации, которые делают их эмоциогенными для всех людей. Это: необычность, новизна и внезапность (П. Фресс). Необычность отличается

Чувства — устойчивые эмоциональные переживания, связанные с каким-то определенным объектом или категорией объектов, обладающих особым значением для человека.

от новизны тем, что имеются такие типы раздражителей, которые всегда будут для субъекта новыми, потому что для них нет «хороших ответов», это — сильный шум, потеря опоры, темнота, одиночество, образы воображения, а также соединения знакомого и незнакомого. Имеются индивидуальные различия в степени чувствительности к эмоциогенным ситуациям, общим для всех, а также в количестве индивидуальных эмоциогенных ситуаций.

Эмоциональная лабильность характеризуется скоростью перехода от одного эмоционального состояния к другому. Люди отличаются друг от друга тем, как часто и насколько быстро у них изменяется состояние — у одних людей, например, настроение обычно устойчивое и мало зависит от мелких текущих событий, у других, с высокой эмоциональной лабильностью, оно меняется по малейшим поводам несколько раз в день.

Импульсивность определяется быстротой, с которой эмоция становится побудительной силой поступков и действий без их предварительного обдумывания. Это качество личности еще называют самоконтролем. Различают два разных механизма самоконтроля — внешний контроль и внутренний. При внешнем контроле контролируются не сами эмоции, а только их внешнее выражение, эмоции присутствуют, но они сдерживаются, человек «делает вид», что он не испытывает эмоций. Внутренний контроль связан с таким иерархическим распределением потребностей, при котором низшие потребности подчинены высшим, поэтому, находясь в таком подчиненном положении, они в соответствующих ситуациях просто не могут вызвать неподконтрольных эмоций. Примером внутреннего контроля может быть увлеченность человека делом, когда он долгое время не замечает голода («забывает» поесть) и поэтому к виду пищи остается равнодушным.

5.4. Функции эмоций

В психической жизни человека эмоции выполняют множество разнообразных функций, общей характеристикой которых является функция оценки значимости для субъекта той или иной ситуации или объектов в их отношении к его мотивационной сфере. В форме эмоции субъекту предстает

степень настоятельности потребности, в том числе и степень ее удовлетворения к настоящему моменту, в наличной ситуации, а также вероятность ее удовлетворения в ожидаемой ситуации. Из этой общей функции эмоций вытекают и более специфические: функция побуждения, подкрепления, предвосхищающая функция, функция дифференцирующей и синтезирующей основы образа, функция мобилизации органов действия, функция «аварийного» разрешения ситуации, организующая функция, коммуникативная функция, а также множество иных функций, выполняемых дифференциальными эмоциями, такими как радость, гнев, презрение и т. д.

В психической жизни человека эмоции выполняют функции, общей характеристикой которых является функция оценки значимости для субъекта той или иной ситуации или объектов в их отношении к его мотивационной сфере.

Функция побуждения заключается в том, что эмоции не только сигнализируют о потребности или желании, но и с достижением ими определенной интенсивности они настоятельно побуждают субъекта их удовлетворить. Нехватка или несовместимость чего-то с внутренними условиями существования организма или личности вызывает эмоциональные переживания, иногда очень сильные, побуждающие человека действовать. Это и испуг, и гнев, и зависть, и ненависть, и чувство вины, и любовь, и множество других оттенков эмоциональных переживаний.

Подкрепляющая функция заключается в том, что после достижения ситуации, получения предмета или выполнения действия, способных удовлетворить потребность, возникает состояние, в ряде случаев очень сильное, как награда за достижение цели, которая в свою очередь в дальнейшем становится силой, побуждающей к достижению подобных ситуаций. Эта схема верна как в отношении положительных, так и отрицательных эмоций, которые «наказывают» человека за осуществление или неосуществление определенных действий и в дальнейшем побуждают его избегать ситуаций, наносящих вред организму или личности, т. е. не способствуют, а препятствуют удовлетворению потребностей. Косвенным образом подкрепляющая функция эмоций подтверждается наличием специальных мозговых структур, раздражение которых приводит к возникновению соответствующих эмоций. В частности, Олдс (начиная с 1954 г.) обнаружил в глубоких структурах мозга крыс участок, раздражение которого, по-видимому, вызывало переживание удовольствия. Когда крыса получила возможность самостоятельно с помощью педали, замыкающей электрическую цепь, раздражать этот участок, количество таких самораздражений доходило до 8000 в час.

В процессе индивидуального развития подкрепляющая функция эмоций предшествует побуждающей. Карл Бюлер показал, что переживание удовольствия у детей сдвигается по мере развития ребенка. В раннем возрасте эмоции удовольствия возникают в момент получения желаемого результата и, таким образом, играют завершающую роль. В дальнейшем ребенку доставляет удовольствие не только результат, но и сам процесс деятельности. Будучи связанным с этим процессом, эмоция выполняет функциональную роль. У более старших детей эмоции начинают играть побуждающую роль.

Сам по себе след, оставленный в психике пережитой эмоцией в результате удачных или неудачных действий не имел бы смысла, если бы он не использовался в будущем. Еще до того как человек осознает или поймет на рациональном уровне значение ситуации или объекта, эмоции просигнализируют ему о возможном приятном или неприятном исходе событий, выполняя при этом предвосхищающую функцию. Это и неясное беспокойство, и страх, и радостное волнение, и другие формы предчувствия событий.

Дифференцирующая и синтезирующая функция эмоций проявляется в таких феноменах, как избирательность восприятия, направленность мышления и наличие аффективных комплексов. Именно эмоциональное отношение к происходящему позволяет субъекту отобрать из бесчисленного множества впечатлений те, которые отвечают его насущным потребностям. Хорошо известно, что эмоциональные переживания направляют не только восприятие, но и мышление

человека, как это бывает, например, при ревности или состоянии влюбленности. Синтезирующая функция эмоций проявляется в существовании так называемых аффективных когнитивных комплексов — совокупности образов, связанных с ситуацией, в которой возникло сильное эмоциональное переживание. Любой из объектов данной ситуации может возбудить пережитую эмоцию. Так, вещи близкого человека, места встречи с ним, виденные вместе с ним картины и т. д. вызывают печаль после его потери.

Функция мобилизации органов действия и «аварийного» разрешения ситуации ярко проявляется в состоянии аффекта, когда человек совершает действия, по силе и стремительности несопоставимые с его обычными возможностями. В этих же состояниях проявляется и организующая функция эмоций, когда все психические процессы объединяются для достижения одной цели.

Коммуникативную функцию выполняют, строго говоря, не сами по себе эмоции, а те *выразительные движения*, которые их сопровождают. У человека и высших животных, ведущих стадный образ жизни, процессы научения, предупреждения друг друга об опасности, побуждения других особей к совершению каких-либо действий и другие формы взаимодействия во многом связаны с выразительными движениями. Крик при испуге, подкрепленный появлением реальной опасности, или расслабленная поза, за которой следует дружелюбное общение, становятся сигналом и в дальнейшем служат произвольным средством коммуникации. Вообще процесс коммуникации возможен только с помощью движений, которые в этом процессе приобретают характер жестов. Движения голосовых связок и всего речевого аппарата, в результате которых возникают звуки, представляют собой частный случай движений и также являются жестами. С появлением способности устанавливать произвольную связь между знаком и обозначаемым у человека появляются и символические жесты, обозначающие эмоции, которые, переплетаясь с произвольными выразительными движениями, образуют «язык» эмоций. Произвольные движения плохо контролируются, поэтому они являются более надежным источником информации о переживаемых в данный момент субъектом эмоциях и чувствах. Человек может очень убедительно признаваться в любви принятым в данном обществе способом, но если он в действительности при этом испытывает чувство ненависти, он может выдать себя произвольным жестом — мимикой, позой, интонацией, оговоркой. Условные формы проявления эмоций и чувств изменяются от культуры к культуре, однако «язык» выразительных движений, сопровождающих фундаментальные эмоции и чувства, универсален, именно поэтому люди в состоянии понять эмоциональные переживания любого человека, живущего на планете, такие как страх, удивление, любовь, радость, тревога и т. д.

5.5. Классификация эмоций

Какие же эмоции составляют ту базу, на основе которой, подобно семи нотам в музыке или семи цветам радуги, образуется богатейшая палитра человеческих чувств и эмоциональных переживаний? Классификаций

базовых эмоций много. В начале века американский психолог Вудвортс предложил линейную шкалу эмоций, которая отражает весь континуум эмоциональных проявлений:

1. Любовь, веселье, радость.
2. Удивление.
3. Страх, страдание.
4. Гнев, решимость.
5. Отвращение.
6. Презрение.

В этой шкале каждая эмоция является чем-то средним между двумя соседними. Шлосберг соединил первую и шестую эмоции и получил таким образом круг, который отражает все переходы от одного эмоционального переживания к другому, противолежащие же эмоции противоположны по своему содержанию. Степень выраженности эмоций определяется по параметру удовольствие—неудовольствие, который по сути дела представляет собой знак эмоции.

Американский психолог К. Изард предлагает считать основными или, по его терминологии, фундаментальными эмоциями следующие:

1. Интерес.
2. Радость.
3. Удивление.
4. Горе, страдание и депрессия.
5. Гнев.
6. Отвращение.
7. Презрение.
8. Страх.
9. Стыд и застенчивость.
10. Вина.

Эти 10 эмоций Изард называет фундаментальными потому, что каждая из них имеет: а) специфический нервный субстрат; б) характерные только для нее выразительные нервно-мышечные комплексы; в) собственное субъективное переживание (феноменологическое качество). Каждая из этих эмоций описывается по нескольким параметрам: знак эмоции, условия возникновения, биологическое и психологическое значение.

Например, *радость* характеризуется следующим образом. Это положительная эмоция, которая обычно следует за достижением или успехом в результате усилий, которые затрачивались *не* для достижения радости или пользы. Биологическое назначение радости: она усиливает социальные связи, предполагает освобождение от негативной стимуляции, облегчает привязанность к объектам, которые помогли уменьшить неприятные переживания. Психологическое значение: обеспечивает социальное взаимодействие, увеличивает устойчивость к фрустрации, поддерживает уверенность и мужество, успокаивает человека. Пути достижения радости: целенаправленная деятельность, открытость и искренность и расширение социального функционирования. Препятствия к достижению радости: формализация действий, наличие контроля, заурядность и

монотонность жизни; безличные и чрезмерно иерархизированные отношения; догматизм со стороны родителей в процессе воспитания; неопределенность мужских и женских ролей в семье; преувеличение значения материального успеха и достижения; телесные недостатки.

Эмоции и познавательные психические процессы. Эмоциональные реакции, состояния и отношения могут оказывать влияние на протекание познавательных психических процессов.

Ощущения. Люди, находящиеся в состоянии выраженной депрессии, описывают свои ощущения как притупленные, неяркие, невыразительные: все вокруг как бы окрашивается в оттенки серого цвета, другие цвета становятся бледными, неинтересными, пища кажется безвкусной, пресной или одинаковой на вкус, звуки становятся или приглушенными или чрезмерно громкими, тело наливается непривычной тяжестью, так что каждое движение вызывает чувство дискомфорта. В приподнятом настроении человек, наоборот, ощущает необычайную легкость, все вокруг окрашивается в сочные цвета, все вызывает интерес и желание действовать, пища приобретает все оттенки вкуса. Известно, что страх повышает болевую чувствительность, а гнев или азарт — понижает, например, во время упоения боем человек может не чувствовать значительных повреждений.

Восприятие. Сильные эмоциональные реакции могут существенно влиять на точность и содержание восприятия. Искажения эти могут быть настолько серьезными, что разные люди, бывшие свидетелями сцен с сильным эмоциональным воздействием, могут совершенно по-разному описывать произошедшее. Это обстоятельство хорошо известно следователям по уголовным делам. Эмоциональ-

ные состояния оказывают влияние на избирательность восприятия: например, в подавленном состоянии человек обращает больше внимания на негативные стороны жизни, что может служить диагностическим признаком — чем больше человек подмечает плохое, тем больше оснований для суждения о его сниженном настроении. Влияние эмоционального

отношения на восприятие известно всем: когда что-то или кто-то очень нравится, недостатки и изъяны не замечаются, человек их буквально «не видит» и искренне считает, что другие его просто дурачат или завидуют ему.

Мышление. Эмоциональные реакции могут оказывать существенное влияние на процессы мышления. Сильный страх приводит к путанице в мыслях, человек не в состоянии контролировать ход мыслей, допускает множество ошибок, не может выполнить простейших задач. Радость, чувство эмоционального подъема в определенных пределах, наоборот, способствует продуктивности мышления, у человека рождаются новые идеи и решения, его мышление становится свободным, нетривиальным. Эмоциональные состояния оказывают влияние не только на продуктивность, но и на динамику и содержание мышления. В подавленном состоянии мышление замедляется, становится тугоподвижным, неповоротливым, в содержании преобладают темы неудачи, поражения, невозможности решения проблем. В приподнятом эмоциональном состоянии темп мышления ускоряется, появляется ориентация на дело и достижения. Эмоциональные отношения также влияют на процесс мышления. Это можно подтвердить тривиальными примерами вдохновения, вызванного чувством любви, или фиксации мышления на одной тематике при переживании ревности или ненависти и т. д.

Трус и таракана принимает за великана.

Русская пословица

Память. Лучше запоминается и дольше хранится в памяти эмоционально окрашенный материал — тексты, события, сцены, сами по себе переживания. Материал, не вызывающий эмоционального отклика, интереса, требует для его запоминания большего количества повторений, что находит свое отражение в так называемой «зубрежке». Кроме того, он и сохраняется хуже.

Таким образом, эмоции, оказывая общее активирующее или, наоборот, депрессивное влияние, могут либо повышать, либо снижать эффективность познавательных психических процессов.

Итак, эмоции, являясь компонентом психики, имеют свое специфическое содержание, отличное от содержания познавательных процессов, а также механизмов, обеспечивающих организацию целенаправленных действий, и выполняют свою специфическую роль в организации целостного приспособительного акта. Эмоции сигнализируют о наличии какой-то потребности, предупреждают об особенностях ситуации с точки зрения удовлетворения потребностей, являются наградой или наказанием, придают определенный чувственный тон нашим ощущениям и восприятиям, активизируют или угнетают мышление и, организуясь в определенные устойчивые образцы (паттерны), становятся важной характеристикой конкретной личности. Эмоции наполняют содержанием формы, которые выстраивает перед нашим взором разум, придают смысл оценкам, даваемым всему сущему нашим рассудком. Утрата человеком чувств, способности относиться к происходящему эмоционально (как это бывает при психической патологии) может переживаться крайне мучительно — это и есть знаменитая *anaesthesia psychica dolorosa* — «скорбное бесчувствие», при котором человек чувствует себя «окаменевшим, деревянным», жизнь теряет краски, окружающее становится застывшим, отдаленным, а время кажется остановившимся. Монотонная, «серая», лишенная событий жизнь также может приводить к эмоциональному обеднению с соответствующими тягостными переживаниями. При прочих равных условиях чем активнее человек, тем богаче его эмоциональная жизнь.

Эмоции, оказывая общее активирующее или, наоборот, депрессивное влияние, могут либо повышать, либо снижать эффективность познавательных психических процессов.

Резюме

Эмоции еще до рациональной оценки ситуации сигнализируют субъекту (в форме непосредственного переживания) о ее особенностях с точки зрения удовлетворения актуальных потребностей человека. Имеются три группы основных потребностей — биологические, социальные и идеальные потребности познания. К этим группам потребностей различные авторы прибавляют и иные потребности, присущие человеку, например эстетические потребности, потребности в самоактуализации и др. Отношение объективных свойств ситуации к потребностям, т. е. жизненный смысл ситуации, и представлен субъекту в переживаемых им эмоциях. Эмоции имеют двойственную природу —

в них сливаются вместе их субъективное качество (страх, радость, горе и т. д.) и переживание телесных изменений, сопровождающих любые эмоции. Эмоции можно разделить на эмоциональные реакции, эмоциональные состояния и эмоциональные отношения (чувства). Каждая из этих форм эмоций характеризуется длительностью, предметностью, интенсивностью и качеством (модальностью). Поскольку эмоции являются компонентом психики, они выполняют и основную функцию психики — функцию упреждения, предвосхищения наступления биологически или личностно значимого события. С этим связана основная — оценочная — функция эмоций. Кроме этой функции в целостной психической деятельности эмоции выполняют и другие функции. Существуют различные классификации, так же как и различные теории эмоций. Одной из таких теорий является теория У. Джемса, в соответствии с которой эмоция является субъективным переживанием телесных изменений, представляющих собой реакцию организма на жизненно важную ситуацию. При этом формула эмоций приобретает непривычный вид: «Нам грустно, потому что мы плачем».

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какое качество реальности человеку представлено непосредственно в переживаемых им эмоциях?
2. Опишите подробно сущность двойственной природы эмоций.
3. Что такое эмоциогенная ситуация?
4. Чем эмоциональная реакция отличается от эмоционального состояния?
5. Перечислите основные функции эмоций.

Глава 6

ЛИЧНОСТЬ В ПСИХОЛОГИИ

6.1. Понятие «личность»

Изучением вопросов, связанных с понятием «личность», занимается не только психология, но и многие другие науки, такие, например, как философия, педагогика, социология, криминология и др. В самой же психологии практически нет такой области, где бы не присутствовал (явно или неявно) «личностный взгляд» на проблему. Всем ведь понятно, что процессы восприятия, памяти, мышления, речи и т. д. сами по себе не существуют. И воспринимает, и запоминает, и мыслит — личность. Все эти и другие психические процессы включены в личностный контекст. Не случайно поэтому выдающийся отечественный психолог В. Н. Мясищев говорил, что психология безличных процессов должна быть заменена психологией деятельной личности. Только условно можно рассматривать эти процессы в отрыве от их носителя — личности. Мы знаем, что в зависимости от различных установок личности каждый человек по-своему воспринимает окружающую действительность, в том числе и окружающих его людей. Личностное отношение человека к той или иной информации влияет на процесс ее запоминания (и забывания тоже). Личностные особенности, установки, субъективное отношение к конкретным людям прямо влияют на поведение человека, его взаимодействие и общение с другими людьми и т. д.

Что же такое «личность» в психологии? Существует много определений этого понятия, но, несмотря на все различия между собой, в главном они не противоречат друг другу. Итак, в дальнейшем, говоря о «личности», мы будем иметь в виду, что личность — это социальный индивид, субъект общественных отношений, деятельности и общения. В несколько упрощенном виде можно сказать, что термином «индивид» обозначают биологическую сущность человека, а термином «личность» — его социальную сущность. Индивидом рождаются, а личностью становятся. Однако было бы неверным представлять себе существование этих двух «ипостасей» человека в разрозненно-независимом виде.

Социальное в человеке не оторвано от биологического. Индивидуальное начало включено в личность и проявляется в личностном. Но проявляется уже будучи

«переработанным», ассимилированным в личность, т. е. проявляется на более высоком личностном уровне. В этой связи очень метким представляется замечание (Е. А. Климов) о том, что споры о доминировании «социального» или «биологического» в человеке столь же уместны и логичны, как и споры о доминировании машинного и металлического в пищевой машинке или книжного и бумажного в книге.

Представление о системном единстве биологического и социального в личности характеризует и понимание личности Э. Фроммом — выдающимся психо-

Личность — это социальный индивид, субъект общественных отношений, деятельности и общения.

логом и философом XX столетия, — который считал, что личность есть целостность врожденных и приобретенных психических свойств, характеризующих индивида и делающих его уникальным. Личность включает в себя и темперамент, и способности, и особенности эмоционально-волевой сферы, и характер. Но все-таки сущность личности — это ее ценностные ориентации, ее мотивационная сфера, ее система социальных отношений и установок, в том числе обязательно и самоотношение.

Классический механицизм пытается непосредственно вывести психические явления из внешних воздействий. Отражением этого подхода на уровне личностной феноменологии является *механистическая* концепция социализации личности, предполагающая, что личность есть зеркальное отражение, «слепок» социальных воздействий, оказанных на нее в разное время в процессе онтогенеза. Мы специально особо выделили термин «механистическая», желая подчеркнуть, что феномен социализации личности вовсе не обязательно может пониматься только так упрощенно. В сущности, указанная механистическая концепция социализации личности вообще не является психологичной.

В противоположность этому, для многих теорий в широком поле персоналистической психологии характерным является радикально оппозиционный подход, объясняющий психические явления исходя лишь из внутриличностных образований (мотивация, аттитуды, потребности, влечения, личностные свойства и т. д.). По мнению С. Л. Рубинштейна, для решения вопроса и преодоления этой антитезы недостаточно соединить тот и другой подход, утверждая, что надо учитывать и внешние воздействия, и внутреннюю обусловленность психических явлений личностью, приняв, таким образом, теорию двух факторов.

Пытаясь преодолеть отмеченное противоречие между этими двумя концепциями, С. Л. Рубинштейн предлагает свою знаменитую формулу о том, что внешние причины всегда действуют лишь опосредствованно через внутренние условия. При этом подчеркивается, что при объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. Сами эти внутренние условия включают в себя психические явления — психические свойства и состояния личности. Этот подход преодолевает механистическое социологизаторство и является, конечно, психологичным. Психологичным, но отнюдь не панпсихологичным — рассматривающим личность как «вещь в себе», самодостаточную и изолированную от социума.

6.2. Социализация личности

Человек — существо социальное. С первых дней своего существования он окружен себе подобными. С самого начала своей жизни он включен в социальные взаимодействия. Первый опыт социального общения человек приобретает еще до того, как научится говорить. Этот опыт, субъективно усвоенный в процессе социального взаимодействия, становится неотъемлемой частью личности. *Социализация — это и есть процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта.* Процесс социализации неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей. С точки зрения психологии социализация не может, однако, рассматриваться как простое, механическое отражение личностью социального опыта, непосредственно испытанного или полученного в результате наблюдения. Усвоение этого опыта субъективно. Одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются, по-разному переживаются различными личностями. А потому разные личности могут выносить из объективно одинаковых социальных ситуаций различный социальный опыт. Это положение, в числе других, лежит в основе прочной связи двух одновременно и противоположных и единых процессов — *социализации и индивидуализации.*

Социализация — это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта.

Процесс социализации может осуществляться как в специальных социальных институтах, так и в различных неформальных объединениях. К специальным социальным институтам, одной из важнейших функций которых является социализация личности, относятся школы, профессиональные учебные заведения (профтехучилища, техникумы, вузы), детские и молодежные организации и объединения. Важнейшим институтом социализации личности является семья. Социализация может носить одновременно регулируемый, целенаправленный и нерегулируемый, стихийный характер. Как соотносятся понятия «воспитание» и «социализация»? Воспитание, по существу, есть одна из форм социализации личности, а именно управляемый и целенаправленный процесс социализации. Но было бы большим упрощением представлять себе дело так, будто в официальных социальных институтах (школа, например) социализация всегда имеет целенаправленный характер и не может быть по форме стихийной, а в неформальных объединениях — наоборот. Возможность *одновременного* существования социализации и как целенаправленного, и как нерегулируемого процесса поясним с помощью следующего примера. Конечно, на уроке в школе усваиваются важные знания, многие из которых (особенно по общественным и гуманитарным дисциплинам) имеют непосредственное социальное значение. Однако ученик на уроке усваивает не только те социальные знания, которые являются целью урока, не только те социальные правила и нормы поведения, которые декларируются учителем в процессе обучения и воспитания. Ученик усваивает и тот социальный опыт, который является сопутствующим, «случайным» с точки зрения учителя или воспитателя. Это не опыт декларируемых правил и норм, а реально испытываемый или наблюдаемый опыт социального взаимодействия

учителя с учениками, учеников между собой, учителей между собой. И этот опыт может быть как позитивным, так и негативным. Он может совпадать с целями процесса воспитания (и тогда он лежит в русле данного целенаправленного процесса социализации личности), а может противоречить поставленным целям.

Можно выделять *первичную* и *вторичную* социализацию. Принято считать, что первичная социализация представляет собой нечто гораздо большее, чем просто когнитивное обучение и связана с формированием *обобщенного* образа действительности. Характер же вторичной социализации определяется разделением труда и соответствующего ему социального распределения знания. Иначе

Воспитание — это, по существу, одна из форм социализации личности, а именно управляемый и целенаправленный процесс социализации.

говоря, вторичная социализация (П. Бергер, Т. Лукман) представляет собой приобретение специфическо-ролевого знания, когда роли прямо или косвенно связаны с разделением труда. Существует и несколько иное представление, в рамках которого (Б. Г. Ананьев) социализация рассматривается как процесс, протекающий в следующих двух направлениях: становление человека как личности и становление человека как субъекта деятельности. Конечным результатом этой социализации в виде личности и в виде субъекта деятельности является образование индивидуальности.

Социализация не есть антипод индивидуализации, процесс социализации не ведет к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность, но чаще всего *сложным и противоречивым* образом. Мы уже говорили, что усвоение социального опыта всегда субъективно. Одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются и по-разному переживаются различными личностями. А потому они оставляют неодинаковый след в психике, в душе, в личности различных людей. Следовательно, социальный опыт, который выносится разными людьми из объективно одинаковых социальных ситуаций, может быть существенно различным. Таким образом, лежащее в основе процесса социализации усвоение социального опыта становится и источником индивидуализации личности, которая не только *субъективно* усваивает этот опыт, но и *активно* его перерабатывает. Распространенная в психологии личности (и в науках о личности в целом) парадигма «от социального к индивидуальному», несомненно имеет серьезные основания и глубокий смысл. Однако ее прямолинейное понимание и соответствующее развитие лишает человека субъектного начала или, по крайней мере, делает это начало незначимым. Построение на этой основе подлинной психологии личности лишено всяких перспектив и попросту невозможно. Личность — это не только социальный индивид, это и активный субъект социального развития, и, что не менее важно, *активный субъект саморазвития*. Таким образом, чрезвычайно важно не просто говорить об усвоении социального опыта индивидом, но необходимо обязательно рассматривать личность в качестве *активного субъекта социализации*. Представляется, что продуктивной в этом контексте является идея о том, что индивид изначально является социальным (а не когда-то потом становится таковым), поэтому его развитие осуществляется (или *может* осуществляться? — А. Р.), в

бесконечно многообразных направлениях, а не только от общественного к индивидуальному (А. В. Брушлинский, 1991). Дальнейшее становление этого подхода в психологии не предполагает, конечно, отказа от концепции развития личности в процессе социализации. В противном случае — это была бы уже другая крайность. В действительности важно рассматривать личность в качестве *активного субъекта социализации*.

Более того, пожалуй, даже и процесс социальной адаптации личности следует рассматривать как активно-развивающий, а не только как активно-приспособительный. Хотя, возможно, именно здесь будет уместно заметить, что любому процессу развития присуща внутренняя динамика приобретения и потерь. Ни один процесс развития, как справедливо отмечено (Paul B. Baltes, 1994), не состоит исключительно только из роста и совершенствования.

Процесс социализации не завершается по достижении человеком взрослости. Социализация личности, образно говоря, относится по типу к процессам «с неопределенным концом», хотя и с определенной целью. И продолжается этот процесс непрерывно на протяжении всего онтогенеза человека. Из этого следует, что социализация не только никогда не завершается, но и «никогда не бывает полной» (П. Бергер, Т. Лукман). Наверное, кто-то может увидеть в этом основы для пессимизма и признаки фатальной обреченности на пути к достижению совершенства. Нам же представляется, что здесь заложено больше позитивных тенденций и оптимистических начал. Ибо отмеченная незавершенность и неполнота развития могут быть интерпретированы как основания бесконечности и неограниченности саморазвития личности.

Лежащее в основе процесса социализации усвоение социального опыта становится и источником индивидуализации личности, которая не только субъективно усваивает этот опыт, но и активно его перерабатывает.

6.3. Я-концепция личности

Я-концепция — это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности или, как еще говорят психологи, «теория самого себя». Важно заметить, что Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Формирование, развитие и изменение Я-концепции обусловлено факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда (семья, школа, многочисленные формальные и неформальные группы, в которые включена личность) оказывает сильнейшее влияние на формирование Я-концепции. Фундаментальное влияние на формирование Я-концепции в процессе социализации оказывает семья. Причем это влияние сильно не только в период самой ранней социализации, когда семья является единственной (или абсолютно доминирующей) социальной средой ребенка, но и в дальнейшем. С возрастом все более весомым в развитии Я-концепции становится значение опыта социального взаимодействия в школе и в не-

формальных группах. Однако семья как институт социализации личности продолжает играть важнейшую роль также в подростковом и юношеском возрасте.

В самом общем виде в психологии принято выделять две формы Я-концепции — реальную и идеальную. Однако возможны и более частные ее виды, например профессиональная Я-концепция личности, или Я-профессиональное. В свою очередь профессиональная Я-концепция личности также может быть реальной и идеальной.

Понятие «реальная» отнюдь не предполагает, что эта концепция реалистична. Главное здесь — представление личности о себе, о том, «какой я есть». Идеальная же Я-концепция (идеальное «Я») — это представление личности о себе в соответствии с желаниями («каким бы я хотел быть»).

Конечно, реальная и идеальная Я-концепции не только могут не совпадать, но и в большинстве случаев обязательно различаются. Расхождение между реальной и идеальной Я-концепцией может приводить к различным, как негативным, так и позитивным следствиям. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным «Я» может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, несовпадение реальной и идеальной Я-концепции является источником самосовершенствования личности и стремления к развитию. Можно сказать, что многое определяется мерой этого рассогласования, а также его интерпретацией личностью. В любом случае, ожидание полного совпадения Я-реального и Я-идеального, особенно в подростковом и юношеском возрасте, является мало на чем основанной иллюзией. По существу, на представлении о том, что реальная и идеальная Я-концепции в большинстве случаев (статистическая норма) в той или иной мере закономерно не совпадают, построены и некоторые методики измерения адекватности самооценки.

Несмотря на очевидную близость, психологические понятия самооценки и Я-концепции имеют отличия. Я-концепция представляет набор скорее описательных, чем оценочных представлений о себе. Хотя, конечно, та или иная часть Я-концепции может быть окрашена положительно или отрицательно. Понятие самооценки, наоборот, непосредственно связано с тем, как человек оценивает себя, свои собственные качества. Например, осознание человеком того, что по темпераменту он является сангвиником, или того, что он высокого роста и у него карие глаза, составляют часть его Я-концепции, но при этом данные свойства не рассматриваются в оценочном плане. В случае же с самооценкой, те или иные качества рассматриваются как хорошие или плохие, субъект оценивает себя по этим качествам в сравнительном плане, как человека, который «лучше» или «хуже» других. Иначе говоря, если мы будем выделять в Я-концепции когнитивную и аффективную составляющие, то, по существу, самооценку можно рассматривать как аффективно-оценочный компонент Я-концепции. Важно и то, что одни и те же качества в структуре самооценки различных личностей могут интерпретироваться одним человеком в позитивном плане (и тогда они повышают самооценку), а другим — в негативном (и тогда они понижают самооценку).

Самооценка относится к центральным образованиям личности, ее ядру. Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Хотя, конечно, следует отдавать себе отчет в том, что самооценка не есть нечто данное, изначально присущее

личности. Само формирование самооценки происходит в процессе социализации, в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру. Но несмотря на это (а может быть, именно благодаря этому), в структуре отношений личности самооценке принадлежит особо важное место.

Самооценка прямо связана с процессом социальной адаптации и дезадаптации личности. Несмотря на всю противоречивость современных данных о самооценке несовершеннолетних правонарушителей, практически общепризнанными являются представления о связи самооценки с асоциальным и делинквентным поведением подростка. Споры же в основном сводятся к выяснению того, какой характер носит самооценка правонарушителя — завышенный или заниженный. Наиболее распространенной позицией, основанной на эмпирических исследованиях, является позиция о завышенной самооценке и подростков-делинквентов и взрослых правонарушителей. Отмечается в связи с этим, что неадекватная, завышенная самооценка, связанная с социальной дезадаптацией личности, создает достаточно широкую зону конфликтных ситуаций и при определенных условиях способствует проявлению делинквентного поведения.

Вместе с тем имеется и другая точка зрения, также основанная на экспериментальных данных. По мнению ее сторонников, уровень самооценки у несовершеннолетних правонарушителей ниже, чем у правопослушных подростков. Большинство же исследований, в которых получены противоположные результаты, как считают сторонники данной концепции, являются методически некорректными. В ряде исследований показано, что у молодых преступников и тех, кто попал в сферу внимания общественных организаций, занимающихся «трудными» подростками, Я-концепция отрицательная. В работах этого направления указывается, что неблагоприятная Я-концепция (слабая вера в себя, боязнь получить отказ, низкая самооценка), возникнув, приводит в дальнейшем к нарушениям поведения. При этом выделяют (Х. Ремшмидт) следующие воздействия неблагоприятной Я-концепции.

1. Снижение самоуважения и часто, как следствие, — социальная деградация, агрессивность и преступность.
2. Стимуляция конформистских реакций в трудных ситуациях. Такие молодые люди легко поддаются влиянию группы и втягиваются в преступные действия.
3. Глубокое изменение восприятия. Так, молодые люди с негативной самооценкой с трудом сознают, что совершают хорошие поступки, поскольку считают себя не способными к ним.

В целом надо заметить, что в современной психологии имеется определенное противоречие в данных по вопросу о завышенности и заниженности самооценки подростков-правонарушителей. Когда возникает такая «тупиковая» ситуация, в науке часто актуализируется потребность в разработке иной концепции, некоего третьего подхода, имеющего объяснительную силу и снимающего противоречия.

На рассматриваемую проблему и создавшееся противоречие можно взглянуть и с иных концептуальных позиций. Можно полагать, что главное в проблеме самооценки подростков-делинквентов состоит не в ее завышенности или заниженности, а в том, что самооценка у них, как правило, находится в противоречии с оценкой социума, не соответствует внешней оценке (родителей, педагогов, класса). В этом плане оценка всегда ниже самооценки подростка (даже если последняя достаточно адекватна). В этом заключается пусковой механизм делинквентности, толчок к асоциальному поведению подростка. Потребность в уважении, признании является одной из важнейших потребностей личности. В некоторых концепциях личности она относится к базовым, фундаментальным потребностям (например, у А. Маслоу). Блокирование реализации этой потребности автор концепции общего адаптационного синдрома Г. Селье рассматривает в качестве мощного фактора дистресса. В связи с этим он подчеркивает, что человек нуждается в признании, он не может вынести постоянных порицаний, потому что это больше всех других стрессоров отрицательно влияет на любую деятельность. Очевидно, все сказанное справедливо для личности подростка-юноши даже в большей степени, чем для взрослых, с учетом характерного для этого возраста кризиса идентичности и острого его переживания.

В условиях, когда самооценка подростка не находит опоры в социуме, когда его оценка другими постоянно низка в сравнении с самооценкой, когда постоянно блокируется реализация одной из фундаментальных потребностей — потребности в уважении — развивается резкое ощущение личностного дискомфорта. Личность не может постоянно пребывать в состоянии острого дискомфорта и дистресса, подросток не может не искать выхода из сложившейся ситуации. Его самооценка должна найти адекватную опору в социальном пространстве. Одним из распространенных путей решения этой проблемы является переход подростка в группу, в которой оценка окружающими его личности будет адекватна самооценке или даже будет ее превосходить. В данной группе подростка ценят (это подтверждается постоянно вербально и невербально), что приводит к удовлетворению потребности в уважении, а следовательно, и к состоянию удовлетворенности, комфорта от принадлежности к группе.

Самооценка подростка, таким образом, наконец получает адекватную опору в пространстве внешних социальных оценок личности. Группа, в которую переходит подросток, может иметь различную ориентацию, различные ценности. К сожалению, очень часто в новой неформальной группе, где подросток находит необходимую социальную опору, доминирующей является контрнормативная шкала ценностей. Как показывают исследования, контрнормативность ценностей является характерной чертой групп подростков-делинквентов. Однако описанный путь противоречия между самооценкой и оценкой может и не приводить к негативным последствиям. Это происходит в том случае, когда подросток включается в неформальную группу, ориентированную на нормативную шкалу ценностей. Данный механизм или концепция пускового механизма делинквентности позволяет объяснить и то, почему терпят провал отчаянные попытки педагогов и родителей вырвать подростка из «нехорошей компании». По существу, такие попытки априорно обречены на провал, так как за ними стоит негативное психологическое следствие для личности — подростка снова пытаются

лишить социальной опоры, включив в неприемлемую и отторгаемую им (а также, и даже может быть в первую очередь, отторгающую его) группу. Существует, следовательно, лишь один эффективный путь для решения этого психологического противоречия. Необходимо не просто пытаться вырвать подростка из одной группы, но надо «подставить» ему вместо этой асоциальной группы другую группу — просоциальной ориентации. Очевидно, излишне напоминать при этом, что данная новая группа должна быть такой, чтобы самооценка подростка находила в ней адекватную опору в виде социальной оценки его личности.

Рассмотренный здесь подход объясняет и те, казалось бы, парадоксальные факты, когда подросток упорно держится за некоторую асоциальную группу, хотя и занимает в ней очень низкое положение. В таких случаях действительно переход личности в данную группу не сопровождается повышением оценки личности группой. Однако принадлежность к данной асоциальной группе позволяет удовлетворить потребность во внешнем подтверждении самооценки за счет подростков, не входящих в группу. Работает модель: внутри группы — «шестерка», но для посторонних подростков — «авторитет». В крайних вариантах такое удовлетворение может достигаться и путем проявления агрессии, унижающей и подчиняющей других подростков — не членов группы.

6.4. Социальная зрелость личности

Все мы, разумеется, помним и бессмертного фонвизинского Митрофанушку, чье имя давно стало нарицательным, и пушкинского Гринева из «Капитанской дочки». Оба они — «недоросли», и если в наши дни это слово звучит по меньшей мере уничижительно, то в XVIII–XIX вв. это было всего лишь обозначением социального статуса, частично обусловленного возрастом. Недорослем называли молодого человека, еще не вышедшего из-под опеки родителей. Точно такое же положение мог занимать и какой-нибудь юноша пещерного века, пока обряд инициации не переводил его в другую категорию — социально зрелых людей, охотников, «добытчиков». Для этого ему требовалось, например, лицом к лицу встретиться со злым духом или диким зверем. Во времена действия «Капитанской дочки» этот переход в иное качество тоже совершается быстро — Петруша Гринев резко меняется, столкнувшись с опасным путешествием, любовью к Маше Мироновой, дуэлью, Пугачевским бунтом. А вот Митрофан, насколько мы можем предположить, так до старости и останется в мальчиках под крылом госпожи Простаковой — «в недорослях». Значит, дело не в биологическом взрослении. А в чем же?

Проблематикой социальной зрелости личности занимаются различные науки. К ним относятся педагогика, психология, социология, криминология и др.

Стать зрелым
мужем — это значит
снова обрести ту
серьезность, которую
обладал в детстве,
во время игр.

Ф. Ницше

Перечень этот кому-то может показаться странным — а почему же в этом ряду стоит и криминология? Ученые считают, что изучить любое явление полностью мы можем, лишь всесторонне рассмотрев его. То есть исследователь для полноты картины всегда обязан учитывать и модель желаемого (идеала), и модель нежелаемого (антиидеала). Точно так же в обыденной жизни, задумав какое-то ответственное дело, мы обычно заранее мысленно проигрываем и свою победу и свое поражение. Криминология изучает именно «минусы», антиидеал. И потому ее роль в исследовании социализации личности очень велика: вклад криминологии в данную проблематику состоит в том, что эта наука создает модель социально НЕзрелой личности, прогнозирует возможные ошибки воспитания и их последствия.

Многие науки не обходят стороной социальную зрелость личности, а для такой относительно новой области человекознания, как акмеология (от греч. *акме* — расцвет), это стержневая проблема. Собственно говоря, сам предмет акмеологии — феномен зрелости человека. В сфере внимания этой науки — процесс и результат достижения человеком вершин как индивидом, личностью, субъектом деятельности (в том числе и профессиональной) и индивидуальностью.

Но что же имеется в виду под «зрелостью человека»? Единое определение не найдено до сих пор, ученые спорят над объективными критериями — как определить человеческую зрелость. Б. Г. Ананьев считал, что именно эти разногласия и привели к тому, что в психологической литературе понятие «зрелость» постепенно заменяется понятием «взрослость». Однако эта замена, казалось бы призванная прояснить ситуацию, в действительности создает еще большую терминологическую путаницу.

Совершенно очевидно, что даже на индивидном уровне понятия «зрелость» и «взрослость» — это не полные синонимы. И еще более они расходятся, когда речь идет о взрослости и профессиональной (субъектно-деятельностной) зрелости.

То же самое размежевание имеет место и на личностном уровне рассмотрения человека. Итак, эти термины обозначают разные понятия. Использование термина «взрослость» в значении «зрелость» недопустимо еще и потому, что такая подмена исключает из поля научных исследований проблему «зрелости» как таковую.

В рамках одной парадигмы проблема зрелости может рассматриваться на уровнях индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Применительно к другой системе понятий мы можем подразумевать интеллектуальную зрелость, эмоциональную зрелость и личностную зрелость. И в той и в другой системе, как, собственно, и в любой иной парадигме, существует объективная реальность, очерчиваемая понятием «личностная зрелость». Наиболее сложным и неисследованным из всех аспектов зрелости как раз и является личностная зрелость. На сегодняшний день, пожалуй, невозможно дать исчерпывающей полноты модель социальной зрелости личности.

В представлениях древних людей земля покоилась на трех китах или на трех слонах. У личностной зрелости четыре «кита», четыре основных, базовых составляющих, вокруг которых группируются множество других: 1) ответствен-

ность; 2) терпимость; 3) саморазвитие; 4) положительное мышление, положительное отношение к миру (этот компонент присутствует во всех предыдущих).

Рассмотрим эти компоненты более подробно.

Ответственность — это то, что отличает социально незрелую личность от обычного человека (не говоря уже об образцах зрелости). В настоящее время в психологии личности достаточно распространена концепция двух типов ответственности. Она возникла в русле направления, известного как психология каузальной атрибуции (Дж. Роттер).

Ответственность первого типа — это тот случай, когда личность считает ответственной за все происходящее с ней в жизни саму себя. (В терминологии Дж. Роттера интернальный локус контроля.) «Я сам отвечаю за свои успехи и неудачи. От меня самого зависит моя жизнь и жизнь моей семьи. Я должен и могу это сделать», — вот жизненное кредо и постулаты такой личности. Любопытно, что именно на таком девизе строятся и действия героев «американской мечты».

Вспомним национальную героиню Америки Скарлетт О'Хара из романа М. Митчелл «Унесенные ветром». Пройдя через ужасы войны и голод, она клянется, что никогда ни она, ни ее близкие не будут голодать. И надеется эта отважная женщина только на себя, ни от кого не ожидая помощи, в отличие от других хрупких и неприспособленных женщин-южанок, плывущих по течению и гибнущих, в то время как Скарлетт борется за жизнь и находит выход из любой ситуации.

Ответственность второго типа связана с ситуацией, когда человек склонен считать ответственным за все происходящее с ним в жизни либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию (экстернальный локус контроля). Ответственность и за неудачи, и за успехи возлагается на родителей, учителей, в будущем — на коллег, начальство, знакомых. В детстве квинтэссенцией такой ответственности со знаком минус может служить фраза «а это он первый начал». Легко заметить, что на бытовом языке, на языке житейских понятий второй тип ответственности обозначается не иначе, как безответственность. У людей взрослых, но социально незрелых и безответственных, кредо «виноват стрелочник» может принимать самые причудливые формы.

В чеховской «Дуэли» безвольный, безответственный Лаевский объясняет собственные неприятности тем, что он «типичный продукт нашего сурового века», искалеченный обломок эпохи, приравнивая себя к «лишним людям» русской литературы. Зоолог фон Корен презирает его именно за то, что Лаевскому и в голову не приходит винить во всем себя, свою лень и душевную вялость. Более карикатурный пример — король из «Обыкновенного чуда», списывающий все свои выходы на дурную наследственность: в нем просыпается то тетя с материнской стороны, то еще какой-нибудь сумасшедший родственник.

На сегодняшний день уже во многих исследованиях установлено, что интерналы (люди с первым типом ответственности личности) более уверены в себе, более спокойны и благожелательны, более социально популярны. Общее представление о более высокой благожелательности интерналов к другим подтверждают, например, следующие исследовательские данные. Ответственные подrostки, с интернальным локусом контроля, более положительно относятся к учителям, а также к представителям правоохранительных органов. Результаты

исследований (К. Муздыбаев) свидетельствуют о том, что существует соотношение между интернальностью и наличием смысла жизни. Чем больше субъект верит, что все в жизни зависит от его собственных усилий и способностей, тем в большей мере находит он в жизни смысл и цели. Но исследования также показывают, что экстерналы (люди с ответственностью второго типа, или «безответственностью»), напротив, отличаются повышенной тревожностью, обеспокоенностью, они менее терпимы к окружающим, повышено агрессивны, конформны, менее популярны в обществе. По некоторым данным (А. А. Реан), среди делинквентных подростков (правонарушителей) доля экстерналов составляет 84 %, в то время как к интерналам относятся лишь 16 %. Из этого явствует, что абсолютное большинство обследованных не способны брать ответственность на себя, но «взваливают» ее на других или на ситуацию, на «роковые обстоятельства».

А вот в другом исследовании (А. А. Реан, Д. Ю. Карандашев) объектом изучения были молодые люди того же возраста, но уже с четкой просоциальной ориентацией, с положительной шкалой ценностей. В результате было обнаружено совершенно иное распределение по типам контроля. В группе молодых людей с просоциальной ориентацией, проявляющих высокий уровень социальной зрелости, интерналами оказались 72 %, а экстерналами лишь 4 %. Таким образом, обобщение данных различных экспериментальных исследований позволяет с уверенностью утверждать, что интернальность (или преобладающая тенденция личной ответственности) соотносится с социальной зрелостью и просоциальным поведением. Экстернальность же связана с недостаточной социальной зрелостью, а при определенных условиях она является фактором риска асоциального поведения.

1. *Ответственность* — это необходимая составляющая, атрибут зрелого поступка. Но вся жизнь складывается из поступков, или даже «жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок» (М. М. Бахтин). Ближе всего, пожалуй, к излагаемым здесь представлениям о фундаментальном значении феномена ответственности в структуре личностной зрелости находятся идеи гуманистической (в широком смысле) и экзистенциальной психологии. Выдающийся ученый-гуманист XX столетия Э. Фромм полагал, например, что забота, ответственность, уважение и знание — это совокупность качеств зрелого человека. Другой известный персонолог гуманистической ориентации В. Франкл также уделяет ответственности значительное место в своей концепции и утверждает, что духовность, свобода и ответственность — это три основы, три экзистенциала человеческого существования. Очень важно то, что нельзя признать человека свободным, не признавая его в то же время и ответственным. Человеческая ответственность — это ответственность, происходящая из неповторимости и своеобразия существования каждого индивида. На ответственный поступок, как заметил М. Бахтин, способен лишь человек, который осознал эту свою единственность и неповторимость. И даже более того — именно в ответственности перед жизнью заключена сама сущность человеческого существования (В. Франкл). Очевидно, с ответственностью связана не только сущность бытия зрелой личности, но также успешность и способы ее самоактуализации.

Чтобы пояснить эту мысль, вернемся к пушкинскому герою — Петруше Гриневу. В самом начале романа он — незрелый и потому не вполне свободный человек. Его судьбой полностью распоряжается властный отец: выбирает место, где сын будет проходить военную службу, учит, как себя вести в той или иной ситуации. Неудивительно, что 17-летний юноша яростно отстаивает свою свободу, однако первые же порывы ставят его перед необходимостью держать ответ за свои поступки: чтобы насладиться самостоятельностью, он пьет, играет в бильярд и проигрывает большую сумму денег, которую вынужден заплатить. По мере развития сюжета он обретает все большую свободу, и во время столкновения с Пугачевым это уже более зрелый человек, который сознательно берет ответственность за любимую девушку и сам принимает решения, от которых зависит его жизнь и жизнь других людей. Однако и родители, и дядька Савельич еще долго видят в нем незрелого мальчика. Если бы Гринев оставался дома, под крылом родителей, он еще нескоро обрел бы свободу, а значит, нескоро повзрослел. Служба, дуэль, путешествие, участие в военных действиях — вот обстоятельства, способствовавшие его росту как личности.

Дело в том, что социальная зрелость и ее составляющая — ответственность — формируется лишь в адекватной деятельности. Формирование ответственности прямо связано с предоставлением личности свободы в принятии решений. Вопрос о мере свободы должен решаться с учетом возрастных и иных конкретных особенностей и обстоятельств. Но сам принцип остается неизменным. При этом верный тезис о том, что нельзя признать человека свободным, не признавая его в то же время и ответственным, нуждается в следующем обязательном дополнении обратного характера: нельзя признать человека ответственным, не признавая его в то же время и свободным.

Формирование ответственности идет рука об руку с развитием автономности личности и обеспечением свободы принятия решений относительно самого себя. Когда мы хотим сформировать или развить в личности ответственность, но при этом блокируем развитие и проявление автономности, а также свободы принятия решений, это напоминает анекдотическую ситуацию в одной из черновых глав романа Набокова «Пнин», где главный герой учится вождению автомобиля по учебнику... лежа в больничной постели с сильным радикулитом! Нельзя научить человека плавать, не пуская его в воду. К сожалению, такая практика не просто имеет место, но и чрезвычайно распространена. На вопрос: «Поощряем ли мы самостоятельность и автономность в процессе воспитания и обучения?» — скорее приходится ответить «нет», чем «да». В семье это выражается в таком типе воспитания, как сверхопека. В школе та же сверхопека, причем не только в воспитании, но и в обучении. Поощрение инициативности, автономности в учебной деятельности, конечно, имеют место. Но являются скорее исключением, чем правилом. Такая поведенческая позиция взрослых, как показывают исследования (Реан А. А., 1992, 1999), находит удобную и прочную опору в системе их социально-перцептивных стереотипов, в их представлениях об учащемся как о неспособном в большинстве своем к проявлению автономности, самостоятельности в деятельности. Эмпирические исследования также показывают, что педагоги ценят дисциплинированность учащихся гораздо больше, чем самостоятельность личности.

2. *Терпимость* — следующая важнейшая составляющая социальной зрелости личности. Однако терпимость терпимости — рознь. В структуре общего феномена терпимости можно выделить (А. А. Реан) два ее вида: 1) *сенсуальная терпимость личности* и 2) *диспозиционная терпимость личности*.

Сенсуальная терпимость связана с устойчивостью к воздействию социальной среды, с ослаблением реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор за счет снижения чувствительности к его воздействию. Сенсуальная терпимость, таким образом, связана с классической (и даже психофизиологической) толерантностью, с повышением порога чувствительности к различным воздействиям социальной среды, в том числе воздействиям субъектов межличностного взаимодействия. Образно говоря, сенсуальная терпимость есть терпимость-черствость, терпимость-крепость, терпимость-стена.

В русской классической литературе много ярких тому примеров — это и пушкинский Скупой рыцарь из «Маленьких трагедий», до того очерствевший душой, что может спокойно смотреть, как стоит на коленях под дождем, вымаливая у него деньги, бедная вдова, или знаменитый Плюшкин Гоголя. В этом же ряду особенно выделяется Иудушка Головлева Салтыкова-Щедрина — он как раз очень любит, как вы помните, производить впечатление человека кроткого и терпимого к окружающим, постоянно произносит слащаво-нравоучительные речи, но на самом деле он черств и безжалостен к самым близким людям. Говоря о терпимости как составляющей социальной зрелости личности, мы имеем в виду, конечно, не эту терпимость, а диспозиционную.

В основе *диспозиционной терпимости* лежит принципиально иной механизм, обеспечивающий терпимость личности при социальных взаимодействиях. В данном случае речь идет о предрасположенности, готовности к определенной «терпимой» реакции личности на среду. За диспозиционной терпимостью стоят определенные установки личности, ее система отношений к действительности: к другим людям, к их поведению, к себе, к воздействию других людей на себя, к жизни вообще. Примерами установок личности, обеспечивающих ее диспозиционную терпимость, являются, скажем, такие: «все люди когда-нибудь ошибаются», «каждый имеет право на свое мнение» (или ироничное: «где есть двое ученых, там есть три мнения»), «агрессия и раздражительность часто провоцируются особенной ситуацией, в которой оказался человек, а не являются его внутренней сущностью», «человек имеет право на срыв», «опаздывающий сам переживает еще больше, чем те, кто его ждут» и т. п. Принятие стратегии и позиции, известной под названием «альтруистический эгоизм», вероятнее всего, также приводит к существенному повышению терпимости личности. Несомненно, что и в данном случае надо говорить о диспозиционной, а не сенсуальной терпимости. Диспозиционная терпимость, образно говоря, есть терпимость-позиция, терпимость-установка, терпимость-мироощущение.

Подлинным воплощением такой терпимости можно назвать князя Мышкина, который в черновиках Ф. М. Достоевского прямо назван «князь-Христос». Мышкин всю свою жизнь строит именно по принципу терпимости и всепрощения, ища оправдания любым проступкам и срывам окружающих его людей, — как мы хорошо помним, среди них есть и падшая женщина, и преступники.

Такая терпимость не связана с *психофизиологической толерантностью*. (*Толерантность* — повышение терпимости к каким-либо воздействиям среды за

счет снижения чувствительности.) При данном виде терпимости человек сохраняет чувствительность и эмпатийность, способность к сопереживанию и сочувствию. Сильной диспозиционной терпимостью, таким образом, может обладать и высокочувствительная личность. В диспозиционной терпимости в полной мере проявляется *позитивное отношение к миру*, определяющее положительный взгляд на мир, позитивное видение действительности.

Однако в реальной жизни с развитием такого компонента, как терпимость все обстоит не столь благополучно, как хотелось бы. Вот некоторые данные исследований (Реан А. А., 1992, 1999), проведенных среди школьников обоего пола в возрасте 15–17 лет. Как оказалось, высокие показатели по параметру спонтанная агрессия имеют 53 % обследованных, а низкие — только 9 %. У остальных показатели на уровне среднестатистической нормы. Итак, 53 % с высокой спонтанной агрессией. Но прежде всего следует пояснить, что имеется в виду под «спонтанной агрессией». Спонтанная агрессия — это подсознательная радость, которую испытывает личность при наблюдении трудностей и трудных ситуаций у других. Такому человеку доставляет удовольствие «ткнуть носом» других в их ошибки. Это спонтанно возникающее, немотивированное желание испортить кому-то настроение, досадить, разозлить. Такому человеку нравится поставить в тупик другого своим вопросом или ответом.

Именно спонтанную агрессивность проявлял уже упоминавшийся выше Иудушка Головлева, изводя своими нудными проповедями родственников, с удовольствием напоминая им об ошибках и неудачах, наблюдая, как близкие люди попадают в расставленные им капканы. А помните малолетнего ростовщика Слаенова, одну из самых ярких ролей в фильме, поставленном по книге «Республика Шкид»? Этот подросток, скупая у товарищей хлеб, с явным удовольствием следил, как они выкручиваются из долгов и страдают от голода.

Высокие показатели по другому параметру — реактивная агрессия — имеют 47 % обследованных, а низкие — только 4 %. Но реактивная агрессия — это как раз проявление агрессивности при взаимодействии, при общении в качестве типичной реакции. Таких людей отличает недоверчивость. Обид они просто так, как правило, не прощают и долго их помнят. Характерным является яркая агрессивность при отстаивании своих интересов и вообще конфликтность личности.

Наконец, на все это накладываются высокие показатели по раздражительности — 56 % имеют по ней высокие значения и только 4 % — низкие. А раздражительность — это эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, быстрая потеря самообладания. Наверное, не стоит даже приводить примеры — к сожалению, с раздражительностью мы то и дело сталкиваемся в повседневной жизни и прекрасно помним, что у раздражительных людей резкую реакцию часто вызывают даже мелочи. Для них характерна еще и поспешность в оценке окружающих. Приведенные данные исследований о высоком уровне и широкой распространенности агрессивности в подростково-молодежной среде интересно дополняются результатами других исследований, прослеживающих динамику роста агрессивности. Установлено, что только за последние 3–4 года уровень агрессивных проявлений у несовершеннолетних (учащиеся обычных школ, училищ, техникумов) в среднем повысился в 1,5 раза, а наиболее высокие показатели аг-

рессии имеют 12–13-летние подростки (Т. Н. Курбатова). Все это вместе взятое вряд ли позволяет говорить о сформированности социальной терпимости личности или хотя бы о благоприятных тенденциях ее формирования. Большое не-терпимостью общество заражает этой болезнью свое молодое поколение. Опасность состоит в том, что у нового поколения болезнь может стать врожденной и массовой и таким образом может превратиться из социальной патологии в социальную норму, как это описано в антиутопии Э. Берджесса «Заводной апельсин», где агрессией заражены поголовно все подростки, и это уже никого не удивляет. Кстати, термин заражение использован здесь безо всяких кавычек намеренно, так как механизмы подражания и психологического заражения — не метафоры, а объективно существующие психологические механизмы.

3. *Саморазвитие.* Потребность в саморазвитии, самоактуализации — основополагающая составляющая зрелой личности. Идея саморазвития и самореализации является основной или, по крайней мере, чрезвычайно значимой для многих современных концепций о человеке (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко, К. А. Абульханова-Славская и др.). Она занимает ведущее место в гуманистической психологии, одном из наиболее мощных и интенсивно развивающихся направлений современной психологической науки и практики. Центральное место идея «самости» (самореализация, саморазвитие, самосовершенствование) занимает и в акмеологии. Стремление к саморазвитию — это не идея-фикс о достижении абсолютного идеала. Идеальным быть трудно, да и вряд ли нужно. На уровне обыденного сознания можно согласиться с мыслью: трудно быть идеальным человеком, пожалуй, труднее только жить с идеальным человеком.

Но постоянное стремление к саморазвитию — это нечто иное. Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации представляют огромную ценность сами по себе. Они — показатель личностной зрелости и одновременно условие ее достижения. Кроме всего прочего, актуальная потребность в саморазвитии, самоактуализации — это источник долголетия человека, причем долголетия *активного*, и не только физического, но и *социального, личностного*. С выраженным стремлением к саморазвитию связаны и профессиональные успехи, достижение профессионального «акме», а также и его профессиональное долголетие, что уже подтверждено экспериментальными данными.

Сама по себе, вне связи с феноменом *самотрансценденции*, идея саморазвития и самоактуализации, несмотря на свое фундаментальное значение, является недостаточной для построения акмеологии личности. Концепция личностной зрелости должна базироваться на представлении о единстве самоактуализации и самотрансценденции и о действии в отношении них принципа дополнительности.

Феномен самотрансценденции человеческого существования занимает важное место в науках о личности (педагогика, психология, философия), особенно там, где рассматриваются вопросы личностной зрелости. При этом *самотрансценденцию связывают с выходом человека за пределы своего «Я», с его направленностью на других людей, на какое-то дело, в целом, на что-то вне самого человека*. В более категоричной форме эта мысль звучит в утверждении: «быть челове-

ком — значит быть направленным не на себя, а на что-то иное» (В. Франкл). Вместе с тем необходимо заметить, что категоричное противопоставление самотрансценденции и самоактуализации как двух альтернатив очевидно нецелесообразно. Сила гуманистического подхода и перспективы его развития состоят в органичном соединении этих двух идей. С этим же связаны перспективы разработки проблемы личностной зрелости. К сожалению, этой проблеме целостного объединения двух принципов пока уделяется явно недостаточно внимания. Однако понимание того, что такое единение все-таки возможно, пусть и не всегда четко, но уже проявлялось: самоактуализация может быть осуществлена лучше всего через увлеченность значимой работой (А. Маслоу). По мнению В. Франкла, человек осуществляет сам себя в служении делу или в любви к другому. Э. Фромм видит в самоактуализации утверждение собственной жизни, счастья, развития, свободы. Самоактуализация человека коренится в его способности любить; причем любовь неделима между «объектами» (другими) и собственным «Я». Возможно, целью человеческого существования является одновременно собственное совершенство и счастье окружающих. Формулирование же в качестве цели «личного счастья» ведет к эгоцентризму, а стремление к «совершенствованию других», как справедливо заметил И. Кант, не может принести ничего, кроме неудовлетворенности.

6.5. Некоторые модели личности

На сегодня в психологии нет какой-либо единственной общепринятой теории личности, но существует великое множество различных теорий, концепций и моделей личности, имеющих значительное влияние и большое число сторонников. Здесь мы кратко остановимся лишь на некоторых известных моделях личности.

Существуют теории личности, которые известны не только психологам, но и популярны в широких слоях населения. Одной из таких концепций является *психодинамическая теория личности* З. Фрейда. По Фрейду, личность образуется тремя структурными компонентами: *ид* (оно), *эго* (я) и *суперэго* (сверх-Я). Сфера *ид* — это инстинктивное ядро личности. Мощные инстинкты, находящиеся в сфере *ид*, требуют своей реализации и определяют (прямо или косвенно) поведение личности. В целом функционирование сферы *ид* подчиняется принципу удовольствия. В психодинамической теории Фрейда выделяются два основных инстинкта — сексуальный инстинкт, трактуемый еще как инстинкт жизни (либидо, эрос), и деструктивный, разрушительный инстинкт, трактуемый как инстинкт смерти (мортидо, танатос). Такая форма человеческого поведения, как агрессия, рассматривается в данной концепции в качестве инстинктивной формы поведения, в качестве проявления деструктивного инстинкта личности.

Сфера *эго* — это рациональная часть личности, т. е. сфера сознания. Эго находится в постоянном взаимодействии со сферой *ид*, пытаясь предотвратить

опасные, дезадаптивные проявления двух базовых инстинктов. Рациональная сфера эго должна разрабатывать для личности такие программы действий, которые, с одной стороны, удовлетворяли бы требованиям ид, а с другой стороны, учитывали бы требования и ограничения социального мира и собственного сознания человека. Функционирование сферы эго определяется принципом реальности.

Сфера суперэго — это сфера морального «Я» личности, включающая в себя систему норм, ценностей, этических представлений, согласующихся с требованиями социума. Эта сфера формируется в процессе социализации и является, по Фрейду, последним (во временном смысле) компонентом развивающейся личности. Сфера суперэго, хотя и не является инстинктивной, так же как и ид, находится в противоречии с рациональным эго. Можно сказать, что суперэго пытается убедить эго в приоритете идеалистических целей над реалистическими.

Психодинамическая концепция З. Фрейда имеет так же много противников, как и сторонников. Пожалуй, это та теория, относительно которой высказывается самое большое количество крайних, радикальных оценочных суждений — от восторженного принятия до безусловного отвержения. В наиболее крайней форме неприятие психоанализа научной психологией было, пожалуй, сформулировано всемирно известным психологом П. Фрессом, который как-то заявил, что психоанализ — это вера, а для того чтобы верить, надо сначала «встать на колени».

Теория личности А. Адлера известна как *индивидуальная теория личности* или *индивидуальная психология*. Эту теорию также традиционно относят к психоаналитическому направлению (Адлер — один из первых и любимых учеников Фрейда), хотя в действительности большинство положений индивидуальной психологии развивались как антитезисы теории Фрейда. Теория А. Адлера, как это ни парадоксально звучит, по своему духу и основным концептуальным положениям может быть рассмотрена как предвестник и предтеча современной гуманистической психологии.

Сущностные основы теории Адлера связаны с такими понятиями, как 1) фиктивный финализм; 2) стремление к превосходству; 3) чувство неполноценности и компенсация; 4) социальный интерес; 5) стиль жизни; 6) креативное «Я».

Фиктивный финализм. По Адлеру, основные цели человека, т. е. те цели, которые и определяют направление жизни личности, представляют собой фиктивные цели — их соотносительность с реальностью невозможно проверить. Но несмотря на фиктивность, именно наличие таких *финальных* целей является реальным стимулом активности человека и объясняет его поведение. Некоторые люди, например, могут выстраивать свою жизнь, исходя из представления о том, что напряженная работа и только немного удачи позволяют достичь почти всего. Это утверждение (по Адлеру) — лишь фикция, так как многие из тех, кто напряженно работает, не получают того, что они заслуживают. Другими примерами фиктивных убеждений, которые способны оказывать влияние на жизнь человека, являются следующие: «честность — лучшая политика», «все люди созданы

Сущностные основы теории Адлера связаны с такими понятиями, как 1) фиктивный финализм; 2) стремление к превосходству; 3) чувство неполноценности и компенсация; 4) социальный интерес; 5) стиль жизни; 6) креативное «Я».

равными». Вера в то, что праведники попадут в рай, а грешников ждет ад, несомненно, также оказывает влияние на поведение человека. И эта вера тоже является примером фиктивного финализма. Финальная цель, являясь фикцией, неким идеальным представлением, несмотря на это, играет роль реального стимула, мотива вполне конкретного устойчивого поведения человека.

«Индивидуальная психология решительно настаивает на том, что психологические феномены невозможно понять, не основываясь на принципе финализма. Причины, силы, инстинкты, побуждения не могут быть основой для объяснения. Только финальные цели могут объяснить человеческое поведение» (Adler A., 1930).

Стремление к превосходству. Первоначально в качестве конечной цели, к которой стремятся все люди, Адлер называл стремление к власти. Позднее он отказался от термина «воля к власти» в пользу термина «стремление к превосходству». Стремление к превосходству при этом не сводится лишь к достижению высокого социального статуса или лидерства. Стремление к превосходству — это общее стремление к росту, движение в направлении «снизу вверх». Таким образом, стремление к превосходству может выражаться огромным числом различных способов, и каждый человек по-своему реализует это стремление.

Чувство неполноценности и компенсация. Чувство неполноценности — это чувство, возникающее в связи с переживанием собственной социальной или психологической несостоятельности. Оно возникает из ощущения дефектности или несовершенства в любой жизненной сфере. Чувство неполноценности присуще практически всем людям. По существу, в основе всего, что делают люди, лежит стремление к преодолению ощущения собственной неполноценности и к упрочению чувства превосходства. Следовательно, чувство неполноценности не является признаком патологии. Напротив, оно является причиной совершенствования человека. Вместе с тем чувство неполноценности при определенных обстоятельствах (например, связанных с неправильным воспитанием) может усиливаться и достигать аномального уровня. В этом случае говорят о формировании *комплекса неполноценности*. Адлер выделял три вида страданий, испытываемых в детстве, которые могут привести к развитию комплекса неполноценности: неполноценность органа, чрезмерная опека, отвержение со стороны родителей. Стремление к *компенсации* неполноценности ведет человека к развитию — либо в той сфере, в которой ощущается неполноценность, либо в другой. В качестве классического примера компенсации неполноценности органа можно вспомнить Демосфена, который в детстве страдал заиканием, а впоследствии стал одним из величайших ораторов. Однако в определенных случаях компенсация может уступить место гиперкомпенсации, в результате чего развитие может пойти по аномальному пути и привести к формированию компенсаторного комплекса превосходства.

Социальный интерес. Социальный интерес (или чувство общности), по Адлеру, включает в себя стремление к кооперации, к идентификации с группой, к проявлению эмпатии и т. п. Концепция социального интереса в сущностном плане состоит в том, что у людей выражена тенденция подчинять свои личные потребности, частные выгоды делу социальной пользы, общей пользы. В основе своей социальный интерес является прожденным, так как люди — по своей при-

роде социальные существа. Однако спонтанно, автоматически эта природная предрасположенность вряд ли будет реализована, для того чтобы она проявилась в должной мере, необходимы определенные усилия. В развитии социального интереса большое значение, таким образом, имеет социальное окружение и воспитание, причем уже на самых ранних этапах развития ребенка.

Жизненный стиль. Точно определить, что такое жизненный стиль, достаточно трудно, так как сам Адлер по-разному представлял это понятие в своих работах. Вместе с тем именно это понятие считается наиболее характерной особенностью теории личности Адлера. Да, все люди имеют общую базовую цель — достижение превосходства, но пути ее достижения — различны. Жизненный стиль включает в себя уникальное соединение черт, способов поведения и привычек, которые, взятые в совокупности, и определяют неповторимую картину существования индивида. Все поведение человека определяется его жизненным стилем. Один человек старается обрести превосходство, развивая свой интеллект, другой видит этот путь в физическом совершенствовании. Жизненный стиль, по Адлеру, формируется в детстве, приблизительно к пятилетнему возрасту, и в дальнейшем не претерпевает существенных изменений. Предполагается, что жизненный стиль определяется специфической неполноценностью ребенка, воображаемой или реальной. То есть жизненный стиль — это компенсация конкретной неполноценности. В его основе лежат наши усилия, направленные на преодоление чувства неполноценности и за счет этого упрочивающие чувство превосходства.

Креативное «Я». Концепция креативного «Я» является самым главным и самым последним (в том числе и в хронологическом плане) элементом теории личности Адлера. Согласно идее креативного «Я», человек сам творит свою личность. Наследственность и даже субъективный жизненный опыт являются лишь материалом, из которого человек сам строит свою личность. И даже такое основополагающее для Адлера понятие, как стиль жизни, оказывается подчиненным креативному «Я»: стиль жизни формируется под влиянием творческих способностей личности. То есть каждый человек может свободно создавать свой собственный стиль жизни. Таким образом, именно креативное «Я» является в теории Адлера первопричиной личности — той первопричиной, которая определяет и жизненный стиль, и развитие социального интереса, и сами цели жизни, а также способы их достижения.

Широкое распространение получила в психологии концепция личности Г. Айзенка. В ней выделяются два измерения личности: интроверсия—экстраверсия и нейротизм—стабильность. Указанные два измерения (или фактора) являются независимыми друг от друга. Каждый из полюсов этих измерений личности представляет собой некую *суперчерту*, так как, по Айзенку, в основе каждой из них лежит совокупность нескольких составных черт. Кроме того, каждая суперчерта (например, интроверсия) — это не дискретный количественный показатель, а континуум определенной протяженности. Поэтому в теории Айзенка относительно суперчерт применяется термин «тип».

Экстравертированный тип характеризуется обращенностью личности к окружающему миру. Таким людям свойственны: импульсивность, инициатив-

ность, гибкость поведения, общительность, постоянное стремление к контактам, тяга к новым впечатлениям, раскованные формы поведения, высокая двигательная и речевая активность. Они легко откликаются на различные предложения, «зажигаются», берутся за их выполнение, но также легко могут и бросать начатое, берясь за новое дело.

Интровертированный тип характеризует направленность личности на себя, на явления собственного мира. Для таких людей характерна низкая общительность, замкнутость, склонность к самоанализу, рефлексии. Прежде чем взяться за что-либо, они анализируют условия, ситуацию, задачу; склонны к планированию своих действий. Внешнее проявление эмоций находится под контролем, но это не свидетельствует о низкой эмоциональной чувствительности, скорее справедливо обратное.

В зависимости от сочетания параметров интроверсия—экстраверсия и нейротизм—стабильность, всех людей можно разделить на четыре группы (табл. 6.1).

Таблица 6.1

Категории людей, выделяющиеся на основе комбинации суперчерт (Eysenk, 1975)

	СТАБИЛЬНЫЙ	НЕВРОТИЧНЫЙ
ИНТРОВЕРТ	Спокойный, уравновешенный, надежный, контролируемый, миролюбивый, внимательный, заботливый, пассивный	Склонный к переменам настроения, тревожный, ригидный, рассудительный, пессимистичный, замкнутый, необщительный, тихий
ЭКСТРАВЕРТ	Лидер, беззаботный, веселый, покладистый, отзывчивый, разговорчивый, дружелюбный, общительный	Ранимый, беспокойный, агрессивный, возбудимый, непостоянный, импульсивный, оптимистичный, активный

Важно отметить, что представленные в таблице черты, описывающие тот или иной тип личности, относятся к крайним вариантам типа. Понятно, что при менее выраженных особенностях (экстраверсии, интроверсии или нейротизма) и описания будут более «мягкими», не столь категоричными.

За годы существования данной концепции по всему миру проведено огромное количество исследований, целью которых было выявление различий между типами. В качестве небольшой выдержки из них представим следующие факты (Wilson, 1978; Хьел Л., Зиглер Д., 1997). Эмпирически установлено, что:

- экстраверты значительно более терпимо относятся к боли, чем интроверты;
- экстраверты делают больше пауз во время работы, чтобы поболтать и попить кофе, чем интроверты;

- интроверты предпочитают теоретические и научные виды деятельности, в то время как экстраверты склонны отдавать предпочтение работе, связанной с людьми;
- интроверты чувствуют себя более бодрыми по утрам, тогда как экстраверты — по вечерам; соответственно, интроверты лучше работают утром, а экстраверты — во второй половине дня;
- интроверты чаще признаются в практике мастурбации, чем экстраверты; но при этом экстраверты вступают в половые связи в более раннем возрасте, более часто и с большим числом партнеров, чем экстраверты.

Значительно позже того, как Айзенк описал экстраверсию и интроверсию, он ввел в свою теорию еще одно измерение — психотизм. Таким образом, в настоящее время в теории Айзенка выделяются не два, а три ортогональных (независимых) измерения личности. Люди с высокой степенью выраженности такой суперчерты, как психотизм, являются эгоцентричными, импульсивными, равнодушными к другим, склонны к асоциальному поведению, трудно контактируют с людьми и не находят у них понимания, отличаются конфликтностью и неадекватностью эмоциональных реакций.

Основными подструктурами личности, по К. К. Платонову, являются

- 1) направленность личности,
- 2) опыт,
- 3) особенности психических процессов,
- 4) биопсихические свойства.

В модели личности К. К. Платонова, которая известна под названием *динамической функциональной структуры личности*, выделяются четыре процессуально-иерархические подструктуры личности. При этом задается субординация низших и высших подструктур. Основными подструктурами личности являются 1) направленность личности, 2) опыт, 3) особенности психических процессов, 4) биопсихические

свойства. В свою очередь каждая из этих подструктур состоит из ряда компонентов, которые К. К. Платонов называет «подструктурами подструктур». Направленность личности включает в себя убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания. Опыт включает в себя привычки, умения, навыки и знания. Подструктура «особенности психических процессов» — это ощущение, восприятие, память, мышление, эмоции, воля, внимание. Биопсихические свойства включают в себя темперамент, половые и некоторые возрастные особенности.

На все подструктуры личности, кроме того, накладываются способности и характер. Все подструктуры различаются между собой по степени представленности в них социального и биологического, спецификой их развития и формирования в процессе жизнедеятельности, а также соотношением их с конкретным уровнем психологического анализа. Иерархия основных подструктур личности, а также их содержание представлены в табл. 6.2.

В следующей главе книги, посвященной психологии мотивации, мы рассмотрим еще одну модель личности, в основе которой лежит представление о базовых, фундаментальных потребностях человека и их иерархии. Автором этой концепции личности является А. Маслоу — один из основоположников такого популярного и перспективного направления современной психологической науки, как гуманистическая психология.

Таблица 6.2

Основные подструктуры личности и их иерархия (по К. К. Платонову, 1984)

Подструктуры	Подструктуры подструктур	Соотношение социального и биологического	Специфические виды формирования	Необходимые уровни психологического анализа
Направленность личности	Убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания	Определяющую роль играет социальное, биологического почти нет	Воспитание	Социально-психологический
Опыт	Привычки, умения, навыки, знания	Значительно больше социального	Обучение	Психолого-педагогический
Особенности психических процессов	Внимание, воля, чувства, восприятие, мышление, ощущение, эмоции, память	Чаще больше социального	Упражнение	Индивидуально-психологический
Биопсихические свойства	Темперамент, половые, возрастные, фармакологически обусловленные свойства	Социального почти нет	Тренировка	Психофизиологический Нейропсихологический

Резюме

Личность — это социальный индивид, субъект общественных отношений, деятельности и общения. В несколько упрощенном виде можно сказать, что термином «индивид» обозначают биологическую сущность человека, а термином «личность» — его социальную сущность. Индивидом рождаются, а личностью становятся. Социальное в человеке не оторвано от биологического. Индивидуальное начало включено в личность и проявляется в личностном.

В процессе социального взаимодействия человек приобретает определенный социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью личности. Социализация — это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. Процесс социализации неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей. Разные личности могут выносить из объективно одинаковых социальных ситуаций различный социальный опыт. Это положение является одним из оснований, лежащих в основе прочной связи двух одновременно и противоположных и единых процессов — социализации и индивидуализации.

Социализация не есть антипод индивидуализации, процесс социализации не ведет к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность, но чаще всего сложным и противоречивым образом. Личность — это не только социальный индивид, но это и активный субъект социального развития, и что не менее важно, активный субъект саморазвития. Таким образом, чрезвычайно важно не просто говорить об усвоении социального опыта индивидом, но необходимо обязательно рассматривать личность в качестве активного субъекта социализации.

Я-концепция — это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности или, как еще говорят психологи, Я-концепция — это «теория самого себя». В самом общем виде в психологии принято выделять две формы Я-концепции — реальную и идеальную. Однако возможны и более частные ее виды, например профессиональная Я-концепция личности, или Я-профессиональное. В свою очередь профессиональная Я-концепция личности также может быть реальной и идеальной.

Реальная и идеальная Я-концепции не только могут не совпадать, но и в большинстве случаев обязательно различаются. Расхождение между реальной и идеальной Я-концепцией может приводить к различным, как негативным, так и позитивным следствиям. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным «Я» может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, несовпадение реальной и идеальной Я-концепции является источником самосовершенствования личности и стремления к развитию. Самооценку можно рассматривать как аффективно-оценочный компонент Я-концепции. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру. Но несмотря на это, в структуре отношений личности самооценке принадлежит особо важное место.

Проблематикой социальной зрелости личности занимаются различные науки. К ним относятся такие науки, как педагогика, психология, социология, криминология и др. Проблема социальной зрелости личности является центральной для такой относительно новой области человекознания, как акмеология. Предметом акмеологии является феномен зрелости человека, или процесс и результат достижения человеком вершин как индивидом, личностью, субъектом деятельности (в том числе и профессиональной) и индивидуальностью.

На сегодня в психологии нет какой-либо единственной общепринятой теории личности. Тем не менее существуют такие теории, которые имеют значительное влияние и большое количество сторонников. Одной из таких концепций является психодинамическая теория личности З. Фрейда. Теория личности А. Адлера известна как индивидуальная теория личности, или индивидуальная психология. Эта теория также относится традиционно к психоаналитическому направлению, хотя в действительности большинство положений индивидуальной психологии развивались как антитезисы теории Фрейда. Широкое распространение получила в психологии концепция личности Г. Айзенка, в которой выделяются два измерения личности: интроверсия — экстраверсия и нейротизм — стабильность. В целом, в настоящее время существует множество теорий

личности, которые развиваются в рамках таких направлений, как психоанализ, неофрейдизм, когнитивно-бихевиоральный подход, гуманистическая психология, структурно-типологическое направление.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое «личность»?
2. Как понимается в психологии феномен социализации?
3. Каково соотношение социализации и индивидуализации?
4. Что такое Я-концепция?
5. Каково место и значение Я-концепции в структуре личности?
6. Какие науки занимаются феноменом социальной зрелости личности?
7. В чем состоит ответственность по интернальному и по экстернальному типу?
8. Каково место терпимости в структуре зрелого социального поведения?
9. Что такое автономность личности и в каких условиях она формируется?
10. Какие психологические теории личности вы знаете?

Глава 7

МОТИВАЦИЯ

7.1. Мотивация в структуре личности

Мотивация как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности представляет исключительный интерес для всех людей. Но особенное значение в этом плане психология мотивации имеет для представителей профессий так называемого социномического типа, где главным объектом труда является человек (врачи, педагоги, менеджеры, руководители и т. д.). По существу, никакое эффективное социальное взаимодействие с человеком (в том числе социально-педагогическое взаимодействие с ребенком, подростком, юношей) невозможно без учета особенностей его мотивации. За объективно абсолютно одинаковыми поступками, действиями человека могут стоять совершенно различные причины, т. е. побудительные источники этих действий, их мотивация может быть абсолютно разной.

Однако прежде чем перейти к обсуждению конкретных фактов и закономерностей, нам необходимо определить основное понятие. В современной психологии при сходимости общего подхода к пониманию мотива, существуют значительные расхождения в некоторых деталях и конкретике определения этого понятия. Можно даже сказать, что само определение понятия «мотив» представляет определенную научную проблему. Одни под мотивом понимают психическое явление, становящееся побуждением к действию (К. К. Платонов), другие — осознаваемую причину, лежащую в основе выбора действий и поступков личности. Считают также, что мотив — это то, что, отражаясь в голове человека, побуждает к деятельности, направляет ее на удовлетворение определенной потребности. При этом подчеркивают, что в качестве мотива выступает не сама потребность, а предмет потребности (А. Н. Леонтьев).

Общее положение о связи мотивов с категорией «потребность» в большинстве случаев является не дискуссионным, хотя иногда и здесь имеются разночтения. Так, радикальным, по первому впечатлению, является утверждение о том,

что потребности не являются мотивами. Однако раскрывая этот тезис, обычно настаивают на признании того, что мотивом являются не сами потребности, а предметы и явления объективной действительности. Это положение уже не кажется столь радикальным. В теории мотивации, разрабатываемой в отечественной психологии, принято считать, что, говоря о мотивах, следует иметь в виду именно опредмеченную потребность. Таким образом, резкое противопоставление категорий «потребность» и «предмет» в вопросе о мотивах вряд ли целесообразно. Автор психологической концепции деятельности А. Н. Леонтьев отмечал, что предмет деятельности, являясь мотивом, может быть как вещественным, так и идеальным, но главное, что за ним всегда стоит потребность, что он всегда отвечает той или иной потребности.

Желая поскорее подытожить всегда несколько скучноватые обсуждения дефиниций, сформулируем простое рабочее определение. Итак, под *мотивом мы будем понимать внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанной с удовлетворением определенной потребности.*

Мотив — внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанной с удовлетворением определенной потребности.

Будем считать, что в качестве мотивов могут выступать и идеалы, интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности, но при этом мы предполагаем, что за всеми этими причинами все равно стоят потребности личности во всем их многообразии (от витальных, биологических до высших социальных).

Исходя из современных психологических представлений по поводу категории *мотивация* (В. К. Вилюнас, В. И. Ковалев, Е. С. Кузьмин, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов и др.), мы будем понимать под *мотивационной сферой личности совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности.*

Мотивационная сфера личности — совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности.

Известный американский психолог А. Маслоу сформулировал позитивную теорию мотивации, при построении которой были учтены эмпирические данные, полученные как клиническим, так и экспериментальным путем. По мнению самого Маслоу, эта теория, продолжая функционалистскую традицию Джемса и Дьюи, вобрала в себя лучшие черты холизма Вертхаймера и Гольдштейна, а также динамического подхода Фрейда, Фромма, Хорни, Райха, Юнга и Адлера. Именно поэтому данная теория называется еще и холистическо-динамической.

В рамках своей теории Маслоу выделяет пять базовых потребностей (см. рис. 7.1). Между ними устанавливается достаточно четкая иерархия. Кроме того, заметим, что выделяются еще две потребности, статус которых описывается не столь определенно, что дает основания различным авторам (Хекхаузен, 1986; Ильин Е. П., 2000; Квин, 2000) помещать их на разные ступени иерархии.

Физиологические потребности. При выделении физиологических потребностей Маслоу опирается на концепцию гомеостаза, суть которой состоит в том, что организм совершает определенные действия, направленные на поддержание определенного внутреннего постоянства. Это постоянство связано, например, с

необходимостью поддержания солевого, белкового, кислотно-щелочного балансов, а также с постоянством температуры тела. Этот список можно, безусловно, продолжить, вспомнив о гормонах, витаминах и т. д. Таким образом, физиологические потребности связаны с удовлетворением потребности в пище, воде, с поддержанием температурного баланса, удовлетворением сексуальных потребностей. По мнению автора теории, физиологические потребности — самые мощные, самые насущные из всех потребностей, и до тех пор пока они не удовлетворены, потребности более высокого уровня, социальные потребности, как правило, не будут актуализированы.

Потребность в безопасности. После удовлетворения физиологических потребностей на первый план выходит потребность в безопасности. Потребность в безопасности — это свобода от страха, тревоги и хаоса; это потребность в стабильности и защите; в структуре, порядке, законе. Актуализация потребности в безопасности, ее доминирование на конкретном этапе означает, что именно удовлетворению этой потребности будет подчинено все поведение личности. Также как и в случае с физиологическими потребностями, здесь можно сказать, что все будет инструментом обеспечения безопасности: ум, память и все прочие способности будут направлены на достижение этой цели.

В нормальном обществе у человека (имеется в виду здоровая личность, без психопатологии) потребность в безопасности редко выступает как активная сила. Эта потребность доминирует лишь в критических, экстремальных ситуациях, каковыми являются войны, стихийные бедствия, социальные кризисы, всплески преступности. В отсутствие таких экстремальных обстоятельств, при нормальном течении событий потребность в безопасности проявляется только в мягких формах, например в желании устроиться на работу в солидную, стабильную фирму или в откладывании денег на «черный день» и т. д.

Потребность в принадлежности и любви. После того как удовлетворены потребности двух предыдущих уровней, актуализируется потребность в принадлежности, любви, привязанности. Она включает в себя стремление к общению, принадлежности к социальной группе, желание дружеских отношений и любви. Существует мнение (Maslow A., 1970), что стремительное развитие «групп встреч» и других групп личностного роста как метода психологической помощи современному «цивилизованному» человеку, связано с неутоленной жадой искреннего, открытого общения, с потребностью в близости, в принадлежности, со стремлением преодолеть чувство одиночества и изоляции, преодолеть утрату глубины понятия «дружба».

Потребность в признании. Эта потребность включает в себя как желания и стремления, связанные с понятием «достижение» (рост личностной значимости, уверенности, самоуважения), так и достижение уважения других (завоевание статуса, признания, престижа). Удовлетворение этой потребности порождает у личности чувство уверенности в себе, чувство собственной значимости, силы, чувство собственной необходимости и полезности в этом мире. Неудовлетворение этой потребности вызывает чувство слабости, униженности, беспомощности. В результате запускаются компенсаторные и невротические механизмы. Фрустрация этой потребности является, кроме того, одним из механизмов за-

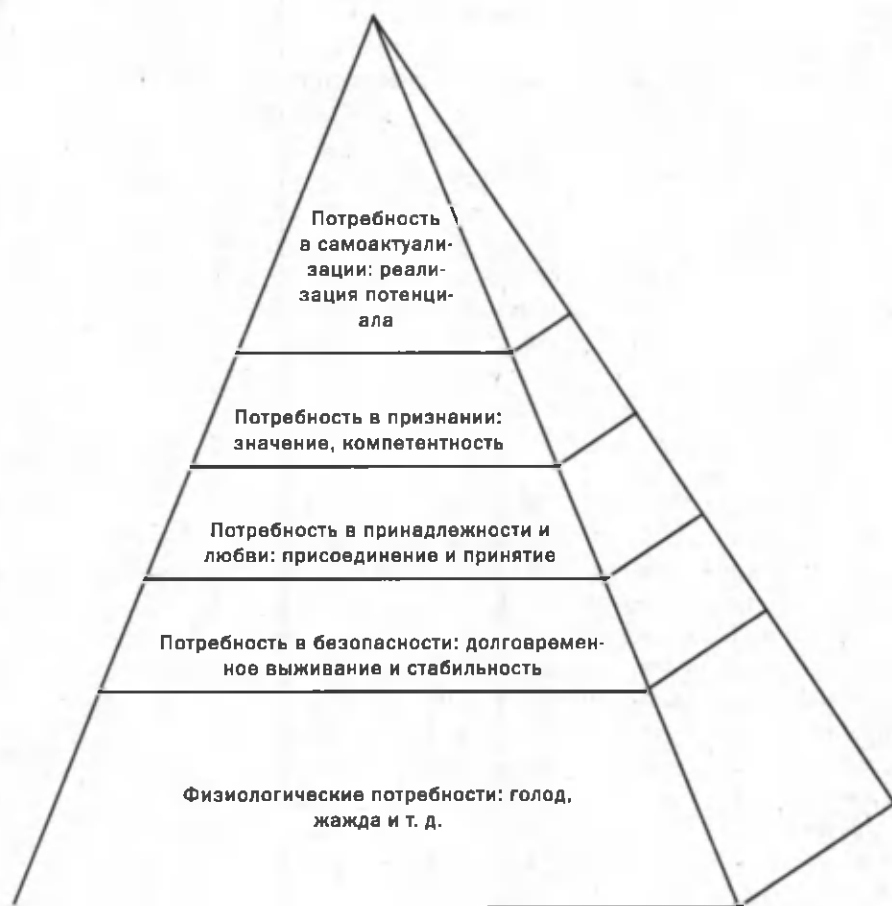


Рис. 7.1. Базовые потребности личности и их иерархия (по А. Маслоу)

пуска асоциального и делинквентного поведения (Шур Э., 1977; Реан А. А., 1993, 1999).

Потребность в самоактуализации. Самоактуализация в рамках данной концепции рассматривается как стремление к самовоплощению человека, к актуализации заложенных в нем потенций. Это стремление можно назвать стремлением к идентичности. Почти в афористичной форме суть этой потребности может формулироваться так (Маслоу, 1999): человек *обязан* быть тем, кем он *может* быть; человек чувствует, что он должен соответствовать собственной

природе. Совершенно очевидно, что потребность в самоактуализации у разных людей может выражаться по-разному. Один человек желает стать идеальным родителем, другой стремится достичь спортивных высот, третий актуализирует себя в научном или художественном творчестве и т. д. Общая тенденция состоит в том, что человек начинает ощущать потребность в самоактуализации только после того, как удовлетворит потребности нижележащих уровней.

Позднее, уже вслед за предложенной пятистадиальной моделью потребностей и после описания потребности в самоактуализации, Маслоу представляет еще две потребности: потребность в познании и понимании, а также эстетические потребности. Эти две потребности он также относит к базовым, фундаментальным. Мы уже отмечали выше, что статус этих потребностей описывается не столь определенно. Несмотря на то что они описаны уже *после* потребности в самоактуализации, по своему смыслу в иерархическом ряду они очевидно занимают место, *предшествующее* самоактуализации. В интерпретации некоторых авторов потребность в познании и понимании включается в состав потребности в самоактуализации.

Потребность в познании и понимании. Стремление к познанию и пониманию есть когнитивная потребность человека. Эта потребность связана со стремлением к истине, влечением к непознанному, таинственному, необъясненному. Реализация когнитивной потребности не сводится только к приобретению новой информации. Человек стремится также к пониманию, к систематизации, к анализу фактов и выявлению взаимосвязей между ними, к построению некой упорядоченной системы ценностей. Взаимоотношения между указанными двумя стремлениями иерархичны, т. е. стремление к познанию всегда предшествует стремлению к пониманию (Maslow, 1970). Когнитивная потребность относится к базовым потребностям человека, на что указывают прямо или косвенно результаты различных исследований и клинические данные. Фрустрация когнитивных потребностей может стать причиной серьезной психопатологии (Maslow, 1968, 1970).

Эстетические потребности. Описание этой группы потребностей, в сравнении со всеми предыдущими, отличается наибольшей диффузностью и неопределенностью. Это осознает и сам автор концепции, который отмечает, что эстетические потребности тесно переплетены и с конативными, и с когнитивными потребностями, и потому их четкая дифференциация невозможна (Maslow, 1970). По мнению Маслоу, эстетические потребности обнаруживаются практически у любого здорового ребенка и взрослого человека. Свидетельства существования этих потребностей можно обнаружить в любой культуре, на любой стадии развития человечества, начиная с первобытных племен.

Заметим, что современные исследования позволяют говорить об этой группе потребностей значительно более определенно. Мы можем привести аргументы в пользу их существования, основанные на исследованиях не только психологического и клинко-психологического уровня, но даже и биологического (Levy, 1995; Siegfried, 1995; Turner, Poppel, 1995; Симонов П. В., 1989). Однако рассмотрение конкретного фактологического материала по этой теме не входит сейчас в нашу задачу.

7.2. Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи

Толчком к деятельности, к учебе могут в равной степени стать и желание достичь успеха, и страх перед неудачей. Итак, мы очертили контуры двух важных типов мотивации — мотивации успеха и мотивации боязни неудачи. *Мотивация успеха*, несомненно, носит положительный характер. При такой мотивации действия человека направлены на то, чтобы достичь конструктивных, положительных результатов. Личностная активность здесь зависит от потребности в достижении успеха.

А вот *мотивация боязни неудачи* относится к негативной сфере. При данном типе мотивации человек стремится прежде всего избежать порицания, наказания. Ожидание неприятных последствий — вот что определяет его деятельность. Еще ничего не сделав, человек уже боится возможного провала и думает, как его избежать, а не как добиться успеха.

Анализ многочисленных экспериментов, касающихся этой проблемы, позволяет нарисовать обобщенный портрет этих двух типов мотивации, ориентированных, соответственно, на успех и на неудачу.

Мотивация успеха. Личности этого типа обычно активны, инициативны. Если встречаются препятствия — ищут способы их преодоления. Продуктивность деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели. Склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени.

Предпочитают брать на себя средние по трудности или же слегка завышенные, хоть и выполнимые обязательства. Ставят перед собой реально достижимые цели. Если рискуют, то расчетливо. Обычно такие качества обеспечивают суммарный успех, существенно отличный как от незначительных достижений при заниженных обязательствах, так и от случайного везения при завышенных.

В значительной степени (более, чем у противоположного типа) выражен эффект Зейгарник¹. Склонны к переоценке своих неудач в свете достигнутых успехов. При выполнении заданий проблемного характера, а также в условиях дефицита времени результативность деятельности, как правило, улучшается. Склонны к восприятию и переживанию времени как «целенаправленного и быстрого», а не бесцельно текущего.

Привлекательность задачи возрастает пропорционально ее сложности. В особенности это проявляется на примере добровольных, а не навязанных извне обязательств. В случае же неудачного выполнения такого «навязанного» задания его привлекательность остается тем не менее на прежнем уровне.

Мотивация боязни неудачи. Малоинициативны. Избегают ответственных заданий, изыскивают причины отказа от них. Ставят перед собой неоправданно

¹ Эффект незавершенного действия, установленный ученицей К. Левина, ставшей впоследствии профессором МГУ, Б. В. Зейгарник. Смысл закономерности в том, что незавершенные действия запоминаются значительно лучше, чем завершенные.

завышенные цели; плохо оценивают свои возможности. В других случаях, напротив, выбирают легкие задания, не требующие особых трудовых затрат.

Эффект Зейгарник выражен в меньшей степени, чем у ориентированных на успех. Склонны к переоценке своих успехов в свете неудач, что, очевидно, объясняется эффектом контроля ожиданий.

При выполнении заданий проблемного характера, в условиях дефицита времени результативность деятельности ухудшается. Отличаются, как правило, меньшей настойчивостью в достижении цели (впрочем, нередки исключения).

Склонны к восприятию и переживанию времени как «бесцельно текущего» («Время — это постоянно струящийся поток»). Склонны планировать свое будущее на менее отдаленные промежутки времени.

В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность, как правило, снижается. Причем это будет происходить независимо от того, «навязано» ли задание извне или выбрано самим субъектом, хотя в количественном отношении снижение притягательности во втором случае (выбрал сам) может быть менее выражено, чем в первом (навязано кем-то).

Если говорить о *диагностике мотивации успеха и мотивации боязни неудачи*, то самым оптимальным методом оказывается наблюдение, ведь у педагога есть возможность следить за поведением и деятельностью ученика в различных жизненных и учебных ситуациях. Кроме того, он может подвергнуть свои наблюдения над личностью, деятельностью и поведением ученика вдумчивому и глубокому *психологическому анализу*.

В арсенале современной психодиагностики имеется множество специальных методик, позволяющих диагностировать рассматриваемые типы мотивации личности.

Разработка *качественных методик* в целом представляет собой весьма сложную задачу. Ведь мотивы деятельности и поведения, образуя ядро личности, «закрыты» для анализа, они составляют зону, сознательно или подсознательно, но всегда тщательно оберегаемую самой личностью от постороннего проникновения. И потому мотивационная сфера личности обычно изучается с помощью сложных методик так называемого *проективного* типа. Проективные методики очень трудоемки и, кроме того, требуют от специалиста высочайшей квалификации. Наряду с проективными методиками для измерения мотиваций НУ (Надежды на Успех) и БН (Боязни Неудачи) применяются и другие тестовые опросники — опросник ТМД А. Мехрабиана (в том числе в модификации М. Ш. Магомед-Эминова), опросник МУН А. Реана.

Тест-опросник МУН

Инструкция. Отвечая на нижеприведенные вопросы, необходимо выбрать один из ответов: «да» или «нет». Если Вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» может значить и «конечно, да», и «скорее да, чем нет». Точно так же и «нет» может значить и явное «нет», и «скорее нет, чем да».

Отвечать на вопросы следует в достаточно быстром темпе, не обдумывая ответ подолгу. Ответ, который первым приходит в голову, как правило, наиболее точный.

1. Включаясь в работу, я, как правило, оптимистично настроен, надеюсь на успех.
2. Обычно я действую активно.
3. Я склонен к проявлению инициативы.
4. При выполнении ответственных заданий я по мере сил стараюсь найти любые причины, чтобы отказаться.
5. Часто выбираю крайности: либо очень легкие, либо совершенно невыполнимые задания.
6. При встрече с препятствиями я, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.
7. При чередовании успехов и неудач я склонен к переоценке своих успехов.
8. Плодотворность деятельности в основном зависит от меня самого, а не от чьего-то контроля.
9. Когда мне приходится браться за трудное задание, а времени мало, я работаю гораздо хуже, медленнее.
10. Я обычно настойчив в достижении цели.
11. Я обычно планирую свое будущее не только на несколько дней, но и на месяц, на год вперед.
12. Я всегда думаю, прежде чем рисковать.
13. Я обычно не очень настойчив в достижении цели, особенно если меня никто не контролирует.
14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели.
15. Если я потерпел неудачу и задание не получается, то я, как правило, сразу теряю к нему интерес.
16. При чередовании успехов и неудач я склонен к переоценке своих неудач.
17. Я предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.
18. При работе в условиях ограниченного времени результативность моей деятельности обычно улучшается, даже если задание достаточно трудное.
19. Я, как правило, не отказываюсь от поставленной цели даже в случае неудачи на пути к ее достижению.
20. Если я сам выбрал себе задание, то в случае неудачи его притягательность для меня еще более возрастает.

Ключ к опроснику. «Да»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20; «нет»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Обработка и критерии. За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов.

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 1 до 7, то диагностируется *мотивация боязни неудачи*.

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 14 до 20, то диагностируется *мотивация успеха*.

Если количество набранных баллов колеблется в пределах от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом следует иметь в виду, что при количестве баллов 8–9 испытуемый скорее тяготеет к мотивации боязни неудачи, тогда как при количестве баллов 12–13 — мотивации успеха.

7.3. Профессиональная мотивация

В поэме Гоголя «Мертвые души» немалое место отведено детству главного героя, бессмертного Чичикова. Почему этот хитрый мальчик из бедной семьи учится с таким прилежанием? Он хочет обязательно подняться вверх по служебной лестнице и зажить баринком. Потому-то в конечном итоге он устраивается на службу туда, где можно разбогатеть — в таможеню. Разумеется, это не самый показательный пример. Одной из основных тем русской литературы XIX в. было учение как способ «выбиться в люди» — ей уделяли внимание многие великие писатели, от Гончарова до Чехова. Чеховский профессор из «Скучной истории», страдающий бессонницей, ночи напролет размышляет о своей жизни и вспоминает о том, что же в молодости побудило его заняться медициной — жажда знаний, любовь к человечеству или желание славы (это одна из главнейших тем Чехова).

Итак, поговорим о профессиональной мотивации. Сейчас исследователям уже не приходится сомневаться в том, что успеваемость учащихся зависит в основном от развития учебной мотивации, а не только от природных способностей. Между этими двумя факторами существует сложная система взаимосвязей. При определенных условиях (в частности, при высоком интересе личности к конкретной деятельности) может включаться так называемый компенсаторный механизм. Недостаток способностей при этом восполняется развитием мотивационной сферы (интерес к предмету, осознанность выбора профессии и др.), и школьник/студент добивается больших успехов.

Однако дело не только в том, что способности и мотивация находятся в диалектическом единстве и каждый из них определенным образом влияет на уровень успеваемости. Исследования, проведенные в вузах, показали, что сильные и слабые студенты отличаются вовсе не по интеллектуальным показателям, а по тому, в какой степени у них развита профессиональная мотивация. Конечно, из этого вовсе не следует, что способности не являются значимым фактором учебной деятельности. Подобные факты можно объяснить тем, что существующая система конкурсного отбора в вузы так или иначе проводит селекцию абитуриентов на уровне общих интеллектуальных способностей. Те, кто выдерживает отбор и попадает в число первокурсников, в целом обладают примерно одинаковыми способностями. В этом случае на первое место выступает фактор профессиональной мотивации; одну из ведущих ролей в формировании «отличников» и «троечников» начинает играть система внутренних побуждений личности к учебно-познавательной деятельности в вузе. В самой сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения.

В «Заповеднике» С. Довлатова обрисован трагикомический портрет филолога Митрофанова, студентом поражавшего всех своей памятью и эрудицией, а также... фантастической ленью. Этот человек даже не представлял себе, чем ему заняться, поскольку ни-

как не мог собраться с духом и написать хоть страницу научного текста. В результате он «поплыл по течению» и, руководствуясь ленью, стал экскурсоводом в Пушкинских Горах, поскольку по крайней мере говорить этот эрудит еще не ленился...

Если студент разбирается в том, что за профессию он выбрал и считает ее достойной и значимой для общества, это, безусловно, влияет на то, как складывается его обучение. Исследования, проведенные в системе начального профессионального образования и в высшей школе, полностью подтверждают это положение.

С помощью экспериментов на материале различных российских вузов было установлено, что больше всего довольны избранной профессией студенты 1-го курса. Но в течение всех лет учебы этот показатель неуклонно снижается вплоть до 5-го курса. Несмотря на то что незадолго до окончания вуза удовлетворенность профессией оказывается наименьшей, само отношение к профессии остается положительным. Логично было бы предположить, что снижение удовлетворенности вызвано невысоким уровнем преподавания в конкретном вузе. Тем не менее не следует переоценивать максимальную удовлетворенность профессией на первом году обучения. Студенты-первокурсники опираются, как правило, на свои идеальные представления о будущей профессии, которые при столкновении с реалиями подвергаются болезненным изменениям. Однако важно другое. Ответы на вопрос «Почему профессия нравится?» свидетельствуют, что ведущей причиной здесь выступает представление о творческом содержании будущей профессиональной деятельности. Например, студенты упоминают «возможность самосовершенствования», «возможность заниматься творчеством» и т. п. Что же касается реального учебного процесса, в частности изучения специальных дисциплин, то здесь, как показывают исследования, лишь *незначительное число студентов-первокурсников (менее 30 %) ориентируются на творческие методы обучения.*

С одной стороны, перед нами — высокая удовлетворенность профессией и намерение по окончании вуза заниматься творческой деятельностью, с другой — желание приобрести основы профессионального мастерства преимущественно в процессе репродуктивной учебной деятельности. В психологическом плане эти позиции несовместимы, так как творческие стимулы могут формироваться только в соответствующей творческой среде, в том числе и учебной. Очевидно, формирование реальных представлений о будущей профессии и о способах овладения ею должно осуществляться начиная с 1-го курса.

Комплексные исследования, посвященные проблеме отчисления из высшей профессиональной школы, показали, что наибольший отсев в вузах дают три предмета: математика, физика и иностранный язык. Выяснилось также, что причина не только в объективной трудности усвоения указанных дисциплин. Огромное значение имеет и то, что студент часто плохо представляет себе место этих дисциплин в своей будущей профессиональной деятельности. Ему кажется, что успеваемость по этим предметам не имеет никакого отношения к его узкоспециальной квалификации. (Заметим, что в настоящее время отношение к иностранному языку изменилось.) Следовательно, необходимым компонентом в процессе формирования у студентов реального образа будущей профессиональной деятельности является и аргументированное разъяснение значения тех

или иных общих дисциплин для конкретной практической деятельности выпускников.

Таким образом, формирование положительного отношения к профессии является важным фактором повышения учебной успеваемости студентов. Но само по себе положительное отношение не может иметь существенного значения, если оно не подкрепляется компетентным представлением о профессии (в том числе и пониманием роли отдельных дисциплин) и плохо связано со способами овладения ею. Так что вряд ли обучение пройдет удачно, если строить его только по принципу, изображенному в стихотворении «Кем быть?» Маяковского: «Хорошо быть... — пусть меня научат».

В знаменитых «Алых парусах» А. Грипа есть замечательные страницы, посвященные тому, как Артур Грэй избирает опасную и нелегкую профессию капитана. Его влечет поэзия странствий, желание повидать мир, но этот юноша, поначалу изнеженный аристократ, даже не представляет себе все тяготы обучения. Он начинает с простого юнга, еще не зная, что ему предстоит заучивать огромное количество информации и переносить физические лишения, сопряженные с морем: голод, холод, травмы и так далее. Как мы помним, у Грэя сила мотивации оказалась решающей. Однако можно предположить, что, зная Артур побольше о капитанском ремесле и о том, что ему предстоит, учеба шла бы гораздо легче.

Очевидно, в круг проблем, связанных с изучением отношения студентов к избранной профессии, должен быть включен целый ряд вопросов. Это:

- 1) удовлетворенность профессией;
- 2) динамика удовлетворенности от курса к курсу;
- 3) факторы, влияющие на формирование удовлетворенности: социально-психологические, психолого-педагогические, дифференциально-психологические, в том числе и половозрастные;
- 4) проблемы профессиональной мотивации или, другими словами, система и иерархия мотивов, определяющих позитивное или негативное отношение к избранной профессии.

Эти отдельные моменты, как и отношение к профессии в целом, влияют на эффективность учебной деятельности студентов. Они, в частности, сказываются на общем уровне профессиональной подготовки, и потому данная проблема входит в число вопросов педагогической и социально-педагогической психологии. Но есть и обратная зависимость: на отношение к профессии, безусловно, влияют различные стратегии, технологии, методы обучения; влияют на него и социальные группы.

Диагностика отношения к профессии представляет собой собственно психологическую задачу. А вот формирование отношения к профессии является преимущественно педагогической проблемой.

Удовлетворенность профессией — это интегративный показатель, который отражает отношение субъекта к избранной профессии. Он совершенно необходим и чрезвычайно важен именно как обобщенная характеристика. Низкая удовлетворенность профессией в большинстве случаев становится причиной текучести кадров, а она, в свою очередь, приводит к отрицательным экономическим последствиям. Кроме того, от удовлетворенности избранной профессией в нема-

лой степени зависит и психическое здоровье человека. Его сохранению способствует также высокий уровень профессионализма — один из решающих факторов преодоления психологического стресса.

Таким образом, изучение удовлетворенности профессией, ее влияние на процесс профессионального обучения, выявление в этой области определенных закономерностей — все это более чем актуальные задачи педагогики и психологии.

Удовлетворенность профессией может быть определена по специальной методике, разработанной В. А. Ядовым, и представлена количественно в виде индекса удовлетворенности профессией. Это индекс, который задан так, что может меняться в пределах от -1 до $+1$, принимая в данных пределах любые значения. Значение, равное -1 , свидетельствует о явной неудовлетворенности, а $+1$ — о полной удовлетворенности. Для определения коэффициента удовлетворенности используется несколько связанных между собой вопросов. Их помещают на разных страницах опросника, чтобы респондент не соотносил их друг с другом.

Однако определение общего уровня удовлетворенности профессией ничего не говорит нам о *причинах* удовлетворенности или неудовлетворенности. Чтобы выяснить эти причины, исследователи применяют другую методику, направленную на изучение факторов привлекательности профессии.

Методика впервые также была предложена В. А. Ядовым. Здесь приводится ее измененный вариант (модификация Н. В. Кузьминой, А. А. Реана), который использовался во многих социально-педагогических и психолого-педагогических исследованиях.

Методика (модификация Н. В. Кузьминой, А. А. Реана)

Инструкция. Обведите кружком те пункты, которые отражают Ваше отношение к избранной профессии. В колонке А отмечено то, что «привлекает», в колонке Б — что «не привлекает». Отмечайте только то, что для Вас действительно значимо. Делать выбор во всех без исключения строках необязательно.

А	Б
1. Профессия одна из важнейших в обществе.	1. Мало оценивается важность труда.
2. Работа с людьми.	2. Не умею работать с людьми.
3. Работа требует постоянного творчества.	3. Нет условий для творчества.
4. Работа не вызывает переутомления.	4. Работа вызывает переутомление.
5. Большая зарплата.	5. Небольшая зарплата.
6. Возможность самосовершенствования.	6. Невозможность самосовершенствования.
7. Работа соответствует моим способностям.	7. Работа не соответствует моим способностям.
8. Работа соответствует моему характеру	8. Работа не соответствует моему характеру

- | А | Б |
|--|--|
| 9. Небольшой рабочий день. | 9. Большой рабочий день. |
| 10. Отсутствие частого контакта с людьми. | 10. Частый контакт с людьми. |
| 11. Возможность достичь социального признания, уважения. | 11. Невозможность достичь социального признания, уважения. |
| 12. Другие факторы (какие?) | 12. Другие факторы (какие?) |

Обработка. По каждому из 11 факторов по следующей формуле подсчитывается коэффициент значимости:

$$КЗ = \frac{n^+ - n^-}{N},$$

где N — объем выборки (количество обследуемых), n^+ — количество обследуемых, которые отметили данный фактор в колонке А, n^- — количество обследуемых, которые отметили данный фактор в колонке Б.

Коэффициент значимости может измениться в пределах от -1 до $+1$. Результаты диагностики по группе заносятся в табл. 7.1.

Результаты диагностики

Таблица 7.1

Название выборки _____

Объем выборки _____

Пере- менная	Фактор										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
n^+											
n^-											
КЗ											

Иногда при интерпретации результатов допускается серьезная методическая ошибка: нельзя рассматривать только окончательный показатель КЗ, не учитывая соотношение n^+ и n^- . Необходимо строить интерпретацию с учетом как первого, так и второго аспектов. Продемонстрируем это на следующем примере.

Низкий коэффициент значимости фактора (близкий к нулю) еще не означает его полной *незначимости*. Необходимо прежде всего понять, каким образом получился этот низкий коэффициент.

Совершенно ясно, что два невысоких коэффициента значимости:

$$K3 = \frac{55 - 45}{100} = 0,1 \text{ и } K3 = \frac{10 - 0}{100} = 0,1$$

хотя и равны между собой количественно, но качественно отражают различные типы реальности.

Второй случай действительно свидетельствует о низкой значимости данного фактора в определенной выборке: 90 % опрошиваемых вообще не назвали его в числе значимых, не обратили на него внимания.

В первом же случае все 100 % опрошиваемых отметили этот фактор как значимый. Низкий КЗ свидетельствует не столько о низкой значимости фактора, сколько о его противоречивой оценке респондентами: для одних он имеет положительное значение (привлекает в профессии), а для других — отрицательное (соответственно, не привлекает).

Данная методика многократно использовалась в серии исследований, проводившихся в основном на материале высшей школы. Значительно меньше она применяется там, где предметом анализа служит процесс обучения в начальной профессиональной школе.

Исследования, проведенные в начальной профессиональной школе на различных выборках (отражающих тот или иной профиль обучения и состав выборки по полу), позволяют сделать некоторые обобщения.

В табл. 7.2 мы приводим по трем выборкам пять наиболее значимых факторов. Состав каждой выборки — учащиеся профессиональных училищ. Выборка А состояла из девушек, выборки В и С — из юношей. Коэффициент значимости фактора меняется по принципу: I — самый значимый фактор из пятерки наиболее значимых, V — наименее значимый фактор из пятерки наиболее значимых.

Таблица 7.2

**Ведущие факторы, определяющие отношение к профессии учащихся
(по данным А. А. Реана)**

Выборка	Факторы и их значимость				
	I	II	III	IV	V
А	Важнейшая для общества профессия	Негативный фактор: работа вызывает переутомление	Работа соответствует способностям	Работа с людьми	Работа требует постоянного творчества
В	Большая зарплата	Негативный фактор: слишком частый контакт с людьми	Работа соответствует способностям	Важнейшая для общества профессия	Возможность самосовершенствования
С	Большая зарплата	Негативный фактор: работа вызывает переутомление	Важнейшая для общества профессия	Работа с людьми	Работа соответствует способностям

Структура значимых факторов, определяющих отношение учащихся к профессии, почти совпадает в различных училищах, а все специфические различия обычно зависят от профиля училища, особенностей состава учащихся, в том числе и половых различий.

Так, установлено, что фактор зарплаты входит в число наиважнейших. Это согласуется с данными других, в том числе и зарубежных исследований (И. Данч). В одной выборке (см. строку А) фактор зарплаты не вошел в число значимых, что связано, вероятно, со спецификой данной выборки по полу. Отметим, что в исследовании венгерского психолога И. Данча сведения по половому составу выборки отсутствуют.

Из табл. 7.2 видно, что устойчивое высокое значение во всех выборках учащихся имеет фактор общественной важности профессии (попал в пятерку наиболее значимых факторов). Таким образом, удовлетворенность выбранной профессией зависит от ее объективного признания и от субъективного понимания учащимися общественной важности профессии. Значит, оба эти фактора способствуют профессиональной стабилизации.

Другой важный фактор связан с мотивом творчества в будущей профессиональной деятельности, тягой к творчеству и теми возможностями, которые представляет для этого работа по специальности. Исследования показали, что данный фактор более значим для успевающих, менее значим для неуспевающих учащихся. В целом его субъективная значимость высока: в первом случае — второй ранг, во втором — четвертый. Эти результаты говорят о четко выраженной ориентации учащихся на творческий подход к будущей профессиональной деятельности, независимо от ее специфики и содержания. Ожидание и поиск творческих элементов в будущей профессии порождают особое отношение к ней, существенно влияют на ее выбор. При этом, как показывают исследования, такие тенденции проявляются на различных уровнях профессионального образования: как в средней, так и в высшей школе. Конечно, разные профессии и разные «трудовые посты» (Е. А. Климов) предоставляют неравные возможности для творчества. Однако, как справедливо подчеркивает Б. Ф. Ломов, творчество — это не исключительное состояние художественной, научной и изобретательской сфер деятельности. Любая деятельность включает момент творчества. При этом особенно важно воспитывать в учащихся равное уважение к разным видам профессионального труда. Недопустимо превозносить одни профессии как творческие, увлекательные за счет других, якобы лишенных этих качеств.

Приобретет ли профессиональная деятельность оттенок творчества, во многом зависит от самой личности.

Как мы помним, работа, которую выполнял гротескный герой «Шинели» Гоголя Акакий Акакиевич, была самой что ни на есть механической — он служил переписчиком деловых бумаг. Но этот «маленький человек», для которого пошив новой шинели стал вехой в жизни, находил в своей работе источник вдохновения — у него даже были свои любимые буквы... Формирование *творческого отношения* к различным видам профессиональной деятельности, стимулирование *потребности* в творчестве и развитии *способностей* к профессиональному творчеству — необходимые звенья системы профессионального обучения и профессионального воспитания личности.

Несмотря на то что удовлетворенность профессией обусловлена множеством факторов, ее уровень поддается вероятностному прогнозированию. Очевидно, эффективность такого прогноза определяется тем комплексом методик, которые будут применены для диагностики интересов и склонностей личности учащегося, его установок, ценностных ориентаций, а также характерологических особенностей.

Правильное выявление профессиональных интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности. Результаты одного из исследований (А. А. Реан, 1990, 1999) хорошо иллюстрируют факт, что даже самый простой анализ профессиональных интересов, осуществленный своевременно, может повлиять на удовлетворенность профессией и ее адекватный выбор. В специально отобранной группе учащихся полиграфического училища, общей особенностью которых оказалась *низкая удовлетворенность избранной профессией*, была проведена диагностика профессиональных интересов. Обобщенные результаты исследования приведены в табл. 7.3. Как видим, низкую удовлетворенность учащихся избранной профессией можно было вполне надежно спрогнозировать еще до их поступления в училище. Действительно, ведущими для данной группы интересами оказались профессии типа «человек — художественный образ» и «человек—человек», т. е. лежащие вне избранной ими сферы, которая включает профессии типа «человек — знаковая система» и «человек—техника» (машинные и ручные наборщики, печатники и т. д.). Как раз оба этих типа оказались для данной группы наименее привлекательными, более того, профессии, связанные с техникой, у 55 % опрошенных вызывают активное неприятие. Было выявлено лишь двое учащихся, доминирующие интересы которых связаны с техникой; столько же человек имели преимущественную ориентацию на профессии типа «человек — знаковая система». Таким образом, у 90 % учащихся доминирующие профессиональные интересы лежат вне сферы избранной и осваиваемой ими специальности. Совершенно очевидно, что это скажется не только на уровне профессионального обучения, но и впоследствии на эффективности профессиональной деятельности.

В ходе проведения данного исследования, в процессе бесед и интервью выяснилось, что во многих случаях выбор был осуществлен при наличии очень смутных представлений о профессии. Показательно курьезное высказывание учащейся М.: «Я думала, что профессия печатника связана с работой на пишущей машинке». Такое понимание профессии делало ее выбор всецело субъективным и неверно обоснованным, так как профессия секретаря-машинистки на деле относится одновременно к типу «человек — знаковая система» и к типу «человек—человек». Ведущими для М. оказались интересы, связанные именно с последним типом профессий, тогда как специальность печатника-полиграфиста имеет мало общего с профессией секретаря-машинистки.

Таблица 7.3

**Ведущие факторы, определяющие отношение к профессии учащихся
(по данным А. А. Реана)**

Показатель	Тип профессии				
	Человек — природа	Человек — техника	Человек — человек	Человек — знаковая система	Человек — художественный образ
Сумма рангов	131	156,5	91	148,5	56
Итоговый ранг	III	V	II	IV	I
Доминирование интересов (количество случаев)	5	2	12	2	20
Доминирование интересов (в процентах)	12,5	5,0	30,0	5,0	50,0

Примечание. Сумма процентов больше 100, так как возможны случаи одновременного доминирования двух типов профессии.

В настоящее время уже проведены исследования, из которых следует, что между профессиональными интересами и характерологическими особенностями личности существует определенная связь. Например, установлено (Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев), что учащиеся, проявляющие интерес к сфере «человек — человек» (по опроснику ДДО Е. А. Климова), больше нуждаются в общении, лучше работают в группе, нежели по отдельности.

Те, кто проявляет интерес к сфере «человек — техника», обладают более высокой стойкостью аффекта и ригидным поведением, более реалистичны и независимы, более радикальны и склонны к экспериментам.

Для выбравших сферу «человек — художественный образ» характерна лабильность эмоций и потребность в общении, высокая импульсивность, большая эмоциональная чувствительность.

Для учащихся, выбравших сферу «человек — знаковая система», характерны высокая ригидность поведения и стойкость аффекта, реалистичность и независимость.

У выбравших сферу «человек—природа» ярко выражена сензитивность, высокая эмоциональная чувствительность в сочетании с большой уравновешенностью.

Эти и другие данные позволяют, на наш взгляд, утверждать, что за результатами диагностики по ДДО стоят не только осознаваемые профессиональные интересы, но и другие личностные образования: склонности, способности, соответствие характерологических особенностей личности требованиям профессии. Профессиональные интересы кристаллизуются и четко определяются частично по *механизму позитивного подкрепления*. Успешные начинания личности в тех или иных видах деятельности способствуют развитию и закреплению интереса к этим видам деятельности.

В связи с такими представлениями трудно согласиться с существующей рекомендацией, согласно которой прогнозирование успешности будущей профессиональной деятельности должно в большей мере опираться на характерологические особенности личности, чем на результаты диагностики профессиональных интересов.

Вообще утверждением, что характерологические особенности всегда преобладают над профессиональными интересами, нужно оперировать очень осторожно. С одной стороны, действительно, характерологические особенности в целом более ригидны, чем интересы. Но, с другой стороны, ярко выраженные профессиональные интересы — как элемент в общей структуре мотивации личности — часто оказываются чрезвычайно устойчивыми и всегда существенным образом влияют на удовлетворенность профессией в процессе обучения и на успешность дальнейшей деятельности. Отношение к профессии, мотивы ее выбора (отражающие потребности, интересы, убеждения, идеалы) — чрезвычайно важные (а при некоторых условиях и определяющие) факторы. От них зависит успешность профессионального обучения. Недаром В. Д. Шадриков заметил, что «принятие профессии порождает желание выполнить ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности». При этом понятно, что и отрыв интересов от возможностей не оптимален. Поэтому не случайно в процесс принятия профессии включаются как анализ мотивов, так и анализ собственных способностей. Дело облегчается тем, что профессиональные интересы и характерологические особенности личности, как мы только что видели, тесно связаны друг с другом.

Формирование устойчивого положительного отношения к профессии — один из актуальных вопросов педагогики и педагогической психологии. Здесь еще немало нерешенных задач. В современных условиях динамичного развития профессиональных знаний, в силу предъявляемых к личности требований о непрерывном профессиональном образовании и совершенствовании, дальнейшая

разработка указанной проблемы приобретает все большую значимость. Ее конкретное решение во многом зависит от совместных усилий педагога и психолога — как на стадии профориентационной работы в школе, так и в процессе профессионального обучения. Эти усилия в основном сводятся к оказанию личности компетентной психолого-педагогической помощи *в ее поиске профессии для себя и себя в профессии*. Конечно, задача эта нелегкая, но зато важная и благородная, ибо ее успешное решение поможет человеку предотвратить превращение своей будущей профессиональной судьбы в путь без цели и ориентиров.

Резюме

Под мотивом обычно понимают внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности. В качестве мотивов могут выступать и идеалы, интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности, но за всеми этими причинами все равно стоят потребности личности во всем их многообразии: от витальных, биологических до высших социальных.

В рамках теории известного психолога А. Маслоу выделяется пять базовых потребностей: физиологические, потребность в безопасности, в общении, уважении и признании, самоактуализации. Между этими потребностями устанавливается достаточно четкая иерархия. Кроме того, в этой теории выделяются еще две потребности: потребность в познании и понимании, а также эстетические потребности. Эти две потребности также относятся к базовым, фундаментальным. Однако статус этих потребностей описывается не столь определенно.

Мотив может характеризоваться не только количественно (по принципу «сильный—слабый»), но и качественно. В этом плане обычно выделяют мотивы внутренние и внешние. При этом речь идет об отношении мотива к содержанию деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то говорят о внутренней мотивации. Если же значимы другие потребности (социальный престиж, зарплата и т. д.), то говорят о внешних мотивах.

Сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты). Очевидно, внешние положительные мотивы более эффективны, чем внешние отрицательные, даже если по силе (количественный показатель) они равны. Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков.

Правильное выявление профессиональных интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональ-

ный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности. Отношение к профессии, мотивы ее выбора являются чрезвычайно важными (а при некоторых условиях и определяющими) факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что в психологии понимается под «мотивом»?
2. Какова структура базовых потребностей личности?
3. В чем состоит специфика мотивации успеха и мотивации боязни неудачи?
4. Какие методы и методики изучения мотивации вы знаете?
5. Какова роль профессиональной мотивации в успешности профессионального обучения и трудовой деятельности?
6. Какие методики изучения профессиональных интересов и отношения к профессии вы знаете?

Глава 8

ХАРАКТЕР

8.1. Понятие о характере

Слово «характер» в переводе с греческого означает «печать», «чеканка». В характере как бы запечатлены, отчеканены основные, наиболее существенные черты данной личности, которые устойчиво проявляются в поведении человека. Таким образом, характер можно определить как иерархизированную, упорядоченную совокупность устойчивых индивидуально-психологических особенностей личности, которые формируются в процессе жизнедеятельности и проявляются в способах типичного реагирования личности в деятельности, поведении и общении.

Черты характера проявляются в учебной и профессиональной деятельности человека, в его поступках в конкретных жизненных ситуациях, в особенностях общения с различными людьми и в различных ситуациях. В зависимости от особенностей характера люди могут по-разному реагировать, например, на неудачу в том или ином виде деятельности. Один, потерпев неудачу, впадет в уныние, другой — просто откажется от решения задачи и радостно примется за что-то другое, третьего неудача только подстегнет, и он с еще большей энергией и упорством возьмется за дело...

Когда мы говорим, что черты характера являются устойчивыми личностными особенностями, мы, конечно, не должны понимать это как неизменность черт характера. В процессе жизни те или иные черты характера могут претерпевать определенные, иногда существенные изменения. Однако черты характера не могут изменяться быстро и легко, так, например, как настроение человека. Изменение характера — это чаще всего сложный и длительный процесс. Характер может изменяться под воздействием нового опыта жизнедеятельности человека, а также в результате целенаправленного воспитания и самовоспитания личности.

Характер — это иерархизированная, упорядоченная совокупность устойчивых индивидуально-психологических особенностей личности, которые формируются в процессе жизнедеятельности, и проявляются в способах типичного реагирования личности в деятельности, поведении и общении.

Характер тесно связан с системой отношений личности к миру, к окружающей действительности. Иногда говорят даже, что характер — это и есть определенная система отношений человека, только отношения эти стали достаточно устойчивыми. Все-таки между характером и отношением человека к чему-то есть важное различие. Отношения человека являются, в целом, более динамичными, более подвижными, а черты характера — более неизменными, более статичными.

В психологии принято выделять следующие группы отношений человека: отношение к другим людям, отношение к самому себе, отношение к миру вещей и явлений, отношение к делу. Нетрудно заметить, что различные черты характера действительно связаны с определенными отношениями. Например, увлеченность, самостоятельность, трудолюбие связаны с отношением к делу; эгоцентризм, самовлюбленность, неуверенность, застенчивость отражают отношение к себе; доброжелательность, альтруизм, отзывчивость или, наоборот, агрессивность, черствость, нетерпимость выражают отношение к другим людям. На этом же примере можно наглядно показать и различия между психологической теорией характера и психологической теорией отношений. С точки зрения теории характера, отзывчивость, чувствительность, к примеру, является устойчивой личностной особенностью определенного человека, которая *неизменно проявляется* в конкретных жизненных ситуациях. С точки зрения теории отношений, один и тот же человек может проявлять высокую отзывчивость, чувствительность *по отношению к одним людям*, и одновременно демонстрировать образцы черствости, нечувствительности *по отношению к другим людям*. Особенности черт характера чрезвычайно разнообразны. Но особенности отношений личности *еще более разнообразны и вариативны*.

Изменение характера — это сложный и длительный процесс. Характер может изменяться под воздействием нового опыта жизнедеятельности человека, а также в результате целенаправленного воспитания и самовоспитания личности.

8.2. Акцентуации характера

В психологии характера, наряду с понятием «черты характера», «особенности характера», существует и понятие «акцентуации характера». Понятие «акцентуации» впервые ввел немецкий психиатр и психолог Карл Леонгард. Им же была разработана и описана известная классификация типов акцентуации личности. В нашей стране получила распространение иная классификация, предложенная известным детским психиатром А. Е. Личко. Однако и в том и в другом подходе сохраняется общее понимание смысла акцентуации.

В наиболее лаконичном виде акцентуацию можно определить как *дисгармоничность развития характера, гипертрофированную выраженность отдельных его черт, что обуславливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет ее адаптацию в некоторых специфических ситуациях*.

При этом важно отметить, что избирательная уязвимость в отношении определенного рода воздействий, имеющая место при той или иной акцентуации, может сочетаться с хорошей или даже повышенной устойчивостью к другим воздействиям. Аналогично, затруднения с адаптацией личности в некоторых специфических ситуациях (сопряженные с данной акцентуацией) могут сочетаться с хорошими и даже повышенными способностями к социальной адаптации в других ситуациях. При этом эти «другие» ситуации сами по себе могут быть объективно более сложными, но не сопряженными с данной акцентуацией.

В работах К. Леонгарда используется как словосочетание «акцентуированная личность», так и «акцентуированные черты характера», причем главным остается все-таки понятие «акцентуация личности». Сама классификация К. Леонгарда есть классификация акцентуированных личностей.

Акцентуация — дисгармоничность развития характера, гипертрофированная выраженность отдельных его черт, что обуславливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет ее адаптацию в некоторых специфических ситуациях.

В свою очередь, некоторые психологи полагают, что правильнее было бы говорить об акцентуациях характера, потому что в действительности именно об особенностях и типологии характера здесь и идет речь. Скорее всего, справедливо использовать оба сочетания — и «акцентуированная личность», и «акцентуация характера». В отечественной психологии сложилась традиция четко, а иногда и резко подчеркивать различие понятий «личность» и «характер». При этом имеется в виду, что понятие личности — более широкое, включающее в себя направленность, мотивы, установки, интеллект, способности и т. д. Между тем западные психологи, говоря о «личности», часто имеют в виду ее характерологию. Для этого есть определенные основания, поскольку характер — это не только базис личности (так считают многие, хотя это и дискуссионно), но прежде всего интегративное образование.

В характере находят свое выражение система отношений личности, ее установки, ориентации и т. д. Если же обратиться конкретно к описаниям различных акцентуаций (безразлично, в какой типологии — К. Леонгарда или А. Е. Личко), то легко увидеть, что существенная их часть характеризует именно личность в ее различных аспектах. Очевидно действительно вполне допустимо в равной степени и в равном значении использовать оба термина — акцентуированная личность и акцентуация характера.

Одной из распространенных практических ошибок, от которых нам хотелось бы предостеречь, является трактовка акцентуации как установленной патологии. Очень часто такую интерпретацию можно не только услышать в устных выступлениях и на лекциях, но и обнаружить в весьма солидных публикациях. Однако отождествление акцентуаций с психопатологией характера неправомерно. Возможно, этот ошибочный стереотип был закреплен и получил столь заметное распространение потому, что само понятие «акцентуация» появилось и поначалу употреблялось преимущественно в клинической психологии. Впрочем, уже в работах К. Леонгарда специально подчеркивалось, что акцентуированная личность не синонимична патологической. В противном случае нормой следовало бы считать только среднюю посредственность, а любое отклонение от нее рассматривать как патологию. К. Леонгард даже полагал, что человек без намека на

акцентуацию хотя и не склонен развиваться в неблагоприятную сторону, но столь же маловероятно, что он сколько-нибудь отличается в положительную. Акцентуированным личностям, напротив, присуща готовность к особенному развитию, будь оно социально положительно или же, напротив, социально отрицательно. Обобщая сказанное, можно заключить, что *акцентуация является не патологией, а крайним вариантом нормы.*

По различным данным, распространенность акцентуаций в обществе сильно варьируется и зависит от многих факторов, таких как социокультурные особенности среды, половые и возрастные отличия и др. По данным К. Леонгарда и его сотрудников, доля акцентуированных личностей во взрослом населении (эмпирические данные по Германии) составляет приблизительно 50 %. При этом авторы специально подчеркивают, что в других странах соотношение акцентуированных и неакцентуированных людей может быть иным.

Хотя в целом вопрос о динамике акцентуаций разработан еще недостаточно, уже сейчас можно определенно говорить о заострении черт акцентуированного характера в подростковом возрасте. В дальнейшем, очевидно, происходит их сглаживание или компенсация, а также переход явных акцентуаций в скрытые. По данным Н. Я. Иванова (табл. 8.1), распространенность акцентуаций в подростковом возрасте, а также в ранней юности различна у мальчиков и девочек. Кроме того, доля акцентуированных подростков варьируется в зависимости от типа и особенностей учебного заведения.

Таблица 8.1

**Частота (в %) акцентуаций характера в популяции подростков
(по данным Н. Я. Иванова, 1976)**

Контингент	Пол	
	мужской	женский
Возраст 14–15 лет — 8-й класс средней школы	52	42
Возраст 16–17 лет		
9–10-й класс средней школы	50	38
1–2-й курс ПТУ	73	62
9–10-й класс математической школы	52	67
9–10-й класс английской школы	88	79
Морское училище	33	—
Педагогическое училище	—	35
Физкультурный техникум	68	58

8.3. Типы акцентуаций

Гипертимный тип. Заметной особенностью гипертимного типа личности является постоянное (или частое) пребывание в приподнятом настроении, даже при отсутствии каких-либо внешних причин для этого. Приподнятое настроение сочетается с высокой активностью, жадной деятельностью. Для гипертимов характерны общительность, повышенная словоохотливость. Они смотрят на жизнь оптимистически, не теряя этого качества и при возникновении препятствий. Трудности часто преодолевают без особого труда, в силу органично присущей им активности и деятельности.

По имеющимся данным (А. Е. Личко), гипертимный тип входит в пятерку наиболее «рискованных» с точки зрения делинквентности. Наряду с близким ему неустойчивым типом, он прочно занимает лидирующее положение по этому критерию. Гипертимный тип в совокупности с неустойчивым является наиболее значимым фактором опасности возникновения делинквентного поведения по сравнению с другими акцентуациями. В группе подростков-делинквентов, состоящих на учете за различные правонарушения, гипертимная и неустойчивая акцентуация составляет 76 % (Реан А. А., 1993, 1999). Асоциальное поведение гипертимов обусловлено не столько четко выраженными антисоциальными установками, сколько легкомыслием, гиперактивностью, реакцией группирования и склонностью к риску. Однако и этих «легких» причин достаточно для формирования противоправного (делинквентного) поведения.

Застревающий тип. Застревающий тип личности отличается высокой устойчивостью аффекта, длительностью эмоционального отклика переживаний. Оскорбление личных интересов и достоинства обычно долго не забывается и никогда не прощается просто так. В связи с этим окружающие часто характеризуют их как злопамятных и мстительных людей. К этому есть основания: переживание аффекта часто сочетается с фантазированием, вынашиванием плана мести обидчику. Болезненная обидчивость этих людей чаще всего хорошо заметна. Их также можно назвать чувствительными и легкоуязвимыми, хотя и в сочетании с вышесказанным.

Эмотивный тип. Главной особенностью эмотивной личности является высокая чувствительность и глубокие реакции в области тонких эмоций. Характерны мягкосердечие, доброта, задушевность, эмоциональная отзывчивость, высоко развитая эмпатия. Все эти особенности, как правило, видны и постоянно проявляются во внешних реакциях личности в различных ситуациях. Характерной особенностью является повышенная слезливость (как принято говорить, «глаза на мокром месте»).

Как это ни странно, доля эмотивных акцентуантов в группе подростков с асоциальным поведением достаточно высока и составляет величину порядка 36 %.

Педантичный тип. Хорошо заметными внешними проявлениями этого типа являются повышенная аккуратность, тяга к порядку, нерешительность и осторожность. Прежде чем что-либо сделать, долго и тщательно все обдумывают. Очевидно, за внешней педантичностью стоит нежелание и неспособность к быстрым переменам, к принятию ответственности. Эти люди без нужды не меняют

место работы, лишь в самых крайних случаях, и то с большим трудом. Любят свое производство, привычную работу, добросовестны в быту.

Тревожный тип. Главной особенностью этого типа является повышенная тревожность по поводу возможных неудач, беспокойство за свою судьбу и судьбу близких. При этом объективных поводов к такому беспокойству, как правило, нет или они незначительны. Отличаются робостью, иногда с проявлением покорности. Постоянная настороженность перед внешними обстоятельствами сочетается с неуверенностью в собственных силах.

Циклотимный тип. Важнейшей особенностью циклотимного типа является смена гипертимных и дистимических состояний. Такие перемены нередки и систематичны. В гипертимной фазе поведения радостные события вызывают у циклотимов не только радостные эмоции, но и жажду деятельности, повышенную словоохотливость, активность. Печальные события вызывают не только огорчение, но и подавленность. В этом состоянии характерны замедленность реакций и мышления, замедление и снижение эмоционального отклика.

Демонстративный тип. Центральной особенностью демонстративной личности является потребность и постоянное стремление произвести впечатление, привлечь к себе внимание, быть в центре. Это проявляется в тщеславном, часто нарочитом поведении, в частности в таких чертах, как самовосхваление, восприятие и преподнесение себя как центрального персонажа любой ситуации. Значительная доля того, что такой человек говорит о себе, часто оказывается плодом фантазии или же значительно приукрашенным изложением событий.

Возбудимый тип. Особенностью возбудимой личности является выраженная импульсивность поведения. Манера общения и поведения в значительной мере зависит не от логики, не от рационального осмысления своих поступков, а обусловлена порывом, влечением, инстинктом или неконтролируемыми побуждениями. В области социального взаимодействия для представителей этого типа характерна крайне низкая терпимость, что может расцениваться и как отсутствие терпимости вообще.

Возбудимый тип акцентуации входит в группу особого риска делинквентного поведения. По данным различных психологических исследований, этот тип занимает второе-третье место по распространенности в группе делинквентов. Важно отметить не только то, что возбудимый тип — один из наиболее часто встречающихся среди делинквентов, но и то, что именно возбудимые акцентуанты — наиболее частые участники насильственных правонарушений, т. е. тех противоправных действий, которые являются особо опасными с социальной точки зрения и имеют, кроме того, самые суровые правовые последствия.

Дистимический тип. Дистимическая личность — антипод гипертимной. Дистимики обычно сконцентрированы на мрачных, печальных сторонах жизни. Это проявляется во всем: и в поведении, и в общении, и в особенностях восприятия жизни, событий и других людей (социально-перцептивные особенности). Обычно эти люди по натуре серьезные. Активность, а тем более гиперактивность им совершенно не свойственны.

Экзальтированный тип. Главной чертой экзальтированной личности является бурная, экзальтированная реакция на происходящее. Они легко приходят в восторг от радостных событий и в отчаяние от печальных. Их отличает крайняя

впечатлительность по поводу любого события или факта. При этом внутренняя впечатлительность и склонность к переживаниям находят в их поведении яркое внешнее выражение.

Ниже приводятся некоторые данные о связи различных типов акцентуации личности с делинквентным поведением (табл. 8.2, 8.3, 8.4).

Таблица 8.2

**Склонность к делинквентности при различных типах акцентуации
(по данным А. Е. Личко, 1983)**

Тип акцентуации или психопатии характера	Частота делинквентности, %
Неустойчивый	76
Эпилептоидный	61
Истероидный	52
Шизоидный	44
Гипертимный	36
Лабильный	36

Таблица 8.3

**Распространенность различных типов акцентуаций в группе делинквентов
(по данным А. А. Реана, 1991)**

Тип акцентуации	Распространенность в группе делинквентов, %
Гипертимный	76
Застывающий	24
Эмотивный	36
Педантичный	12
Тревожный	4
Циклотимный	48
Демонстративный	4
Возбудимый	36
Экзальтированный	24

Таблица 8.4

Сравнение оценочных суждений педагогов о личности подростка с результатами диагностики акцентуаций (по данным А. А. Реана, 1991)

Тип акцентуации или психопатии характера	Количество неотмеченных педагогом акцентуаций, %
Гипертимный	37
Застывающий	83
Эмотивный	100
Циклотимный	91
Возбудимый	56
Экзальтированный	83

Примечание. Используемые процентные показатели есть отношение числа неотмеченных акцентуаций данного типа к общему числу лиц соответствующей акцентуации.

Резюме

Характер можно определить как иерархизированную, упорядоченную совокупность устойчивых индивидуально-психологических особенностей личности, которые формируются в процессе жизнедеятельности и проявляются в способах типичного реагирования личности в деятельности, поведении и общении. В процессе жизни те или иные черты характера могут претерпевать определенные, иногда существенные изменения. Однако черты характера не могут изменяться быстро и легко, так, например, как настроение человека. Изменение характера — это чаще всего сложный и длительный процесс. Характер тесно связан с системой отношений личности к миру, к окружающей действительности. Иногда говорят даже, что характер — это и есть определенная система отношений человека, только отношения эти стали достаточно устойчивыми.

Наряду с понятием «черты характера», «особенности характера», существует и понятие «акцентуации характера». В наиболее лаконичном виде акцентуацию можно определить как дисгармоничность развития характера, гипертрофированную выраженность отдельных его черт, что обуславливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет ее адаптацию в некоторых специфичных ситуациях. Затруднения с адаптацией личности в некоторых специфичных ситуациях (сопряженные с данной акцентуацией) могут сочетаться с хорошими и даже повышенными способностями к социальной адаптации в других ситуациях. При этом эти «другие» ситуации

сами по себе могут быть объективно более сложными, но не сопряженными с данной акцентуацией.

Хотя в целом вопрос о динамике акцентуаций разработан еще недостаточно, можно определенно говорить о заострении черт акцентуированного характера в подростковом возрасте. В дальнейшем, очевидно, происходит их сглаживание или компенсация, а также переход явных акцентуаций в скрытые. Акцентуированная личность не синонимична патологической. В противном случае нормой следовало бы считать только среднюю посредственность, а любое отклонение от нее рассматривать как патологию. Распространенность акцентуаций в обществе сильно варьируется и зависит от многих факторов, таких как социокультурные особенности среды, половые и возрастные отличия и др.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое характер?
2. Какую классификацию отношений личности вы знаете?
3. Что такое акцентуации характера?
4. Насколько распространены акцентуации?
5. В чем состоят особенности различных типов акцентуаций характера?

Глава 9

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И СПОСОБНОСТИ

9.1. Категория деятельности в психологии

Категория деятельности в отечественной психологии является центральной. Содержание именно этой категории помогает понять тайну психики, в том числе и души человека. Принятие этой категории в качестве основной парадигмы ориентирует исследователя не на содержание готовых структур сознания, а на процесс, в результате которого они возникают, и, следовательно, приводит к более глубокому пониманию их природы. Деятельностный подход в психологии указывает на то, что в основе психических образований лежит не пассивное созерцание окружающей действительности, а активное и непрерывное взаимодействие с ней, что именно в результате этого взаимодействия рождаются идеальные образования, в которых в равной мере представлены как свойства самого субъекта и его организма, так и свойства объектов окружающего мира.

Категория деятельности в отечественной психологии используется не столько в качестве предмета психологического анализа, сколько в качестве объяснительного принципа при анализе психических явлений и процессов. Этот принцип не противоречит тем трем объяснительным принципам, о которых упоминалось в первой главе. Скорее он является развитием и продолжением принципа системности, поскольку принцип деятельности рассматривает психическое функционирование как системную организацию психических процессов, состояний и свойств личности, эта организация направлена на выполнение

В основе психических образований лежит активное и непрерывное взаимодействие с окружающей действительностью, именно в результате этого взаимодействия рождаются идеальные образования, в которых в равной мере представлены как свойства самого субъекта и его организма, так и свойства объектов окружающего мира.

Деятельность есть наше определение.

И. Кант

какой-то конкретной задачи по преобразованию действительности или приспособлению к ней. В то же время деятельность понимается и как специфически человеческая, предметная, исторически обусловленная форма активности. Как объяснительный принцип категория деятельности привлекается для описания возникновения психических явлений вообще и разных их уровней в частности.

Здесь уместно будет вспомнить то, о чем говорилось в самом начале — свойства объектов раскрываются только в процессе их взаимодействия друг с другом. Следовательно, свойства объектов окружающего мира в той форме, в которой они предстают перед субъектом, являются результатом его взаимодействия с ними. В таких свойствах объектов, как «красное», «тяжелое», «теплое», «маленькое», «круглое», несомненно представлены свойства объектов и свойства если не субъекта, то по крайней мере организма; а уж в таких свойствах, как «приятное» или «неприятное», «нужное» или «ненужное», в большей степени присутствуют скорее качества субъекта, чем объекта как такового. Между тем все перечисленные качества есть не что иное, как психические образования, в которых объект дан субъекту. Для того чтобы они возникли, субъекту необходимо вступить в контакт с объектом — увидеть, взять в руки, потрогать, ощупать, «прислушаться» к возникающим при этом изменениям в состоянии внутренних органов, оценить степень нужды в объекте, т. е. выполнить ряд *действий* с ним.

Действия, в результате которых рождается *знание* об объекте, необходимо определенным образом организовать. Что же организует эти действия субъекта, чем они направляются? При ответе на этот вопрос мы вновь сталкиваемся с вездесущей двойственностью природы познания: действия субъекта направляются как нуждами и свойствами организма субъекта, так и свойствами объекта. Например, форму шара можно воспроизвести в психических структурах только в том случае, если субъект обладает возможностью ощупать его, т. е. физически *уподобить* структуру своих действий структурному свойству объекта — шарообразной его форме. Из опытов и наблюдений известно, что организмы, лишенные такой возможности, не формируют психических образов, в которых отображена форма объектов.

В опытах Хелда и Хейна было показано, что котята, с момента рождения имевшие возможность видеть объекты, но не имевшие возможности трогать их лапами, не могли в дальнейшем зрительно различать форму объектов.

Тайна психики заключается в том, что только в результате активных действий субъекта, связанных с уподоблением структур организма структурным свойствам объекта, в идеальных психических структурах воспроизводятся структурные характеристики объектов и явлений окружающего мира. Психический образ «красный цвет» есть активное воспроизведение в структуре нервных потенциалов длины (т. е. структурной характеристики) волны электромагнитного излучения, равной 700 нм. Во всех психических образах, являющихся результатом активных действий организма, воспроизводятся либо структурные характеристики самих объектов, либо возникающие в момент взаимодействия с объектом структурные изменения в самом организме. В свете и цвете

Физический мир, существующий независимо от восприятия, может иметь определенное структурное сходство с миром наших восприятий.

Б. Рассел

воспроизводится длина волны электромагнитного излучения, в запахах и вкусе — молекулярная структура химических веществ, в ощущениях давления и тяжести — структура изменений тканей тела, обусловленная силой давления и массой объекта, в звуке — структура звуковых волн, в ощущениях, исходящих от внутренних органов, — функциональные и органические изменения структуры тела.

Следовательно, тайна психики связана с активностью организма, а активность организма — с тайной жизни, одной из характеристик которой есть активность. Активность самой жизни является основой активности субъекта. Активное взаимодействие субъекта с объектом приводит к возникновению психических структур. Именно поэтому и говорят, что психический образ (точнее, его содержание) рождается не в глубинах мозга, а на сенсорной поверхности в момент ее соприкосновения с объектом.

Важность непрерывного контакта с внешним миром для поддержания нормального психического функционирования подтверждается опытами по так называемой строгой сенсорной изоляции. Цель опытов заключается в том, чтобы выяснить, как изменяются психические процессы в условиях максимального ограничения контактов человека с окружающим миром. При максимальном ограничении одновременно зрительных, слуховых, обонятельных, тактильных и других ощущений у людей спустя некоторое время наблюдается нарушение нормальной психической деятельности вплоть до полной ее дезорганизации. У животных в таких условиях наблюдается прекращение всякой активности — они впадают в ступор. К сожалению, это единственное, что мы можем узнать о состоянии их психики в этих условиях.

Структурные характеристики объектов и явлений окружающего мира воспроизводятся в идеальных психических структурах только в результате активных действий субъекта, связанных с уподоблением структур организма структурным свойствам объекта.

Поскольку в психическом образе одновременно представлены как свойства объекта, так и свойства субъекта, но при этом именно субъект выступает в качестве активной стороны в этом процессе, можно сказать, что сложность психических структур, т. е. сложность знаний субъекта о мире будет зависеть от сложности форм взаимодействия с объектами мира. На это обстоятельство впервые обратили внимание американские ученые Ньюелл и Саймон. Они утверждают, что сложность поведения прямо связана со сложностью условий, сопутствующих целенаправленной активности живых организмов. В сложности же поведения отражается сложность тех психологических структур, которыми поведение управляется. Это положение можно проиллюстрировать следующими фактами. Лягушка является довольно сложно устроенным организмом с достаточно развитым головным мозгом (по сравнению, например, с нервными ганглиями пчелы). Однако лягушка не в состоянии зрительно распознавать форму объектов. Это объясняется тем, что для обеспечения своего организма пищей лягушке достаточно, отражая действительность на уровне зрительных ощущений, точно и быстро реагировать только на местоположение летящего мимо нее насекомого (мелкого предмета), форма которого не имеет значения. Простая структура действий с объектом в данном случае приводит к формированию простых зритель-

ных образов. У пчел же добывание пищи связано с осуществлением очень сложных действий, а воспроизведение в действиях формы объекта играет в этом процессе далеко не последнюю роль. В результате у пчел формируются сложные зрительные психические структуры, позволяющие им различать, например, геометрические формы объектов, что совершенно недоступно лягушке.

Вывод о том, что сложность психических структур, в том числе и у человека, зависит от сложности или богатства его активных действий с объектами окружающего мира, имеет очень важное следствие для педагогики: сложность и богатство знаний и умений обучаемого зависит от степени его активности при *самостоятельном* взаимодействии с учебным материалом.

Поскольку «деятельность» — это термин, необходимо разобраться с его значением, попытаться определить это значение и показать его специфику по сравнению с такими родственными понятиями, как «действие», «движение», «активность», «операция».

Для разведения философских понятий «движение», «активность», «жизнедеятельность» и «деятельность» М. С. Каган предлагает соотносить их со сложностью форм движения материи. Для обозначения всеобщего свойства материи предлагается термин *движение*. С появлением жизни как формы существования материи появляется и новая форма движения, которую предлагается обозначить термином *активность*. Форму движения, характеризующую активность животных, автор предлагает называть *жизнедеятельностью*. И, наконец, только целенаправленную активность человека предлагается называть *деятельностью*.

Для устранения некоторой жесткости в определении понятия «деятельность», возникающей при таком строгом подходе, можно согласиться с определением известного отечественного психолога Г. В. Суходольского, который определяет деятельность как «целесообразную жизнедеятельность, свойственную высокоорганизованным животным (деятельность животных) и людям (человеческая деятельность)».

Отличительной характеристикой человеческой деятельности является лежащее в ее основе осознанное целеполагание. Только человек может ставить перед собой осознанные цели и соответствующим образом выстраивать свое поведение для их достижения. Следовательно, специфически человеческой является деятельность осознанная. Это не значит, что в деятельности человека не принимают участия неосознаваемые

психические образования. Это означает только то, что, когда мы употребляем термин «человеческая деятельность», мы имеем в виду прежде всего осознанную, целенаправленную активность человека, которая может разворачиваться как в физическом пространстве, так и в пространстве психических образов. Неосознаваемые потребности, значения категорий объектов и даже цели также принимают участие в деятельности человека, однако они не являются ее существенной характеристикой, а относятся к области неосознаваемой, часто импульсивной, не всегда последовательной и понятной области *жизнедеятельности* человека.

Под «человеческой деятельностью», мы понимаем прежде всего осознанную, целенаправленную активность человека, которая может разворачиваться как в физическом пространстве, так и в пространстве психических образов.

9.2. Макроструктура деятельности

Деятельность человека имеет сложный генетический, функциональный и структурный характер. Она имеет свои истоки, «причины» и более или менее определенную структурную и функциональную организацию. Ее состав, о котором мы будем говорить ниже, многокомпонентен. В ее осуществление вовлекаются психические процессы, состояния и свойства личности разного уровня сложности. В зависимости от целей эта деятельность может длиться годами или даже всю жизнь. Однако, какой бы сложной она ни была, как бы долго она ни длилась, ее можно описать, используя универсальные единицы, в которых отражается не содержательный, а именно структурно-уровневый подход к ее описанию. Единицами деятельности, представляющими собой ее более мелкие фрагменты, но в то же время сохраняющими специфику ее психологического содержания, являются те ее элементы, которые закреплены в понятиях *действие* и *операция*.

Таким образом, деятельность человека имеет многоуровневый характер. Высшим ее интегративным уровнем является собственно деятельность, определяемая мотивом и направляемая соответствующей этому мотиву «генеральной» целью. Достижение этой цели всегда сопровождается возникновением частных проблем, решение которых связано с постановкой частных целей. Целенаправленную активность, связанную с достижением частных целей при осуществлении более широкой деятельности, принято в психологии называть действиями. И, наконец, наиболее элементарным структурным уровнем деятельности является операция — та конкретная совокупность и последовательность движений, которая определяется конкретными условиями взаимодействия с объектами в процессе осуществления действий (например, физическими свойствами объекта, местоположением, ориентацией в пространстве, доступностью и т. д.).

Операция — конкретная совокупность и последовательность движений, которая определяется конкретными условиями взаимодействия с объектами в процессе осуществления действий

Взаимоотношения между деятельностью, действием и операциями можно проиллюстрировать на следующем примере. Предположим, у школьника возник сильный мотив — сконструировать такую модель самолета, которая летала бы быстрее других известных ему моделей, была бы маневреннее и управлялась при этом с земли. Создание такой модели и есть та генеральная цель, которая будет определять структуру всей деятельности, связанной с ее достижением. Для достижения этой цели нашему школьнику необходимо решить множество частных задач: изучить соответствующую литературу, посоветоваться со знающими людьми, приобрести необходимые материалы и инструменты, спроектировать и представить в чертежах будущую модель, изготовить и собрать модель, испытать ее в полете. Решение каждой из этих задач связано с постановкой конкрет-

Действие — целенаправленная активность, связанная с достижением частных целей при осуществлении более широкой деятельности.

ных частных целей, например «изготовить модель по чертежу». Практическое достижение этой частной цели и есть действие как единица его деятельности. Изготовление модели в свою очередь возможно благодаря выполнению операций (например, выпиливания, склеивания и т. д.), каждая из которых зависит уже не от целей деятельности и действия, а от конкретных условий — свойств обрабатываемого материала, формы и особенностей инструментов, свойств клея и т. п. Несмотря на то что сами по себе операции определяются условиями, в которых осуществляются действия, их появление в структуре деятельности школьника обусловлено в конечном итоге той генеральной целью, которую он перед собой поставил, и поэтому именно они включаются в структуру этой деятельности и являются ее элементарными единицами.

Представление целенаправленной активности человека в форме такой упорядоченной иерархической структуры: деятельность—действие—операция является достаточно условным, поскольку и действия, и отдельные операции тоже можно рассматривать как отдельные деятельности, каждая из которых мотивирована, имеет цель и определенную функциональную организацию, универсальную для любого уровня целенаправленной активности. Вместе с тем такое представление удобно, поскольку позволяет выделить те специфические основания, которые отличают эти уровни друг от друга и таким образом понять смысл активности в каждый данный момент. Такой структурно-уровневый подход описывает *макроструктуру* деятельности человека. Наряду с ним используется подход, который анализирует *внутреннюю структуру*, «внутреннюю архитектонику» (П. К. Анохин) деятельности, которая, как только что было упомянуто, имеет универсальный характер и остается неизменной и обязательной для любого уровня целенаправленной активности.

9.3. Внутренняя структура деятельности

Описание и понимание внутренней структуры деятельности позволяет глубже осознать роль и значение отдельных психических процессов и функций в организации целостного, целенаправленного поведения человека и таким образом открывает возможности для сознательного анализа и коррекции поведения в том случае, если оно оказывается недостаточно эффективным. Понимание внутренней организации деятельности может повысить эффективность процесса обучения, а также усвоения учениками новых знаний и навыков.

Общие закономерности организации целенаправленной активности были установлены отечественными физиологами А. Н. Бернштейном (при изучении организации движений) и П. К. Анохиным (при исследовании активности мозга на нейрональном уровне). В дальнейшем П. К. Анохин сформулировал общую теорию функциональных систем, которая, по мнению автора, является

универсальной теоретической базой для описания структурно-функциональной организации любой «функциональной системы», в том числе и целенаправленной деятельности человека.

В соответствии с этой теорией любая целенаправленная деятельность человека, будь то поход в магазин за покупками, или постройка дома, или освоение нового материала учеником, или профессиональная карьера и социальный рост, чтобы быть эффективной, должна состоять из определенных элементов, иметь определенные связи между ними и разворачиваться в определенной последовательности. В целом внутренняя организация деятельности человека выглядит следующим образом.

В основе любой целенаправленной деятельности человека лежит мотив. Вслед за К. Обуховским, В. И. Ковалевым и рядом других авторов будем понимать под мотивом осознанное побуждение к деятельности, вызванное какой-то определенной потребностью человека. Напомним, что у человека это может быть какая-то биологическая, или социальная, или идеальная потребность познания (П. К. Симонов). Как уже говорилось выше, потребности возникают тогда, когда нарушаются внутренние условия существования организма (заданные эволюцией вида) и личности (заданные культурой, в которой сформировалась личность).

Осознание потребности в форме мотива как побуждения к деятельности связано с формированием общей стратегической цели деятельности или ее результата — удовлетворения данного мотива, а следовательно, и потребности, и восстановление нарушенных внутренних условий. Например, желание мальчика стать сильным и смелым может возникнуть вслед за принятием им нормативных требований к идеальному образу мужчины, существующему в данном обществе. Осознание себя как слабого и не очень смелого мальчик может переживать как нарушение этих внутренних условий, а стремление к их восстановлению — как внутренний императив, побуждающий его предпринимать определенные действия. Отсюда видно, что у человека такое рассогласование зависит не только от содержания идеальных образцов, но и от собственной оценки себя и своего положения.

Следовательно, стратегической целью любой человеческой деятельности является устранение несоответствия между требованиями, обусловленными основами существования организма или личности и наличным положением дел, связанным с этими условиями. Здесь следует заметить, что рост и развитие организма или личности также являются обязательными внутренними условиями существования человека. Этим условиям соответствуют потребности познания.

Несмотря на то что стратегическая цель имеет общий характер, именно она как конечный результат деятельности становится тем системообразующим фактором, который скрепляет между собой все элементы деятельности, направленной на ее достижение. Именно конечный результат становится тем образцом, с которым сверяются все конкретные достижения человека при осуществлении данной деятельности. Поскольку при осуществлении деятельности происходит

Стратегической целью любой человеческой деятельности является устранение несоответствия между требованиями, обусловленными основами существования организма или личности и наличным положением дел, связанным с этими условиями.

развитие и совершенствование человека как субъекта деятельности, представление о конечном результате также может изменяться в сторону его уточнения и совершенствования. Например, желание мальчика стать сильным и смелым может быть сформулировано как: «стать сильным и смелым настолько, чтобы быть способным в любой ситуации постоять за себя».

Стратегическая цель имеет слишком общий характер, чтобы быть достигнутой в той форме, в которой она первоначально возникает. К тому же она может быть удовлетворена самыми разными конкретными путями и способами. В связи с этим следующим этапом деятельности становится выбор конкретной цели, способной удовлетворить данный мотив.

Формирование и выбор конкретной цели переводит выполнение деятельности на уровень осуществления ряда промежуточных действий.

Для того чтобы наметить конкретную цель, необходимо проанализировать актуальную ситуацию, имеющую отношение к данной деятельности. В анализе ситуации деятельности принимают участие процессы восприятия и мышления человека. Восприятие и анализ ситуации невозможны без обращения к уже имеющимся у субъекта знаниям, т. е. к памяти. Результат восприятия и интерпретации ситуации зависит от системы знаний (значений), которыми располагает субъект. Воспринять и понять можно только то и в той степени, что и в какой степени соответствует имеющимся знаниям и опыту субъекта. Наш мальчик, решивший стать сильным и смелым, может, анализируя свою ситуацию, узнать, что сильными и смелыми мужчины становятся, когда они или занимаются спортом, или выступают публично, или приобщаются к мировой культуре. Но поскольку он еще подросток, содержанием его понятий (значений) «сила» и «смелость» становится физическая сила и смелость физически постоять за себя. В связи с этим в качестве конкретных целей он может наметить только те, которые соответствуют его системе понятий. Это может быть занятие боксом, борьбой, восточными единоборствами, штангой или другими видами спорта.

Из всего намеченного спектра конкретных целей человек должен выбрать только одну, поскольку одновременно двигаться в нескольких направлениях так же невозможно, как невозможно добыть пищу, если одновременно охотиться на зверя и ловить рыбу.

Выбор конкретной цели из числа намеченных в результате анализа ситуации производится так же, как и при отборе определенной гипотезы при решении задачи — на основе нескольких критериев, а именно критериев субъективной привлекательности, стоимости и вероятности достижения данной цели. Наш мальчик из всех видов спорта мог выбрать бокс, потому что: 1) ему нравилась сама атмосфера боев на ринге, кроме того, в секцию бокса ходил его приятель и поэтому ему легче было освоиться в незнакомой ситуации; 2) секция бокса находилась недалеко от дома, а занятия в ней стоили недорого; 3) он знал, что в эту секцию принимают все желающие, поэтому, обратившись туда, он наверняка туда попадет. Как нетрудно увидеть, в выборе конкретной цели принимает участие не только дискурсивное мышление, но и эмоции, определяющие субъективное предпочтение тех или иных целей.

Выбор конкретной цели влечет за собой следующие этапы действия — разработку средств достижения цели и программы ее достижения. У нашего мальчи-

ка в качестве таких средств могли быть: демонстрация своей ловкости перед приятелем, разговор с матерью по поводу оплаты занятий, покупка спортивной формы и необходимых для занятий вещей и т. д. Одновременно с этим он намечал и определенную последовательность своих действий, т. е. продумывал, что именно он сделает вначале и что потом.

Все предыдущие этапы выполнения действия приводят к следующим этапам: принятию решения о целеосуществлении и собственно целеосуществлению. В нашем случае это выполнение конкретных действий в соответствии с намеченной программой — разговор с матерью, обращение в секцию. Эти конкретные более мелкие действия, характер выполнения которых зависит от конкретных условий, можно рассматривать как операции в общей структуре деятельности мальчика. Например, характер действий при разговоре с матерью, при взаимодействии с приятелем, при первом походе в спортивную секцию и т. д. зависят от ряда конкретных обстоятельств и поэтому выполняются применительно к ним.

Этап целеосуществления приводит к появлению каких-то конкретных результатов. Например, приход мальчика в спортивную секцию завершился его принятием в группу начинающих. Этот этап знаменует окончание одного из действий, выполнение которых приближает человека к конечной стратегической цели. Поскольку общая цель пока субъективно не достигнута, данное действие как функциональная система заменяется новым, например действием, целью которого является получение разряда по боксу. Осуществление этого действия происходит по той же схеме и в той же последовательности.

Целостная целенаправленная деятельность осуществляется до тех пор, пока не будет достигнута ее конечная цель. В данном случае — до тех пор, пока мальчик не почувствует себя достаточно сильным и смелым, чтобы физически постоять за себя. Достижение промежуточных и конечной целей и, следовательно, удовлетворение исходного мотива обязательно сопровождается положительными эмоциями, которые в данном случае выполняют функцию подкрепления.

В процессе осуществления деятельности человек изменяется — он становится старше, изменяются его физические характеристики, увеличивается запас его знаний и умений, изменяется иерархия его социальных ценностей. В связи с этим может случиться так, что в процессе осуществления деятельности мотив, лежащий в ее основе, изменится, например в результате изменений в иерархии ценностей данной личности. Что при этом произойдет с данной деятельностью?

По мнению А. Н. Леонтьева, именно мотив определяет вид и содержание деятельности. Поэтому при смене мотива происходит по сути дела смена старой деятельности на новую, т. е. старая деятельность распадается и формируется новая деятельность, содержание которой соответствует новому мотиву. В нашем примере может произойти так, что с наступлением юношеского возраста или ранней зрелости у нашего героя на первом месте в иерархии его ценностей окажется не физическая сила и способность физически постоять за себя, а знания, эрудиция, компетентность в какой-то теоретической области. Физическое же совершенство как ценность может переместиться на более низкое место или вовсе занять последнее место в иерархии ценностей.

Прекращение деятельности связано либо с совпадением полученного результата с желаемым, либо с исчезновением инициировавшего ее мотива.

В этом случае осуществление первой деятельности будет приобретать все более эпизодический характер и займет скромное место в структуре всех деятельности личности или распадется вовсе.

Таким образом, прекращение деятельности связано либо с совпадением полученного результата с желаемым, либо с исчезновением инициировавшего ее мотива. Если мотив сохраняется, но полученный результат не совпадает с желаемым, будут вноситься соответствующие поправки в любой из функциональных элементов деятельности. Например, может быть заново проанализирована ситуация, привлечены иные знания, хранящиеся в памяти. На этой основе или на основе изменения критериев выбора цели старая цель действия может быть заменена на новую. В связи с появлением новой цели будут использоваться и новые средства и разрабатываться новые планы. Промежуточный результат действия, отличный от предыдущего, будет сравниваться с новой его целью. При этом стратегическая цель и желаемый стратегический результат останутся неизменными.

О роли восприятия, памяти и мышления в структуре деятельности коротко было сказано. Какова здесь роль таких психических образований, как представление и воображение? Представление служит в данном случае для формирования вторичного чувственного образа, выступающего в качестве наглядного образца, достижение которого и будет знаменовать достижение стратегической цели. Наш мальчик может представлять себя похожим, например, на Майка

Тайсона. Воображение тоже может служить усилителем мотива — мальчик может воображать, как он запросто расправляется со своими нынешними реальными обидчиками, с которыми сейчас ему справиться не удастся.

Такова в общих чертах внутренняя структура деятельности человека. К сказанному необходимо добавить следующее.

Деятельность человека, в отличие от жизнедеятельности животных, протекает не только в физической, но прежде всего в социальной среде. Если же говорить о личности, то деятельность человека как личности осуществляется только в социальной символической среде (Т. Шибутани). В связи с этим содержание деятельности во многом определяется не только личными мотивами человека, но и теми социальными условиями, в которых она разворачивается. Конкретные цели и способы их достижения определяются принятыми в данном сообществе ценностями и социальными нормами. Социальные нормы играют огромную роль в выборе целей и способов их достижения. В связи с этим человеку при достижении своих целей обязательно приходится вносить в деятельность соответствующие коррективы, определяемые культурой той группы, в которой это происходит. Неучет и непонимание этих нормативных требований будет значительно снижать эффективность деятельности либо вовсе сделает ее неэффективной.

И еще одно обстоятельство, которое иногда существенно изменяет продуктивность отдельных этапов, последовательность и эффективность всей деятель-

Содержание деятельности во многом определяется не только личными мотивами человека, но и теми социальными условиями, в которых она разворачивается.

И чем более я размышляю, тем более две вещи наполняют душу мою все новым удивлением и нарастающим благоговением: звездное небо надо мной и нравственный закон во мне.

И. Кант

ности в целом. Дело в том, что между потребностями человека и осознаваемыми мотивами деятельности имеются определенные отношения, которые в самой общей форме можно описать примерно так. Всякая возникающая биологическая или социальная потребность у человека немедленно оценивается внутренней цензурой (защитными механизмами) личности с точки зрения соответствия ее содержания нормам и ценностям, *принятым* самой личностью, т. е. являющимся неотъемлемым ее достоянием. Если возникшая потребность по своему содержанию соответствует им, то она осознается, становится мотивом в неизменном виде. Если же она *противоречит* нормам и ценностям личности, то в целях сохранения самооценки и устранения внутреннего конфликта она осознается в измененной форме, соответствующей этим нормам и ценностям или вовсе подавляется. При достаточной интенсивности подавленная или измененная потребность тем не менее продолжает свое существование и требует своего удовлетворения. Это приводит к тому, что, оставаясь на заднем плане деятельности, эта потребность, незаметно для самого субъекта, вносит свои искажающие коррективы и в процесс анализа ситуации, и в извлечение информации из памяти, и в придание веса критериям, на основе которых выбирается цель, и в принятие решения и планирование действий, и в целеосуществление, и в оценку достигнутого результата. Вся деятельность может приобрести хаотичный, непоследовательный характер, она может многократно повторяться вхолостую, а стратегическая цель будет оставаться недостижимой, либо с ее достижением человек не будет испытывать удовлетворения. Причины этих неудач будут скрыты от самого субъекта до тех пор, пока он в результате тщательного анализа или по каким-то иным причинам не осознает истинную потребность, лежавшую в основе его деятельности.

Между содержанием сознания человека, его внутренней картиной мира и его деятельностью имеется определенная связь. Связь эта закреплена в представлениях Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперина о генезисе высших психических функций как интериоризации внешних действий. Высшие психические функции человека, основной характеристикой которых является произвольность деятельности, осуществляемой на их основе, представляют собой те психологические структуры, которые формируются в процессе предметной деятельности ребенка совместно со взрослым. Внешняя деятельность, распределенная вначале между ребенком и взрослым, посредством языка превращается в лаконичные, свернутые идеальные программы действий, обозначенные знаками и актуализируемые с помощью этих знаков при появлении соответствующих условий. Таким образом, в структуру значения данной категории объектов включаются не только внешние, образные признаки объектов, но и определенные структуры действий, обусловленные культурно-историческим опытом данной группы людей. Данные структуры действий присутствуют в так называемых операциональных и функциональных определениях понятий. Операциональное определение указывает на то, какие именно действия следует выполнить, чтобы получить данный

Операциональное определение указывает на то, какие именно действия следует выполнить, чтобы получить данный объект.

Функциональное определение — это те действия, которые в принципе можно совершить с данным объектом.

объект. Например, воздушный шар — это то, что получается, если надуть легкий резиновый баллон. Функциональное определение — это те действия, которые в принципе можно совершить с данным объектом. Например, воздушный шар — это то, чем можно украсить праздник, что можно запустить в небо, что можно проткнуть и услышать при этом громкий хлопок.

Весь комплекс переживаний, которые приобретает ребенок в процессе активного взаимодействия с данным классом объектов, и есть значение этого класса объектов. При этом взрослые не только сообщают ребенку словесное обозначение этого класса, но и с помощью тех же языковых средств определяют его границы. Вследствие активности такого взаимодействия, а также вследствие того, что структуры действий с объектом входят составной частью в структуру его значения, о значении говорят как о превращенной форме деятельности, как о деятельности, превратившейся во внутренние психологические образования, соответствующие разнообразным психологическим феноменам, возникающим при взаимодействии с объектом. Поскольку содержанием сознания человека являются значения, то, следовательно, все богатство сознания определяется той степенью активности, которой характеризуется взаимодействие человека с миром.

Приведенная схема целостной целенаправленной деятельности помогает понять роль и характер взаимодействия отдельных психических процессов, состояний и свойств личности в целостной психической жизни человека. Для того чтобы начать действовать, необходимо иметь основания, причину. Такой причиной всякой целенаправленной активности человека является потребность или мотив. Чтобы действовать эффективно, необходимо построить чувственные образы среды, в которой предполагается осуществлять эти действия. Эту функцию выполняют ощущение, восприятие, представление и воображение. Чувственные образы не могут быть построены без привлечения прошлого опыта, который представлен в чувственных образах в конденсированном виде. Ведь для того, чтобы построить в субъективном пространстве форму объекта, необходимо иметь в своем распоряжении соответствующие «строительные элементы» — прямые и кривые линии, углы, их ориентацию и локализацию и т. д. Чтобы понять отношения между элементами образа и между образами, необходимо, опираясь на знак — устойчивый чувственный посредник — вычленив их и обобщить. Эту функцию выполняет мышление. Сам по себе чувственный образ представляет собой нейтральное образование. Для того чтобы он обрел для субъекта определенный смысл, необходимо соотнести его с потребностью или мотивом. Именно потребность и мотив определяют актуальное значение данного объекта или ситуации для субъекта в данный момент времени. Это значение в то же время может колебаться в некоторых пределах, определяемых культурой той социальной среды, в которой сформировалась данная личность. Выбор цели сопряжен с действием субъективных факторов, обусловленных опытом личности. Не последнюю роль в нем играют эмоциональные отношения и состояния личности в момент выбора. Они также влияют на оценку значения выбираемой цели действий. При принятии решения о целесообразности человек также использует дискурсивное мышление, посредством которого он старается представить самому себе и другим логически непротиворечивые и разумные, т. е. соответ-

ствующие нормативным требованиям, основания выбора. В процессе целеосуществления он также вынужден, сталкиваясь с препятствиями, решать задачи, опираясь опять же в основном на дискурсивное мышление. В оценке степени совпадения полученного и желаемого результата участвуют и эмоции, которые непосредственно сигнализируют субъекту об этом в форме переживания удовольствия или неудовольствия, и мышление, с помощью которого человек выдвигает рациональные основания для констатации такого совпадения.

В заключение следует сказать, что вся деятельность осуществляется не сама по себе, не машинообразно, а в соответствии с волей субъекта этой деятельности — личности, и не в отвлеченном пространстве, а в пространстве социальных отношений, которые также представляют собой систему значений, вырабатываемых конвенционально. Мотивационным ядром, определяющим значение окружающих событий для личности, а также целей, которые она перед собой ставит и в соответствии с которыми выстраивает свою деятельность, является система усвоенных и принятых ею норм и ценностей. Именно поэтому и говорят, что воспринимает не восприятие и мыслит не мышление, а личность.

9.4. Деятельность и способности

Из изложенного видно, что деятельность человека представляет собой в структурном и функциональном отношении сложно организованную систему. Таким образом, успешность всякой деятельности зависит как от эффективности ее единиц (действий и операций) и функциональных элементов (например, устойчивости мотива, адекватности выбранной цели, памяти, характерологических особенностей, таких как решительность или нерешительность, и т. д.), так и от общей организации деятельности. В свою очередь и единицы, и элементы, и общая организация также зависят от различных психических процессов, свойств и состояний человека. Вот эта совокупность психологических свойств человека, которая позволяет ему осуществлять максимально целесообразным и эффективным образом тот или иной вид социально значимой деятельности, и называется в психологии *способностями*. Это — определение способностей, так сказать, в первом приближении, поскольку при ближайшем рассмотрении проблема способностей оказывается гораздо более сложной и не поддающейся простым решениям.

Способности являются системным психологическим образованием такого уровня сложности, который соответствует уровню целостного функционирования личности. Именно поэтому способности обычно рассматриваются в ряду таких понятий, как темперамент, характер, личность. Можно рассуждать и иначе и рассматривать данное понятие — способности — как своеобразный мост или переходное психологическое образование, связывающее в понятийной системе отдельные психические процессы, функции, свойства и состояния с перечисленными более общими психологическими категориями. Действительно, например,

Совокупность психологических свойств человека, которая позволяет ему осуществлять максимально целесообразным и эффективным образом тот или иной вид социально значимой деятельности, называется способностями.

Б. Г. Ананьев считает способности и талант высшей интеграцией свойств человека как субъекта деятельности, исходными характеристиками которого являются сознание (как отражение объективной деятельности) и деятельность (как преобразование действительности). Способности, «сшивая» на уровне осознанной, целенаправленной, культурно обусловленной деятельности отдельные психические процессы, «квалифицируют личность как субъекта деятельности» (С. Л. Рубинштейн).

В научной психологии способности — это термин, значение которого имеет свои более или менее определенные границы. Не все особенности человека, имеющие отношение к

его деятельности, можно отнести к способностям. В связи с этим появляется необходимость ввести некоторые критерии, на основе которых можно было бы выделять психологические качества человека именно как способности. Выдающийся отечественный психолог Б. М. Теплов предложил следующие три признака, которые «всегда заключаются в понятии “способность” при употреблении его в практически разумном контексте».

Во-первых, «под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого». Свойства, в отношении которых все люди равны, не являются способностями. Таким образом, такие общечеловеческие качества, как способность говорить, воспринимать, мыслить, и т. д., как таковые не являются способностями в специфическом смысле этого термина, поскольку они являются родовыми признаками человека.

Во-вторых, «способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей». Такие индивидуальные особенности, как, например, вспыльчивость или тревожность, не являются способностями. Хотя, по мнению К. К. Платонова, те или иные личностные особенности могут входить составной частью в те или иные способности. Например, медлительность, неторопливость может оказаться важным качеством в работе бухгалтера.

В-третьих, «понятие “способность” не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека» (Теплов Б. М., 1982). Способности — это «результаты закрепления не способов действия, а психических процессов (“деятельностей”), посредством которых действия и деятельности регулируются» (Рубинштейн С. Л., 1998). Способности обнаруживаются в том, «насколько при прочих равных условиях быстро, глубоко, легко и прочно осуществляется процесс овладения знаниями и умениями, существенно важными для данной деятельности» (Введение в психологию, 1996).

Обобщая сказанное, можно сформулировать следующее определение способностей. *Способности* — это такая совокупность (врожденных и приобретенных) индивидуально-психологических функциональных свойств, которая позволяет при прочих равных условиях успешно овладевать знаниями, умениями и навы-

Под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого.

Б. М. Теплов

ками, существенно важными для данной продуктивной деятельности, и является внутренним условием ее успешного выполнения. В более общих формулировках схожие определения способностей можно найти в работах отечественных психологов, специально исследовавших проблему способностей. Например, Н. С. Лейтес определяет способность как свойства личности, от которых зависит *возможность* осуществления и *степень* успешности деятельности. Понимая свойства личности очень широко, К. К. Платонов считает, что способности — это те же свойства личности, но рассматриваемые в их соотношении с определенной деятельностью. В данных определениях акценты на деятельности подчеркивают одно очень важное обстоятельство: индивидуально-психологические особенности, взятые в отрыве от деятельности, не могут рассматриваться как способности. Понятие способности при этом теряет свое характерное содержание. Деятельность является для способностей не только той специфической средой, в которой они себя проявляют, но и тем обязательным условием, только при наличии которого способности формируются и развиваются.

Одним из наиболее спорных в рамках данной проблемы является вопрос об обусловленности способностей. Чем определяются способности в большей степени — врожденными индивидуальными особенностями или совокупностью социальных условий, в которых происходит формирование личности? Современная научная психология, опирающаяся на эмпирические и экспериментальные данные дает такой ответ на этот вопрос.

Во-первых, при ответе на этот вопрос необходимо строго придерживаться принятого определения понятия «способности». Из приведенных определений и пояснений к ним становится ясно, что способности включают в себя *все* индивидуально-психологические свойства, которые способствуют успешному овладению и выполнению данной общественно значимой деятельности — и те, которые в большей мере имеют врожденный характер (например, психический темп, переключаемость внимания, механическая память и т. д.), и те, которые в большей мере являются результатом воспитания и социального влияния (например, интересы и ценности). В целом можно сказать, что, конечно, каждый человек рождается с определенным индивидуальным набором врожденных свойств, определяющих особенности его психической активности. Однако эти врожденные свойства еще не являются способностями, поскольку они не включены ни в какие виды человеческой деятельности (со всеми ее специфическими атрибутами — осознанностью, целенаправленностью и т. д.). Врожденные свойства являются только некоторыми предпосылками к выполнению той или иной деятельности, содержание которой задается конкретными культурно-историческими условиями.

Врожденные индивидуальные особенности, способствующие или препятствующие овладению или выполнению деятельности, являются, следовательно, не способностями, а *задатками*. По Б. Г. Ананьеву, задатки наряду с темпера-

Способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих действий.

Б. М. Теплов

Понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека.

Б. М. Теплов

Способности — это такая совокупность (врожденных и приобретенных) индивидуально-психологических функциональных свойств, которая позволяет при прочих равных условиях успешно овладевать знаниями, умениями и навыками, существенно важными для данной продуктивной деятельности, и является внутренним условием ее успешного выполнения.

ментом представляют собой результат высшей интеграции так называемых индивидуальных характеристик человека — возрастных, половых, конституциональных характеристик, нейродинамических свойств мозга, функциональных отношений между большими полушариями, а также вторичных от перечисленных психофизиологических функций (сенсорных, мнемических, вербально-логических и т. д.) и структуры органических потребностей (Ананьев Б. Г., 1977). Задатки определяются наследственными факторами и факторами внутриутробного развития, которые в совокупности и составляют группу врожденных факторов.

На роль наследственных факторов в формировании способностей указывают следующие факты. Выяснилось, например, что разлученные при рождении и выросшие в разных условиях однойцевые близнецы по своему умственному развитию были друг к другу ближе, чем разнородные, воспитывавшиеся вместе. Было обнаружено также, что умственные способности взрослых людей, бывших приемными деть-

ми, усыновленными при рождении, больше приближались к умственным способностям именно биологических, а не приемных родителей. Интерпретация этих фактов не может быть однозначной по ряду причин. Наличие врожденных *задатков* не исключает тезиса о решающей роли социального фактора в формировании *способностей*. Только что приведенные факты коротко можно объяснить, в частности, тем, что обнаруживающиеся в раннем детстве интеллектуальные задатки в силу универсальной ценности интеллекта в любой культуре получают одобрение, подкрепление и создание для их превращения в способности соответствующих межличностных или социальных условий просто по принципу обратной социальной связи. Таким образом, для того чтобы задатки превратились в способности, необходима *встреча* врожденных качеств с определенными социальными условиями.

Во-вторых, в отечественной психологии общепризнанным считается тезис о том, что способности формируются в деятельности. Даже при наличии определенных задатков способности к данной деятельности просто по определению не могут успешно развиваться вне процесса ее выполнения и овладения ею. Доказательства этого тезиса лежат в двух взаимоподкрепляющих плоскостях — методологической и эмпирической, экспериментальной.

С точки зрения методологии, абстрактная деятельность вместе с ее структурой и функциональной организацией существует только в теории. В реальной жизни деятельность как форма человеческой активности воплощается в конкретных исторически обусловленных и общественно значимых видах. Например, способности составления программ для компьютеров не могли сформироваться и обнаружиться до появления самих компьютеров.

В экспериментальных исследованиях также была подтверждена значимая роль деятельности в развитии способностей. А. Р. Лурия несколько пар 5–6-летних детей — однойцевых близнецов — разделил на две группы. Каждая группа в течение трех недель была занята конструированием моделей из мелких дере-

вянных деталей. Инструкции по конструированию в группах отличались друг от друга. В одной группе дети по заданным детально прорисованным образцам составляли просто копии построек. В другой образцы были оформлены так, что дети должны были сами догадываться, из каких элементов состоит постройка. Результатом этого эксперимента было то, что даже спустя полтора года дети из второй группы, накопившие в эксперименте опыт мысленного манипулирования визуальными элементами, лучше своих однояйцевых братьев из другой группы справлялись не только с задачами на аналогичное конструирование, но и с другими зрительными головоломками и задачами на мысленную пространственную трансформацию. Практический вывод для педагогики здесь можно сформулировать следующим образом: не только способности к данной деятельности, но и общие способности могут успешно развиваться только в условиях конкретной самостоятельной деятельности, но никак не путем усвоения только теоретических принципов этой деятельности.

Какие труды, такие и
плоды.

Русская пословица

Упомянув об общих способностях, мы затронули еще один важный вопрос в рамках проблемы способностей — вопрос о так называемых общих и специальных способностях.

Под общими способностями в психологии понимается такая совокупность индивидуально-психологических качеств человека, которая отвечает требованиям широкого класса деятельностей и позволяет успешно решать разнообразные задачи. Чаще всего исследование общих способностей сопряжено с исследованием интеллекта. Однако понятие общих способностей не тождественно понятию интеллекта, поскольку включает в себя помимо умственной, ментальной сферы и другие индивидуальные свойства.

Интеллект — это относительно устойчивая структура именно умственных способностей. Его часто отождествляют с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности, с когнитивным стилем и т. д. (Психология: Словарь, 1990). Общие же способности определяются не только интеллектом, но и такими свойствами, как обучаемость и креативность (Дружинин В. Н., 1999).

Еще в начале XX в. английский исследователь Чарльз Спирмен в результате применения специальных математических процедур обработки статистических данных об умственных способностях людей выделил так называемый общий фактор (или общую способность), который он обозначил буквой *G* (от англ. *general*). Этот фактор способствует успешности выполнения различных по содержанию тестов. Те психологические факторы, которые способствуют успешному выполнению отдельных тестов, он назвал специальными факторами (или специальными способностями), которые получили обозначение *S* (от *special*).

В дальнейших исследованиях других авторов было обнаружено, что общие способности сами состоят из ряда факторов, т. е. определяются совокупностью определенных психических, главным образом познавательных качеств. В различных моделях интеллекта таких факторов насчитывается от семи (модель Л. Терстоуна) до 120 (модель Дж. Гилфорда). В простейшей модели Л. Терстоуна это: словесное понимание (способность оперировать значениями слов), ре-

Под общими способностями в психологии понимается такая совокупность индивидуально-психологических качеств человека, которая отвечает требованиям широкого класса деятельностей и позволяет успешно решать разнообразные задачи.

Обучаемость — скорость и объем возрастания эффективности деятельности (в том числе и интеллектуальной) под влиянием обучающих воздействий.

чевая беглость (способность оперировать собственно словами), числовой фактор (скорость и точность арифметических действий), пространственный фактор (мысленное манипулирование зрительными представлениями), ассоциативная память, скорость восприятия, индуктивный фактор (способность к индуктивному выводу).

Получившие широкое распространение тесты умственных способностей фактически оценивают интеллектуальные возможности человека только как часть его общих способностей.

Под обучаемостью понимают общую способность к усвоению новых знаний и способов деятельности. *Обучаемость* — это скорость и объем возрастания эффективности деятельности (в том числе и интеллектуальной) под влиянием обучающих воздействий. В качестве критериев обучаемости выступают 1) количество дозированной помощи, в которой нуждается ребенок (со стороны учителя); 2) возможность переноса усвоенных знаний или способов действия на выполнение аналогичного задания (М. А. Холодная).

Важным компонентом общих способностей является и так называемая креативность («творческость»). *Креативность* — это способность порождать множество разнообразных ори-

гинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности (М. А. Холодная). Это — способность приносить нечто новое в опыт, осознавать пробелы и противоречия, отказываться от стереотипных способов мышления. Это скорость порождения новых идей в единицу времени, способность производить «редкие» идеи, умение в простом видеть сложное и наоборот. Следует подчеркнуть, что чрезмерное и однобокое поощрение оригинальности мышления не обязательно способствует развитию креативности, оно может даже оказаться вредным, поскольку в отрыве от иных компонентов общих способностей будет препятствовать усвоению необходимых устоявшихся знаний и умений, а в ряде случаев укреплять «оригинальничание» как проявление личностной гиперкомпенсации как раз интеллектуальной несостоятельности либо психической неадекватности (М. А. Холодная).

С понятием «способности» тесно связано понятие *одаренности*. Именно при исследовании одаренных детей подтверждается тезис о том, что для формирования и развития способностей врожденных задатков еще недостаточно и что важную роль здесь играет интенсивная, основанная на глубоком интересе, постоянная деятельность в какой-то одной или нескольких сферах, а также наличие определенных личностных особенностей, способствующих этому. Одаренных детей помимо способности к сосредоточению внимания, быстроты мыслительных процессов, повышенных возможностей анализа и обобщения отличает также энергичная любознательность, особая настроенность на познание, на умственную работу (Н. С. Лейтес). В исследованиях американских ученых Абрахама, Кларка, Челлинждера, Ньюланда было обнаружено, что одаренные дети помимо превосходных интеллектуальных способностей характеризуются тем,

что они склонны к соревновательности и независимости, отличаются более высокими социальными идеалами, более целены, любознательны..., упорны, более расположены к творчеству и чутки к настроениям окружающих, обладают повышенным чувством юмора и острее реагируют на несправедливость (Одаренные дети, 1991).

Специальные способности — это такие индивидуально-психологические особенности, которые способствуют успешному овладению и выполнению какого-то конкретного вида деятельности. Сразу же следует отметить, что специальные способности (например, музыкальные) — это не некая единственная монолитная способность, это тоже совокупность множества определенных психических свойств, обеспечивающих в своем функциональном единстве успешность выполнения именно данного вида деятельности.

Так, например, способность к умственному труду, по данным Р. Шифельбуша, содержит следующие компоненты: способность понимать идеи и выражать в словах свои мысли; богатство словаря; способность предвидеть, планировать действия; способность использовать свой опыт; память; быстрые и точные счетные операции; способность улавливать пространственные отношения; умение усматривать сходство и различие (К. К. Платонов).

В структуре организаторских способностей Л. И. Уманский перечисляет 18 психологических качеств: от способности заряжать своей энергией других людей, понимать и верно реагировать на их психологию до общительности, настойчивости, работоспособности, активности и организованности как способности организовать самого себя.

Успешность педагогической деятельности определяется помимо всего прочего конструктивными, организаторскими, коммуникативными способностями, педагогическим тактом, интересом и любовью к детям, доступностью и общительностью, выдержкой, умением работать коллегиально, личным педагогическим мастерством, изобретательностью и выдумкой в работе и рядом других общечеловеческих качеств (К. К. Платонов).

Как видно из изложенного, успешность в любой специфической деятельности обусловлена наличием как специальных, так и общих способностей, но самое главное — выполнением самой деятельности, интересом к ней, настойчивостью, упорством и терпением.

Креативность — способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности.

Резюме

Категория деятельности в психологии используется в двух аспектах — как принцип объяснения возникновения психических образований и как понятие, описывающее целенаправленную, осознанную и мотивированную активность человека. Деятельность как принцип используется для утверждения о том, что психические образования представляют собой идеальные следы

(«превращенные формы») взаимодействий организма с объектами окружающего мира. Деятельность как мотивированную, целенаправленную активность можно представить как имеющую определенную уровневую организацию — собственно деятельность, которая инициируется и направляется мотивом, действие как фрагмент (этап) деятельности, направляемый промежуточной целью, и операция — система движений, обусловленная условиями выполнения действия. Любая деятельность разворачивается по определенной, общей для всех видов деятельности схеме. Основными компонентами деятельности являются: мотив, генеральная цель, анализ наличной ситуации, обращение к прошлому опыту, выбор конкретных целей для осуществления действий, выбор средств, принятие решения, осуществление операций, получение результата, сличение полученного результата с желаемым, в случае их совпадения — прекращение данной деятельности, при их несовпадении, но сохранении мотива — внесение коррективов в осуществление деятельности и повторное ее исполнение. Все индивидуальные психологические особенности человека, способствующие успешному выполнению общественно значимой деятельности называются способностями. Способности формируются и развиваются в процессе деятельности на основе задатков — наследственных и врожденных психологических качеств человека. Следовательно, для развития способности к данному виду деятельности необходимо неперенное выполнение этой деятельности. Способности характеризуют человека как субъекта деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое деятельность человека и чем она отличается от жизнедеятельности животных?
2. Может ли быть деятельность немотивированной?
3. Опишите подробно внутреннюю структуру деятельности.
4. Чем определяется выбор цели действия?
5. Что такое способности человека? Каким образом способности связаны с деятельностью?

Глава 10

ОБЩЕНИЕ

10.1. Общение как категория психологии

Общение является важнейшей категорией психологической науки. Проблематика общения занимает значительное место в общей психологии и в психологии личности. Педагогическая психология, при определенном желании, вообще вся может быть рассмотрена через призму общения, ибо практически все стороны процессов воспитания и обучения опосредованы общением. Общение является по существу центральным понятием в социальной психологии, потому что именно общение порождает такие феномены, как восприятие и понимание людьми друг друга; лидерство и руководство; сплоченность и конфликтность и др. На обыденном уровне, на уровне здравого смысла, очевидно, каждый ясно представляет себе, что стоит за словом «общение». Однако какой смысл имеет данное понятие в научной психологии?

В отечественной психологии сложилась устойчивая традиция связывать понятие «общение» с категорией «деятельность». При этом общение рассматривается лишь как форма, вид *деятельности*. Констатируется, что любые формы общения есть специфические формы совместной *деятельности* людей. Само общение, на уровне дефиниции, определяется как процесс, который порождается потребностями в совместной *деятельности*. Наиболее распространенные определения общения [Психология: Словарь, 1990], отражающие эту позицию, констатируют, что общение — это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, *порождаемый потребностями в совместной деятельности* или, в несколько иной редакции, определяют общение как осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, *вызванное потребностями совместной деятельности* (везде выделено мной. — А. Р.). Таким образом, видим, что общение рассматривается как понятие, подчиненное деятельности, вторичное по отношению к категории «деятельность».

Не стоит думать, что такое представление об общении характерно лишь для периода абсолютного господства деятельностной парадигмы в отечественной психологии. Тенденция выводить общение из деятельности, являясь достаточно устойчивой традицией марксистской психологии (а ее корни мы можем увидеть еще в работах Ф. Энгельса), сохраняется и поныне. В *современных* работах эта традиция находит свое выражение в достаточно прямых и недвусмысленных положениях о том, что «любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей: люди не просто «общаются» в процессе выполнения ими различных общественных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, даже в процессе «недеяния» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев). При этом подчеркивается, что целесообразно понимать связь деятельности и

Общение — это осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности.

общения в двух планах: общение может рассматриваться и как сторона совместной деятельности, и как ее продукт. Нетрудно убедиться, что и здесь опять общение рассматривается как категория «*подчиненная*» деятельности, *производная* от нее. Любое общение трактуется лишь как «специфическая форма совместной деятельности», как сторона совместной деятельности и как ее продукт.

Надо заметить, что традиция рассматривать понятие «общение» как вторичное по отношению к категории «деятельность», как подчиненное деятельности понятие характерна как для московской психологической школы (А. Н. Леонтьев и его последователи), так и для ленинградской (Б. Г. Ананьев). Применительно к ленинградской психологической школе можно говорить об отражении этой традиции в известных представлениях Б. Г. Ананьева о человеке как субъекте трех основных *видов деятельности*: труда, познания, общения.

Возможен иной взгляд на смысл и содержание категории «общение», который состоит в утверждении *самостоятельности* данной категории, несводимости общения к деятельности, самоценности общения, рассмотрения общения не только как средства, но и как цели (Б. Ф. Ломов, В. В. Знаков, А. А. Реан). Общение не обязательно должно быть инициировано потребностями в совместной деятельности. Важно понимать, что общение может выступать в качестве *самотивированного* процесса.

Понятие «фатическое общение» адекватно именно представлениям о самотивированности процесса общения, представлениям о его самоценности. И действительно, *фатическое общение*, понимаемое в психологии как общение в деятельностном плане бессодержательное, исключительной целью которого является поддержание самого процесса общения — это ведь не досужая выдумка психологов, а понятие, описывающее вполне конкретную психологическую реальность. Очевидно, любой человек может привести множество повседневных примеров, когда общение состоялось (вспомнили общих знакомых, поговорили о прошедших школьных годах, попереживали о несбывшихся юношеских мечтах и т. п.), но инициировано оно было вовсе не потребностью в совместной деятельности. Идея самоценности и автономности общения может быть также связана с теоретической концепцией о структуре фундаментальных потребностей человека и может найти в этой концепции серьезное обоснование. Аффiliation-

ные потребности (потребности в общении, в принадлежности к группе) в гуманистической психологии, как известно, относятся к базовым потребностям личности. Человек нуждается в общении для того, чтобы поделиться своим горем, человек нуждается в общении для того, чтобы другие разделили с ним его счастье и радость, человек нуждается в общении для того, чтобы чувствовать себя человеком. Таким образом, общение представляет для человека самостоятельную ценность и потому не обязательно должно рассматриваться как средство достижения целей совместной деятельности. Фрустрация потребности в общении, блокирование или ограничение возможности ее реализации является самостоятельным стрессогенным фактором. Это, кстати, хорошо прослеживается на примере психического состояния и переживаний узника, помещенного на длительный срок в одиночную камеру.

Важным теоретическим основанием к различению категорий «общение» и «деятельность» также является их отнесенность к различным методологическим парадигмам. Деятельностная парадигма связана с формулой «субъект—объект», в то время как общение есть взаимодействие, осуществляемое по формуле «субъект—субъект». Деятельностная парадигма, даже примененная к профессиям социономического типа (т. е. к профессиям типа «человек—человек»), все равно в анализе процесса взаимодействия исходит из субъект-объектных представлений. В общении же никто из партнеров не может рассматриваться в качестве объекта, но каждый из них является активным субъектом этого процесса, каждый из партнеров определяет динамику и содержание процесса общения.

Социально-ролевые позиции и функции субъектов общения могут быть различными, и вовсе не всегда ролевые позиции субъектов статусно равнозначны. Примерами такой социально-ролевой неравнозначности субъектов общения являются, например, деловое общение руководителя и подчиненного или педагогическое общение учителя и ученика. Субъектность общения не сводится к упрощенным представлениям о «горизонтальности» процесса общения, об обязательном абсолютном равенстве партнеров. Однако общим и неизменным условием рассмотрения какого-либо процесса взаимодействия как общения, является отсутствие в этой модели представления об *объекте воздействия*. В связи с этим можно заметить, что так называемое манипулятивное общение, в сущности, строится по деятельностной схеме и общением как таковым не является. Продуктивной и значимой в рассматриваемом контексте является также идея о *субъектной сущности человека*, а также о том, что индивид изначально является социальным, а не когда-то потом им становится (А. В. Брушлинский).

Специфическое содержание аффективного компонента общения, функционально связанного с актуализированной потребностью в регуляции (изменении) субъектом своего эмоционального состояния и/или с эмпатийными проявлениями, также говорит в пользу различения общения и деятельности. Идеи гуманистической психологии (субъектность человека, помогающие отношения, самотрансценденция человеческого существования и др.) не допускают интер-

В общении ни один из партнеров не может рассматриваться в качестве объекта, но каждый является активным субъектом этого процесса, каждый из партнеров определяет динамику и содержание процесса общения.

претации общения как разновидности деятельности, т. е. не допускают неадекватного расширения границ субъект-объектной парадигмы.

Все вышесказанное, таким образом, связано с принципиально новым подходом к изучению проблемы общения. В результате теоретических исследований этой проблемы был даже сделан вывод о необходимости формулирования нового методологического принципа общей психологии — принципа общения (Б. Ф. Ломов). Как подчеркивает В. В. Знаков, этот принцип применяется сейчас при изучении двух основных форм данного феномена: общения как средства организации деятельности и как способа удовлетворения духовной потребности человека в другом человеке.

Рассмотренные представления о несводимости общения к деятельности находят отражение в новых определениях психологической сущности данного понятия. «Общение — взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. Обычно общение включено в практическое взаимодействие людей (совместный труд, учение, коллективная игра и т. п.), обеспечивает планирование, осуществление и контролирование их деятельности. Вместе с тем общение удовлетворяет особую *потребность* человека в контакте с другими людьми. Стремление к общению нередко занимает значительное и порой ведущее место среди мотивов, побуждающих людей к совместной практической деятельности. Процесс общения может обособляться от других форм *деятельности* и приобретать относительную самостоятельность».

Общение — взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера.

Нетрудно заметить, что здесь уже появляется понимание того, что «общение» не сводимо лишь к «деятельности». Категория «общение» имеет самостоятельное значение, так как она может отражать *специфическую* активность человека, связанную с потребностью в контакте с другими людьми («аффилиативная потребность», по А. Маслоу). Происходит даже инверсия взглядов: потребность в совместной деятельности, направленная на достижение вполне конкретных целей, не только не является единственной детерминантой возникновения общения, но даже и наоборот — стремление к общению занимает порой «ведущее место среди *мотивов*, побуждающих людей к совместной практической деятельности».

Последовательно проводится идея о самостоятельности категории «общение» в концептуальных подходах В. В. Знакова, который под общением понимает «такую форму взаимодействия субъектов, которая изначально мотивируется их стремлением выявить психологические качества друг друга и в ходе которой формируются межличностные отношения между ними (привязанности, дружбы или, наоборот, неприязни)».

В *структуре общения* традиционно принято выделять три компонента: когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный), поведенческий (Н. Н. Обозов, Я. Л. Коломинский) или гностический, аффективный, практический (А. А. Бодалев). Б. Ф. Ломов также выделяет три аналогичных компонента, называя их несколько иначе. Речь идет об информативно-коммуникативном, регуляционно-коммуникативном и аффективно-коммуникативном компо-

нентах. Для описания процесса общения используется также четырехэлементная модель (А. А. Реан), в которой структуру общения образуют когнитивно-информационный, регуляционно-поведенческий, аффективно-эмпатийный, социально-перцептивный компоненты. Когнитивно-информационный компонент связан с процессом передачи и приема информации, осуществляемым прямым образом вербальными и знаковыми средствами. Регуляционно-поведенческий компонент характеризует общение с позиций особенностей поведения субъектов, с позиций взаимной регуляции поведения и действий партнеров. Аффективно-эмпатийный компонент описывает общение как процесс обмена на эмоциональном уровне, а также как регуляцию эмоциональных состояний партнеров. Социально-перцептивный компонент связан с процессами восприятия, понимания и познания субъектами друг друга в процессе общения.

Итак, в самом общем виде «общение» как самостоятельная категория, не сводимая к деятельности, может быть определено следующим образом. Общение — это процесс межличностного взаимодействия, порождаемый широким спектром актуальных потребностей субъектов взаимодействия, направленный на удовлетворение этих потребностей и опосредованный определенными межличностными отношениями.

Общение — это процесс межличностного взаимодействия, порождаемый широким спектром актуальных потребностей субъектов взаимодействия, направленный на удовлетворение этих потребностей и опосредованный определенными межличностными отношениями.

10.2. Правила и техники общения

Рассматривая технологии, техники и правила общения, обычно исходят из идеи конструктивного общения, общения позитивного. Считается, что если субъект имеет срывы в общении, если его общение неконструктивно, приводит к конфликтам и т. д., то *причинами* этого являются *незнание техник общения* или *невладение* ими на уровне умений. Предполагается, что изучение закономерностей и правил общения, отработка на практическом уровне (например, в тренинге общения) техник и приемов общения объективно ведет к повышению конструктивности, бесконфликтности общения. В принципе это, конечно, верно.

Однако стоит иметь в виду, что внешне неконструктивное, конфликтное общение не всегда связано лишь с низким уровнем коммуникативной компетентности субъекта. А если субъект *здесь и сейчас* хочет общаться деструктивно? Если агрессивное общение в данном случае есть необходимое и важное (полезное) для него поведение? Например, с помощью вербальной агрессии он достигает разрядки внутренней агрессивности, напряжения и т. д.

Это ведь уже не проблема техник общения. Это проблема психологии личности. Дело здесь не в том, что субъект *не знает* технологии позитивного общения. Дело в том, что он *не хочет* здесь и сейчас о них вспоминать, не хочет конструктивно общаться.

Так, например, если известный политик постоянно демонстрирует образцы казалось бы неконструктивного общения, явно основанного на агрессии, только очень наивный человек может полагать, что этот политик нуждается в уроках общения, что причина его агрессивных выпадов — в неумении общаться. Совершенно ясно, что перед нами человек, владеющий техниками общения гораздо лучше, чем, возможно, многие тренеры, проводящие практикумы по общению. Кажущаяся неконструктивность может оказаться вполне целесообразным поведением. Все зависит от того, какие цели преследует человек. В данном случае может быть поставлена цель не договориться, не решить проблему, а завладеть вниманием, показать себя, заработать очки, кого-то привлечь на свою сторону. Цель — самопрезентация, и если человек понимает, что заработать эти очки он может как раз таким агрессивным поведением и, может быть, унижением других — то неконструктивное общение оказывается, как это ни парадоксально, конструктивным применительно к поставленным задачам.

Обратим внимание и на другой аспект проблемы. Следует отчетливо представлять себе, что инициатором деструктивного общения может быть не только «агрессивная сторона» (субъект общения), но и, скажем так, «страдательная сторона». И речь в данном случае не обязательно идет о мазохистской патологии. Некий субъект (страдательная сторона) в силу своих личностных особенностей может иметь потребность в доминантном, авторитарном партнере по взаимодействию (роль «сильного отца», «покровителя», «ведущего», «лидера, ответственного за принятие решений» и т. п.). Имея потребность в таком партнере по межличностному взаимодействию, субъект будет его активно искать, находить и, найдя, *стимулировать* именно такое — доминантное, авторитарное и т. д. — поведение. Конечно, такое взаимодействие не соответствует канонам конструктивного общения (партнерское равенство, подчеркивание значимости личности партнера и т. д.).

В дальнейшем, рассматривая техники конструктивного общения, мы будем исходить из традиционной парадигмы позитивного общения. Но хотелось бы, чтобы все вышеозначенные замечания имелись в виду, составляли как бы «второй (неявный) план» нашего рассмотрения.

Первое правило, которое хотелось бы здесь сформулировать, имеет как психологический, так и лингвистический характер. Это очень простое правило. Но от того оно не становится менее актуальным. К сожалению, несмотря на его очевидность, нарушается оно достаточно часто. Это правило призывает *говорить на языке партнера*. Язык сообщения должен быть понятен всем субъектам общения. Как-то на одном из семинаров моя студентка делала доклад. Надо заметить, что слушателями ее были тоже студенты, но не психологи. Доклад был интересным и профессиональным. Я слушал его с интересом. Но в какой-то момент с удивлением заметил шум и отвлечение аудитории. В чем дело, ведь аудитория в начале была очень заинтересована темой доклада? Теперь уже я прислушался к докладу как бы со стороны, не погружаясь в его содержание, но обращая внима-

ние на форму. Доклад изобилует психологическими терминами, многие фразы были похожи на цитаты из научного доклада на академической конференции психологов или из научной психологической монографии (что, возможно, так и было). Это обстоятельство не вызвало затруднений восприятия у меня, и потому я не сразу обратил внимание на него. Однако оно вызвало серьезные затруднения в восприятии доклада у непсихологов, слабо знакомых с научной психологической терминологией. По существу, слушая доклад, они сначала пытались его «перевести» на свой язык, а затем только могли попытаться вникать в него содержательно. Это оказалось для многих слишком тяжелой задачей.

Какую же ошибку допустила та студентка? Она говорила на языке, незнакомом слушателям. Я проиллюстрировал это ей и группе. Давайте сделаем это и здесь. Сконструируем фразу, которая бы несла определенную психологическую информацию, но была бы при этом сформулирована на обычном, доступном любому человеку языке. Вот такая фраза, например: *речь человека играет важную роль не только в общении людей, но и в восприятии одного человека другими людьми*. Теперь переведем эту фразу и сформулируем ее на языке «плохой академичности», с обильным использованием психологической терминологии. Итак, эта же фраза в новой форме: *вербальное поведение индивида является детерминантой не только субъект-субъектной интеракции, но и фактором, детерминирующим перцепцию индивида другими реципиентами*. Я хочу особо подчеркнуть, что последняя фраза не является бессмысленной абракадаброй, но несет вполне определенную психологическую информацию. Любой психолог ее безусловно поймет (ну, может быть, при некотором внутреннем усилии). Для других людей понимание информации, изложенной таким образом, будет существенно затруднено.

Первое правило
эффективного
общения: говорите
на языке партнера.

Не стоит думать, что ошибки подобного рода являются редким исключением и встречаются только у крайне неопытных докладчиков. Следующий пример, найденный в *учебнике русского языка*, призван еще раз подтвердить значимость обсуждаемого нами правила. Итак, авторы учебника, очевидно, полагая, что говорят со школьниками 5–9-х классов на одном с ними языке, объясняют им следующее: «В предложениях с глагольными сказуемыми выражено лишь действие, а деятель не назван, хотя он мыслится как определенное и неопределенное лицо. (...) В безличных предложениях не мыслится активный деятель. (...) Определенно-личными называются односоставные предложения, в которых деятель не назван, но мыслится как определенное лицо: говорящий или его собеседники»¹. Как говорится, без комментариев!

Следующее правило эффективного общения можно обозначить как *подчеркивание значимости партнера, проявление уважения к нему*. Это правило мы рассматриваем не просто как очередную «технику общения», но как один из важнейших, фундаментальных принципов конструктивного межличностного взаимодействия. Такая позиция основана на принимаемой нами концепции А. Маслоу, в рамках которой потребность в уважении, признании и принятии относится к фундаментальным, базовым потребностям личности. Конкретная

¹ Русский язык. Учебник для 5–9 классов. — М., 1987. — С. 187.

реализация этого правила может осуществляться как на вербальном, так и на невербальном уровне. Примером вербального проявления может быть, например, такая фраза: «Мы обратились за советом именно к вам, потому что ваш профессиональный опыт очень ценен в этом вопросе». Конкретная форма вербализации этого общего правила имеет бесчисленное количество вариантов, в зависимости от реального контекста ситуации и особенностей личности партнера по общению. На невербальном уровне подчеркивание значимости партнера и проявление уважения к нему может проявляться, например, предметной демонстрацией того, что вы ответственно отнеслись к данной встрече и готовились к ней (подготовительные рабочие записи, пометки в рабочем плане, заранее приготовленные материалы и т. п.). Возможно, естетственно, и множество других вариантов реализации этого правила на невербальном уровне. Однако подчеркнем главное — за всеми действиями подобного рода должно стоять *искреннее* уважение к партнеру. В противном случае все эти действия превращаются в банальную тактику манипуляции, которая, хотя и может приводить иногда к успеху, все-таки неизбежно ведет к деформации личности. А кроме того, в силу существования не до конца еще научно понятого феномена, который мы предлагаем называть *коммуникативной сензитивностью*, люди каким-то «надрациональным» образом чувствуют неискренность и неприятие собственной личности даже тогда, когда им по полной программе внешне демонстрируется «подчеркивание значимости партнера, проявление уважения к нему».

Второе правило
эффективного
общения: подчерки-
вайте значимость
партнера, проявляйте
уважение к нему.

Еще одно правило можно обозначить как *подчеркивание общности*. Оно может трактоваться в очень широком контексте. Варианты бесчисленны — это может быть и общность интересов, целей, задач, позиций. Работает даже подчеркивание общности личностных особенностей. Мастера общения умудряются использовать это правило даже за счет подчеркивания общности негативных личностных особенностей. Женщина может, например, расположить к себе знакомую, сказав ей: «Как мы в этом похожи — обе такие рассеянные!» Конечно,

лучше подчеркивать общность каких-то положительных черт. Эффективный вид этой техники общения — подчеркивание профессиональной общности.

Прямо противоположное поведение, неэффективное — это подчеркивание различий, когда акцент делается на несхожести. Представим себе учителя, который заявляет родителям ребенка, пришедшим на школьное собрание: «Ну, вы же инженер, а я педагог, так что вы мне там говорите о воспитании». Понятно, что общение не сложится.

Третье правило
эффективного
общения: подчерки-
вайте общность
с партнером.

Подчеркивание общности — не только одно из базовых правил, это еще и самое древнее правило общения. Психология общения унаследовала его от глубинной психологии личности. Вспомним главное правило выживания в джунглях, сформулированное Кипплингом в знаменитом «Маугли»: «Мы с тобой одной крови, ты и я». Что это, как не подчеркивание общности? В социальной психологии известны такие феномены, как внутригрупповой фаворитизм и межгрупповая дискриминация.

Внутригрупповой фаворитизм. Этот феномен состоит в том, что если человек принадлежит к определенной группе и опознается ею как «свой», то можно четко проследить, как члены группы осуществляют по отношению к нему психологический протекционизм. Если у членов такой группы есть выбор, кому помочь и т. п., они однозначно начнут со «своего». Еще один вариант проявления внутригруппового фаворитизма: интерпретация поступков. Два человека совершают один и тот же поступок. Группа высоко оценит «своего»: «Он талант, он гений, посмотрите-ка на него», а человека, не принадлежащего к группе, просто не заметят или, во всяком случае, не выразят такого восторга. Другой вариант: предположим, два человека совершают некий неблагоприятный поступок. Внутригрупповой фаворитизм выразится в том, что члену группы это простят, как-то его оправдают или не заметят сделанного.

Межгрупповая дискриминация — оборотная сторона медали. Если человек по каким-то признакам определяется группой как представитель другой группы (не обязательно противоположной), то его проступки будут более негативно интерпретироваться, а его успехи никто из членов группы не воспримет положительно, а если и признают, то с оговорками: «Да, все-таки ему удалось, приходится признать...»

Понятно, что основанием для дифференциации (и следовательно, основанием для проявления феноменов внутригруппового фаворитизма и межгрупповой дискриминации) могут выступать различные факторы. Так группы могут разделиться, например, по возрастному критерию или профессиональному, в качестве основания дифференциации может выступить национальный признак и т. д. Исследования показывают, что в профессиональной среде педагогов нередко происходит достаточно четкое разделение на группы по критерию «педагогический стаж» или «опытные — молодые учителя». Если такое разделение произошло, то активно начинает работать модель «МЫ—ОНИ». В тех же исследованиях (Реан А. А., 1992, 1999) была установлена одна интересная особенность проявления феноменов межгрупповой дискриминации и внутригруппового фаворитизма в профтехучилищах. Оказалось, что в данной профессиональной среде в качестве наиболее значимого критерия разделения педагогов на подгруппы выступает не педагогический стаж (хотя этот критерий также продолжает действовать), а некоторые специфичные для данной образовательной системы профессионально-ролевые особенности педагогов. Было установлено, что наибольшая межгрупповая дифференциация (и соответственно наибольшая внутригрупповая консолидация) наблюдается в группах, разделенных по принципу преподаватели — мастера производственного обучения.

Следующее важное правило — это *проявление интереса к проблемам партнера*. Противоположное поведение — пренебрежение проблемами партнера. Такой ошибки достаточно, чтобы конструктивное общение не состоялось. Подчеркнем здесь слово «проявление» — наш интерес к проблемам партнера должен быть явным.

Например (реальный случай из психологической практики), во время семейной консультации муж пожаловался на то, что жена потеряла интерес к его делам и не слушает, когда после рабочего дня он рассказывает ей о своих пробле-

Четвертое правило
эффективного
общения: проявляйте
интерес к проблемам
партнера.

мах, удачах и неудачах. Оказывается, что «под аккомпанемент» его рассказа жена моет посуду и время от времени, перебивая, спрашивает ребенка в соседней комнате, сделал ли он уроки. Для жены эти претензии были полным открытием: она удивилась, что муж интерпретировал ее поведение как потерю интереса, утверждала, что почти всегда может дословно повторить то, что он говорил. Наверное, и правда может, но здесь проблема заключалась не в этом. Проблема состояла в том, что она никак *не проявляла* свой интерес.

Рассмотрим теперь группу техник, которую обычно называют техниками выравнивания напряжения. Напряжение может создаваться постепенно в процессе общения или присутствовать изначально. Существует ряд техник, позволяющих его снизить. Заодно оговорим и «анти-техники», т. е. нарушение правил, только усиливающее напряжение.

Предоставление партнеру возможности выговориться. Как ни парадоксально, оказывается, что для снижения напряжения у партнера по общению совсем не обязательно выполнять все то, на чем он настаивает. Очень часто снижению напряжения способствует уже то, что он получил возможность высказать, вербализовать все свои взгляды без ограничений, без того, чтобы его перебивали.

В тренингах общения часто используется известная процедура, когда психолог тем или иным способом фиксирует, кто из группы был более активен в дискуссии, кто чаще высказывался. Затем, по окончании дискуссии, наряду с другими вопросами, участникам предлагают ответить и на такой: «Оцените удовлетворенность своим участием в дискуссии в процентах, от нуля до ста». Затем из числа опрошенных выбирают полярные группы — высоко- и низко удовлетворенных, чтобы спросить у них, почему они ответили именно так. И практически всегда либо все неудовлетворенные, либо большая их часть называли в качестве одной из причин то, что не сумели высказаться, донести до группы свои взгляды. При просмотре видеоматериала дискуссии обычно выясняется, что совсем пассивных участников не было. Но человек, которого оборвали, перебили или просто не заметили его робкого высказывания, не сделал повторной попытки высказаться и ушел в «глухое молчание».

Соблюдение этого правила кажется банальным, но, как показывает практика, в том числе и практика проведения социально-психологических тренингов с учителями, директорами школ и профтехучилищ, далеко не все ему следуют.

Некоторые грамотные менеджеры, руководители активно пользуются этим правилом. Иногда, к сожалению, манипулятивным образом. Они достаточно часто собирают совещания и предоставляют каждому члену коллектива возможность высказаться, все спорят, все что-то говорят. Однако по окончании совещания, когда напряжение сотрудников разрядилось, такой руководитель, в конце концов, проводит и реализует подчас заранее им принятое, собственное решение. Такая процедура к тому же еще и кажется демократичной, потому что из обилия высказанного на совещании в процессе дискуссии всегда можно выбрать что-то такое, что так или иначе согласуется с априорно принятым (но не обнародованным) решением руководителя. Разумеется, такой подход близок к манипуляции, но в здравом смысле ему не откажешь. Сотрудникам дали высказаться, и, возможно, что-то из их предложений все-таки будет учтено в решении менеджера.

Вербализация эмоционального состояния. У этой техники есть два подвида.

А. Вербализация СВОЕГО эмоционального состояния.

Б. Вербализация эмоционального состояния ПАРТНЕРА.

По существу, эту технику можно охарактеризовать как грамотную замену неконструктивной техники замечаний и проявлений обиды.

Вербализация собственного эмоционального состояния может выражаться, например, такой фразой: «То, что вы сейчас сказали, очень меня расстроило. Я даже не знаю, что дальше делать». Что происходит на самом деле? Прежде всего, человек не аккумулирует в себе негативные эмоции, а вербализует их. С другой стороны, такая вербализация подсказывает партнеру, какое действие оказывают его слова. Наконец, формально это никоим образом не выглядит как замечание партнеру, хотя идея та же: мне не нравится то, что он сказал. Но форма иная: отсутствует прямая оценка слов партнера.

Вербализация состояния партнера может быть выражена сходным образом: «Кажется, вы сейчас напряжены».

Предложение КОНКРЕТНОГО выхода из сложившейся ситуации. Когда напряжение достигает своего апогея, эффективным приемом является перевод разговора с абстрактного уровня на конкретные предложения, которые можно обсуждать. С этим правилом связано родственное ему обращение к фактам в дискуссии, в полемике.

Позиция «на равных». Эта техника одновременно связана и с подчеркиванием значимости партнера, и с проявлением уважения к нему. Ее неконструктивная противоположность, *позиция «над»*, всегда ведет к нагнетанию напряжения. Превосходство одного партнера по общению над другим может подчеркиваться и осуществляться по различным направлениям: превосходство по компетентности, по стажу или опытности, по профессионально-ролевым позициям и т. п.

Позиция «над» таит в себе очень большую опасность в педагогическом общении, поскольку там она неявным образом заложена изначально. Основание этой позиции в педагогическом общении связано с двумя факторами — функциональным и возрастным — учитель заведомо старше учеников, и по профессии ему положено их учить. В этом смысле абсолютное равенство в общении ученика и учителя вряд ли достижимо. Однако позиция «над» зачастую реализуется в школе неадекватно подчеркнуто и сильно. Как это следует из специальных исследований (о которых мы говорим подробнее в других разделах книги), в школе достаточно распространен авторитарный стиль общения педагога с учащимися, он всегда предполагает реализацию в общении именно позиции «над».

Существуют даже концепции психоаналитической ориентации, согласно которым педагогику как профессию выбирают люди с высокой личностной склонностью к позиции «над», к проявлению авторитарности, с выраженным стремлением к власти. Предполагается, что педагогическая профессия позволяет таким людям реализовать отмеченные личностные тенденции в социально приемлемой и даже в социально одобряемой форме. Но не будем спешить соглашаться с этим. Ведь очень многие люди выбирают педагогическую профессию явно по другим мотивам. По крайней мере ясно, что чрезвычайно радикальные выводы и слишком глобальные обобщения всегда надо делать с осторожностью, имея

для этого очень серьезные эмпирические основания. Хотя мифы не нуждаются в фактах. Особенно мифы социальные.

Следующая группа правил относится к так называемому *активному слушанию*. Под активным слушанием понимается очень простое положение: гораздо эффективнее для общения не просто пассивно слушать, а вербальным образом проявлять свою заинтересованность в разговоре, доказывать, что ваши мысли не витают где-то далеко. Кроме того, функция активного слушания — еще и показать партнеру, что собеседник понимает партнера по общению и правильно интерпретирует его мысли.

Существует несколько уровней активного слушания.

Вербализация, уровень А. Самый простой уровень активного слушания предполагает, что собеседник просто вставляет какие-то утвердительные междометия («да», «ага» и т. п.). Это покажет, что субъект следит за развитием мысли партнера.

В связи с этими рекомендациями у некоторых людей может возникнуть «принципиальный» вопрос: как же постоянно повторять «да», если на самом деле я не согласен с точкой зрения, которую излагает собеседник? В данном случае не стоит обязательно воспринимать «да» как знак согласия, это просто подтверждение неослабевающего внимания слушателя. «Да» ведь не обязательно означает «да, согласен», оно может также означать и «да, понимаю».

Чуть более сложный прием первого уровня активного слушания — повтор-проговаривание сказанного партнером. Вместо «да» можно повторить, ничего не изменяя, какое-то слово или фразу партнера. Функция та же — показать, что слушающий следит за рассказом, его внимание здесь, в этой ситуации общения.

Вербализация, уровень В. Более сложный уровень активного слушания — перефразирование, резюмирование. В процессе общения партнер не просто прибегает к повтору, но может и подвести некоторую черту под услышанным, сделать резюме: «Итак, насколько я понял, ваша основная идея — ребенок постоянно испытывает переутомление в школе». Функции у этого приема все те же: собеседник проявляет свое внимание, но, кроме того, перефразирование помогает снять проблемы недопонимания, которые могут возникнуть в разговоре. Партнер может подтвердить, что вы правильно его поняли — тем самым между вами установится еще лучший контакт. Если же окажется, что он неверно донес до вас свои идеи, то он повторит их и далее будет выражать свои мысли более точно и однозначно.

Сюда же можно отнести и формулирование уточняющих вопросов-утверждений. В процессе выдвижения уточняющих вопросов (или вопросов-утверждений) беседующий уточняет, правильно ли он понял основную мысль собеседника. Или же собеседник сможет выдвинуть предположение относительно *причин* высказывания: «Вы так озабочены переутомлением ребенка, потому что у него проблемы со здоровьем?» Вообще говоря, резюмирование и постановка уточняющих вопросов-утверждений важны не только в связи со всем вышесказанным об активном слушании. Это важно еще и потому, что мы не всегда способны сделать адекватные выводы на основе сказанного партнером по общению. В частности, очень часто неадекватно воспринимаются именно причины высказывания. В исследованиях по психологии каузальной атрибуции установлено, что люди

чаще всего не познают истинные причины поведения и высказываний друг друга, а приписывают партнерам те причины, которые им самим кажутся логичными. Данные техники позволяют исправить возникшее непонимание до того, как оно успеет привести к каким-то отрицательным последствиям.

Вербализация, уровень С. Следующий уровень вербализации связывается с развитием идей партнера по общению. На этом более творческом уровне предполагается, что собеседник не просто подтверждает и резюмирует идеи партнера, но и развивает их дальше. Возможно, собеседнику удастся вывести какие-то логические следствия из идей партнера: «Если исходить из того, что вы сказали, то получается, что ребенку не по силам школьная нагрузка не потому, что он слаб, а потому, что сама организация учебного процесса недостаточно продумана».

Несколько слов о ряде негативных явлений, которые могут возникнуть в процессе общения. Они отчасти соотносятся с техниками активного слушания — это ошибки, которых следует избегать во взаимодействии партнером.

Негативный эффект чаще всего даст, например, ответ партнеру, начатый со слова «нет». Причем даже если далее и делается попытка пояснить свое несогласие («Нет, вы не правы, так как...»), — она уже не является столь эффективной, какой могла бы быть. Собеседник, отреагировав на услышанное «нет», слушает партнера только «в пол-уха». Основную информацию он уже получил: сказанное им партнер не принял. Собеседник перестает слушать и начинает мысленно подбирать другие аргументы, призванные убедить партнера, для того чтобы привести их, как только тот закончит свою речь. Гораздо лучше, поэтому, начать ответ со слова «да», даже если это будет «да, но...»

Обратимся к так называемому «вопросу о вопросах». Напомним: уточняющие вопросы — эффективный прием активного слушания. Они демонстрируют внимание к собеседнику. Однако есть ситуации, когда задаваемые вопросы могут только усилить напряжение. Партнер, сам того не сознавая, «закрывается». Парадоксально, но тем не менее это правда. Секрет в том, что, как это часто бывает, все держится на нюансах. Формально вопрос всегда остается вопросом. Негативный же эффект возникает, когда эффективная техника уточнения-переспрашивания заменяется на технику выпрашивания. Этот негативно воздействующий прием можно условно назвать «тактикой следователя». Человек может полагать, что он «активно слушает» — и при этом задавать партнеру вопрос за вопросом, зачастую в очень напористой, жесткой манере. В чем разница? При переспрашивании или расспрашивании контекст ситуации такой: партнер хочет точнее понять собеседника, ему интересно то, что говорит его собеседник. Выспрашивание же интерпретируется человеком иным образом: моего собеседника интересую не я, не мои переживания, а некая польза, которую он может извлечь из моих ответов. Напряжение нарастает, поскольку человек интерпретирует беседу-выспрашивание как ситуацию, в которой из него настойчиво выкачивают информацию. Положение усугубляется тем, что при технике выпрашивания тот из собеседников, который оказался под градом вопросов, все меньше понимает, зачем их ему задают, какова цель «дознания». Вследствие этого он постепенно отстраняется, закрывается, защищает себя, поскольку в го-

лову приходят самые неприятные объяснения и гипотезы. Конечно, к тактике выпрашивания лучше не прибегать.

Как эффективную обычно оценивают так называемую тактику получения утвердительных ответов. Она состоит в том, что собеседник старается получить не одно «да», а много «да» в подтверждение даже самых бесспорных положений или незначительных, частных мелочей. Это подведет партнера к тому, чтобы ответить «да» и на какой-то существенный, важный вопрос. Причина в формировании стереотипной логики беседы: после серии утвердительных ответов труднее ответить отрицательно. Это и действие речевой инерции, и логики: собеседник задумается, почему, столько раз сказав «да», он вдруг ответит «нет». Как правило, даже если в этой ситуации все-таки и раздастся «нет», оно обычно не бывает слишком категоричным.

Более общим вариантом тактики получения утвердительных ответов принято считать технику общения под названием «нога в двери»: условно говоря, человек может просунуть в приоткрытую дверь ногу, чтобы расширить щель и пройти самому. Эта техника может быть использована не только в беседе, но и как основа стратегии поведения: некоторые люди начинают с получения маленьких уступок и тем самым добиваются согласия по более важным вопросам.

Далее речь пойдет о достаточно сложной и многоаспектной технике, носящей название «техника Франклина», по имени известного американского государственного деятеля прошлого и ученого-естествоиспытателя Бенджамина Франклина. Он подробно писал о том, какие приемы общения помогли ему как дипломату. В частности, он придерживался убеждения, что ответ всегда следует начинать со слов «да». Франклин хорошо понимал, что, начиная свой ответ с «нет», мы тем самым блокируем желание собеседника слушать нас дальше. Следующий этап — дать позитивную оценку идее собеседника и, более того, объяснить, чем именно она хороша, интересна, выгодна и т. д. Следующий шаг — описание условий, в которых предложенное решение было бы наилучшим. Затем можно плавно переходить к описанию реальных условий, для начала безотносительно предложенной идеи. Далее может следовать предложение нового, измененного решения в конкретных, только что описанных реальных условиях.

Как видим, многоэтапность этой сложной техники очевидна. Но не менее очевидна и высокая эффективность принятия решения. Ведь в ходе выполнения этой тактики многократно подчеркивалась продуктивность идей партнера, и, соответственно, его личная значимость. Новая идея при этом предлагалась как видоизменение идеи, предложенной партнером. Акцентировалось и то, что причины изменения — не недостатки самой идеи, а невыгодные реальные условия, подталкивающие к ее усовершенствованию.

Конечно, сколько бы техник мы ни знали, важно прежде всего помнить, что общение — особое, тонкое мастерство. Человек может в точности выполнять все, чему его научили во время тренингов по общению, и тем не менее постоянно получать плохой результат. В таких случаях причина неудачи очень часто коренится в формальном усвоении правил общения и в неумении их применять адекватно реальной ситуации взаимодействия и личности партнера. А кроме того, никакие техники общения не помогут, если субъект ставит своей целью саморепрезентацию, а не достижение согласия и поиск оптимального решения.

Отметим, кстати, что всегда очень важно не просто нападать на позицию оппонента, а постараться, как справедливо утверждают Р. Фишер и У. Юри, *заглянуть за нее*, попытаться понять, что за этим стоит. Другими словами, надо не только акцентировать свое внимание на том, почему нас не устраивает чья-то точка зрения, но и на том, каковы причины ее возникновения, в чем причины упорства, с которым оппонент ее отстаивает.

Следующая техника, которую мы рассмотрим, отчасти относится к разряду манипулятивного общения. Тем не менее «врага надо знать в лицо», и нельзя упускать из виду то, каким образом кто-то может попытаться манипулировать нами. Эта техника — переживаемое негативное самооценивание. Ее крайний вариант — самобичевание. Выразаться она может примерно в таких фразах: «Почему меня всегда не принимают (не любят), не понимают?» или «Почему меня считают таким злым?» Показательно, что при использовании этой техники подобные фразы подаются не как обвинение, а как глубокое эмоциональное переживание. Работает все — и мимика, и интонация. Расчет манипулятора, порой проявляющего большую изобретательность, очень прост: переживаемое негативное самооценивание обязательно найдет эмпатийный отклик у окружающих. Такие фразы должны вызвать у окружающих желание защищать человека от самого себя. Они видят, что перед ними действительно высокомерный или злой человек, но невольно испытывают чувство вины и желание возразить: «Да что вы, совсем вы не такой!» Разумеется, эта техника может быть использована и искренне, не в манипулятивных целях. Осознанное или неосознанное проявление такого поведения в общении нам не раз приходилось наблюдать в тренинговых группах.

Техника «айкидо», как и приемы этого вида восточных единоборств, построена не на защите или нападении, а на том, чтобы позволить партнеру сделать то, что он хочет, и усилить его действие. Собственно в борьбе это может выглядеть так: вы позволяете противнику замахнуться для удара, подлаживаетесь под его движение и сами движетесь в том же направлении, параллельно пользуясь им для своих целей. Нападение работает против нападающего. В психологическом плане весь механизм действует точно так же. Можно позволить партнеру, например, реализовать его желание сконфузить или подавить вас, и даже помочь ему в этом. Партнер вряд ли открыто проявляет свою агрессию, скорее, он добивается своей цели тонко замаскированными приемами. Можно сделать тайное явным, сказав: «Я в полной растерянности, вы меня окончательно сконфузили, я даже не знаю, как продолжать беседу». В большинстве случаев прием оказывается эффективным, удар партнера обрушивается на него самого, и он поспешно говорит: «Что вы, я не хотел, и в мыслях не было, может, я что-то не так сказал?» Желая загнать в тупик собеседника, «агрессор» попадает в него сам.

Следующий момент связан с ситуациями негативного оценивания в общении. Конечно, мы стараемся акцентировать внимание на позитивных аспектах взаимодействия, но бывают ситуации, когда негативное оценивание необходимо. Суть правила можно сформулировать так: если негативное оценивание необходимо, то порицанию, негативной оценке подлежит только само действие, проступок, промах, но ни в коем случае не личность того, кто его допустил.

Мастерство общения создается нюансами. Представим себе, как два хорошо знакомых человека в очередной раз оказываются на грани конфликта. Что мо-

жет прозвучать в ответ на очередной упрек или колкость? Сравним несколько фраз с одинаковой целе-смысловой направленностью (направленность: «я не хочу с тобой ссориться»):

1. «Надо научиться на тебя не реагировать».
2. «Надо научиться не реагировать на твои выпады».
3. «Надо научиться не реагировать на твои срывы».

Проанализируем эти фразы. Первая фраза — чрезвычайно конфликтная, хотя тот, кто ее произнес, сделал это в целях примирения. Вариант ее подсознательной интерпретации партнером вполне может оказаться негативным: «Ты пустое место, что с тобой ругаться, надо научиться тебя не замечать». Это, естественно, еще больше обострит конфликт. Вторая фраза гораздо предпочтительнее. Во-первых, она не допускает интерпретации, приведенной выше, не дает партнеру оснований подумать, будто его считают ничтожеством. Во-вторых, она оценивает уже не личность, а сам поступок, на который нужно не реагировать.

Третья фраза — самый лучший вариант в описанной нами ситуации. Все-таки в слове «выпады» есть доля отрицательной коннотации, негативной оценки. А сказав «срывы», мы неявно проявляем сочувствие к человеку, который не умеет контролировать свое поведение, доказываем ему же, что в наших глазах это не вина, а беда. Конфликт тем самым смягчается, поскольку такое участие и жалость должны тронуть кого угодно. Третья фраза непременно достигнет цели, которую преследовала и первая, таящая такие возможности негативной интерпретации.

В связи с приведенным примером напомним известное правило техники безопасности общения: не расширяйте зону конфликта. Идея проста, но огромное число людей постоянно нарушают это правило. Между тем легко заметить, что конфликт редко бывает абстрактным — обычно он разгорается вокруг какой-то конкретной ситуации, идеи, поступка и т. д. Если уж он возник, лучше остаться в рамках спорной проблемы и не переносить его ни на что другое. Например, учитель делает ученику замечание: «Ты не убрал портфель, оставил его валяться на полу». Ученик отвечает, что он сделал это случайно и больше не будет. Следующая реплика учителя как раз и демонстрирует нарушение данного правила: «Ну, конечно, ты больше не будешь, ты всегда все разбрасываешь! Да еще и по коридору носишься, и по перилам катаешься». Конфликт переносится с частного случая на все поведение ученика вообще. В большинстве случаев разрешить конфликт гораздо легче, если не уходить от его первопричины. К сожалению, эту ошибку часто допускают и люди, работающие в области профессий социномического типа (т. е. профессий типа «человек—человек»).

Мы рассмотрели лишь самые существенные правила и техники общения. Конечно, их гораздо больше. Но все эти техники объединяет одна общая закономерность. Любой прием предполагает не механическое его выполнение, а адекватность его использования «здесь и сейчас». Есть правила, которые, конечно, нельзя менять, они как бы являются универсальными, например проявление уважения к партнеру по общению. Но все-таки важно помнить, что идентичных ситуаций не бывает. И случается, что человек в каком-то конкретном случае добивается успеха, избегает конфликта, располагает к себе партнера по общению, действуя даже вопреки правилам. И при этом его поведение оказывается эффективным.

Рассмотрим в заключение следующий чрезвычайно показательный пример из жизни. Сначала опишем ситуацию, а затем проведем анализ поведения и общения ее участников. Итак, зарисовка с натуры, сделанная литератором А. Дидуровым.

У Совета Федерации на Большой Дмитровке — длинный ряд лимузинов. Особняком стоит громадный форд цвета консерваторского рояля. Мимо него семенит бомжиха. Как только бомжиха поравнялась с лимузином, из его утробы раздался металлического оттенка громкий человеческий голос (включилась имитационная система предупреждения): «Отойдите от машины!» Тетка, остолбенев от изумления, уставилась на автомобиль — в нем явно никого не было. Но через секунд десять авто снова завопило милиционерским тоном: «Отойдите от машины!» Бомжиха очнувшись от столбняка, испуганно замаскала на лимузин руками: «Да ты что, соколик, яришься-то? Я и не подхожу к тебе, иду себе и иду!» А ей опять из недр, железно-лакированных снаружи: «Отойдите от машины!» Тут уж бабулька рассердилась: «Во разорался! Разгавкался чисто пес! Уже человеку и мимо не ходи — людей с улицы гонит!»

К ругающимся подходит дежурящий у фасада верхней палаты парламента омоновец с автоматом. Парень сразу принимает сторону форда: «А ну, пошла отсюда, карга! Ясно же тебе сказали — отойди от машины!» Бабка отшагнула *скоренько* шагов на пяток да выдала автоматчику: «Ясно, куда уж яснее... Только машина культурнее тебя, бугая, ты мне "тыкаешь", а она ко мне на "вы". Учись, сынок, у американской техники, если мама не выучила!» *С тем и сгинула* (везде выделено нами. — А. Р.).

Итак, здесь читателю рассказывают как бы поучительную историю о бескультурном омоновце и более культурной бомжихе. НО...

Мы должны заметить, что пока с бабкой разговаривала машина (*вежливо, культурно*), бомжиха ведь по сути НЕ РЕАГИРОВАЛА НА ЕЕ СЛОВА, на ее просьбы отойти от машины. А речь омоновца (менее вежливая, менее культурная) оказалась *понятой* бомжихой, на нее бабка АДЕКВАТНО СРЕАГИРОВАЛА. В конце концов эффективной и *понятной*, достигшей изначальной цели, оказалась именно и только речь омоновца, а не речь культурной машины.

Более того. Именно после некультурной речи омоновца, бабка сама ВСПОМНИЛА о вежливости и стала поучать: «машина культурнее тебя... ты мне тыкаешь, а она ко мне на «вы». Однако так понравившейся бабке культурной машине, которая говорила с бомжихой только вежливо и на «вы», сама бабка быстро стала отвечать в стиле: «Во разорался! Разгавкался чисто пес!»

Резюме. Поведение омоновца оказалось более умным, чем поведение машины. Самое важное, что оно было адекватно ситуации и личности партнера по взаимодействию (бомжихе). Потому что *только* это поведение учитывало не просто абстрактные правила общения, но и *конкретные особенности личности, ситуации и менталитета*.

Резюме

Общение является важнейшей категорией психологической науки. Проблематика общения занимает значительное место в общей психологии и в психологии личности. Педагогическая психология вообще вся может

быть рассмотрена через призму общения, ибо практически все стороны процессов воспитания и обучения опосредованы общением. Явление общения является по существу центральным в социальной психологии, потому что именно общение порождает такие феномены, как восприятие и понимание людьми друг друга; лидерство и руководство; сплоченность и конфликтность и др. В самом общем виде понятие «общение» как самостоятельная категория, не сводимая к деятельности, может быть определено следующим образом. Общение — это процесс межличностного взаимодействия, порождаемый широким спектром актуальных потребностей субъектов взаимодействия, направленный на удовлетворение этих потребностей и опосредованный определенными межличностными отношениями.

Структуру общения образуют когнитивно-информационный, регуляционно-поведенческий, аффективно-эмпатийный, социально-перцептивный компоненты. Когнитивно-информационный компонент связан с процессом передачи и приема информации, осуществляемым прямым образом вербальными и знаковыми средствами. Регуляционно-поведенческий компонент характеризует общение с позиций особенностей поведения субъектов, с позиций взаимной регуляции поведения и действий партнеров. Аффективно-эмпатийный компонент описывает общение как процесс обмена на эмоциональном уровне, а также как регуляцию эмоциональных состояний партнеров. Социально-перцептивный компонент связан с процессами восприятия, понимания и познания субъектами друг друга в процессе общения.

Существуют различные правила, приемы и техники конструктивного общения. Однако любой прием предполагает не механическое его выполнение, а адекватность его использования «здесь и сейчас». Есть правила, которые, конечно, нельзя менять, они как бы являются универсальными, например проявление уважения к партнеру по общению. Но все-таки важно помнить, что идентичных ситуаций не бывает. Сколько бы техник общения мы ни знали, важно прежде всего помнить, что общение — особое, тонкое мастерство. Человек может в точности выполнять все, чему его научили во время тренингов по общению и тем не менее постоянно получать плохой результат. В таких случаях причина неудачи очень часто коренится в формальном усвоении правил общения и в неумении их применять адекватно реальной ситуации взаимодействия и личности партнера.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое общение?
2. Как связаны категории «общение» и «деятельность»?
3. Какова структура общения? Опишите основные компоненты общения.
4. Перечислите основные правила и техники конструктивного общения.
5. Опишите сущностные особенности некоторых техник общения (5–7 вариантов).

ЛИТЕРАТУРА

К РАЗДЕЛУ «ПСИХОЛОГИЯ»

- Аверин В. А. Психология детей и подростков. — СПб, 1998.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977.
- Асмолов А. Г. Психология личности. — М., 1990.
- Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. — М., 1983.
- Введение в психологию / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1996.
- Годфруа Ж. Что такое психология? — М., 1992. Т. 1, 2.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — СПб, 1999.
- Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. Психология. — М., 1999.
- Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М., 1999.
- Зинченко В. П. Живое знание. Психологическая педагогика. — Самара, 1998.
- Изард К. Эмоции человека. — М., 1980.
- Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб, 2000.
- Куликов Л. В. Психология настроения. — СПб, 1997.
- Леонтьев А. А. Психология общения. — М., 1997.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1972.
- Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы. — М., 1970.
- Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб, 1999.
- Одаренные дети. — М., 1991.
- Психология личности в трудах зарубежных психологов. Хрестоматия / Сост. А. А. Реан. — СПб, 2000.
- Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия / Сост. Л. В. Куликов. — СПб, 2000.
- Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1990.
- Психология эмоций: Тексты. — М., 1993.
- Реан А. А. Психология изучения личности. — СПб, 1999.
- Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб, 1999.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб, 1998.
- Симонов П. В. Мотивированный мозг. — М., 1987.
- Солсо Р. Когнитивная психология. — М., 1996.
- Теплов Б. М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий: Тексты. — МГУ, 1982.
- Холл К., Линдсей Г. Теории личности. — М., 1999.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб, 1997.
- Шибутани Т. Социальная психология. — М., 1969.
- Якунин В. А. История психологии. — СПб, 1999.
- Ярошевский М. Г. История психологии. — М., 1985.

СФЕРА ПЕДАГОГИКИ

11.1. Истоки происхождения педагогики и этапы ее развития

Что такое педагогика?

Давайте обратимся к термину «педагогика» и уточним значения, которые сегодня придают этому слову.

Все мы целенаправленно или неосознанно воспитываем или поучаем кого-нибудь: своих близких, коллег по работе, в крайнем случае — самих себя. В жизни можно встретить людей, которые испытывают потребность и имеют привычку постоянно поучать. В этом случае о человеке говорят, что «он любит воспитывать». Подобные люди могут справедливо полагать, что они и есть самые настоящие учителя и воспитатели. Значит, воспитание и образование человека — один из видов человеческой деятельности. Однако всегда ли такой человек отдает себе отчет в сути процесса и по окончании обучения другого? Почему это происходит? Когда эта деятельность становится сознательной? Когда работа по образованию и воспитанию человека превращается в искусство?

Никогда не следует
исчерпывать предмет
до того, чтобы уже
ничего не оставалось
на долю читателя;
дело не в том, чтобы
заставить его читать,
а в том, чтобы
заставить его думать.

Ш. Монтескье

«Педагогика» — слово греческого происхождения, буквально оно переводится как «деторождение», «детовожделение». В России это слово появилось вместе с педагогическим, историческим и философским наследием античной цивилизации и педагогическими ценностями Византии и других стран. Столь обширное наследие было воспринято восточными славянами одновременно с их приобщением к христианскому миру. Русские книжники, знавшие греческий язык, чи-

тали труды античных мыслителей в оригинале и внесли в обиход новые слова — «педагог» и «педагогика».

В результате в Древней Руси слова «воспитатель» и «воспитание» имели тот же смысл, что и греческие «педагог» и «педагогика». Известно, что в древнерусской книжности был свой канонический жанр «учительной литературы» (один из ведущих), включавший тексты наставительного характера. А значит, на Руси, как и в других странах, веками создавалась самобытная преподавательская культура, развивающая педагогическое самосознание.

Такая потребность возникла, когда у людей сформировался некоторый опыт в данной сфере, позволивший разработать определенные правила и наставления.

Педагогика — совокупность знаний и умений по обучению и воспитанию человека. Педагоги ищут эффективные способы передачи накопленного опыта и оптимальной подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности.

Потребность передавать опыт от поколения к поколению появилась, наряду с другими потребностями человека, на самом раннем этапе возникновения общества. Поэтому практика воспитания первоначально определялась как передача жизненного опыта человека от старшего поколения к младшему. Воспитание было таким же общественным явлением, как и любая деятельность человека: охота, собирательство, изготовление орудий труда. Человек рос как личность, усложнялся его социальный опыт, и вместе с ним усложнялись процесс и цели воспитания.

Вначале педагогическая мысль оформлялась в виде отдельных суждений и высказываний — своеобразных педагогических заповедей. Их темой были правила поведения и отношения между родителями и детьми.

До того как зародилась письменность, эти суждения имели устное бытование и до нашего времени дошли в виде пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений. Истоки *народной педагогики*, как *первого этапа развития педагогики вообще*, мы находим в сказках, былинах, песнях, частушках, детских прибаутках, пословицах, поговорках, заговорах, колыбельных песнях и песнях-хороводах, загадках, скороговорках, считалках, колыдках, исторических преданиях, народных приметах. Только затем, с появлением письменности, они обрели более «сухую», не иносказательную форму, и стали носить характер Советов, неписаных Правил и Рекомендаций.

Так, например, известно множество русских пословиц и поговорок, имеющих педагогическое назначение: «Не везде сила — где уменье, а где — и терпенье», «Чего в другом не любишь, того и сам не делай», «С кем хлеб-соль водишь, на того и походишь», «Доброе братство сильнее богатства», «Природу не надо увечь, а надо беречь», «Корень учения горек, да плод сладок», «Наука не пиво, в рот не вольёшь», «Повторение — мать учения», «От умного научишься, от глупого разучишься», «Век живи — век учись», «Учение — красота, а неучение — сухота».

Педагогика — наука и практика обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития.

Педагогика представляет собой науку о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека.

С глубокой древности была осознана роль материнского общения, с первых месяцев жизни ребенка. Атмосфера материнской любви, нежности, заботы выражалась специальными художественными средствами, имеющими воспитательно-развивающее значение. К ним относятся: колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки. Материнская поэзия несла ребенку массу информации о жизни, обогащала его душу, помогала войти в мир.

Например, пестушка — короткий стихотворный приговор, которым сопровождала мать движения ребенка в первые месяцы его жизни:

Потягушки, потягушки! А в ручки хватанушки,
Поперек толстонушки. А в роток говорок,
А в ножки ходонушки. А в головку разумок.

Издавна был ясен многоплановый характер пестушек — магический заговор на здоровье ребенка (из язычества), развитие слуха, эстетического чувства и способа общения, настрой на гармоничный музыкально-поэтический лад. Пестушка пробуждала чувство ритма, желание двигаться, слушать и говорить.

Тон и манеры поведения, вежливость в общении составляли весьма важную часть нравственной культуры народа, его педагогических воззрений. Именно через народное творчество на Руси, и в других странах, определялись и выражались своя этика и эстетика отношений, способы общения с окружающими.

В. И. Даль в свое время собрал воедино свод народно-поэтических моральных стандартов: «От учтивых слов язык не отсохнет», «В чужом доме не будь приметлив, а будь приветлив», «Не стыдно молчать, когда нечего сказать». Подобные правила-наставления можно найти в «Поучении» детям Владимира Мономаха.

Однако наибольший интерес представляют разные институты воспитания и обучения, существовавшие в тот период на Руси.

Например, «*кормильство*» — своеобразная форма домашнего воспитания детей феодальной знати. В возрасте 5–7 лет малолетний княжич отдавался *кормильцу*, которого князь подбирал из числа воевод, знатных бояр. При этом кормилец выполнял несколько функций. Он был не только наставником-воспитателем, но и распоряжался делами в порученной ему отдельной волости от имени воспитанника. В обязанности кормильца как наставника входило умственное, нравственное и военно-физическое воспитание, раннее привлечение княжича к государственным делам.

Другой институт воспитания и обучения в Древней Руси — «*дядьки*». Дети воспитывались у брата матери, т. е. у родного дяди. В свою очередь отец ребенка принимал на воспитание детей родной сестры. В результате создавались оригинальные семьи, в которых «дядьки» воспитывали племянников и племянниц. «Дядьки» были наставниками племянников, а те — первыми их помощниками.

Институт «*кумовства*» — трансформация «дядьки» из воспитателя племянников в своей семье в духовного и нравственного наставника детей в семье родителей. С принятием христианства «кум» и «кума» стали крестными отцом и матерью.

Позже появились институт «*мастеров грамоты*» — одиночек и школы «мастеров грамоты». Мастера грамоты были главными лицами народного просвеще-

ния и подготовки духовенства, сделавшие промысел из обучения грамоте. Как правило, они основывали школы: в семье, в домах учителей, при монастырях и церквях. Обучение детей было тяжелым делом, требовавшим времени и великой затраты сил, чтобы научить немногому — читать и писать.

История развития русского педагогического самосознания, по П. Ф. Каптереву, выдающемуся русскому педагогу конца XIX и начала XX в., проходит три периода: церковный, государственный и общественный.

Истоки педагогической мысли как отражение *практики* обучения и воспитания обнаруживают у различных народов, прежде всего в древних памятниках письменности. Например, в таких произведениях древнерусской литературы, как «Слово о пользе учения», «Сборник афоризмов “Пчела”», «Послание» Климента Смолятича, «Слово о законе и благодати», «Повесть об Акире Премудром» — можно почерпнуть знания об особенностях образования и воспитания просвещенной Древней Руси X–XIII вв. Богата традициями русская педагогическая мысль.

Вопросы образования и воспитания всегда привлекали к себе внимание писателей, философов и ученых.

Не случайно истоки теоретической педагогической мысли открывают в работах великих древних философов — Платона и Аристотеля. В рамках становящейся философской парадигмы они сформулировали основы возрастной периодизации и раскрыли этапы образования и воспитания человека.

Педагогика обрела статус науки благодаря трудам и авторитету выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670). Он изложил свои основные идеи в труде «Великая дидактика», который получил мировое признание.

Однако в Европе употребление слова «дидактика» (от греч. *didaktikos* — учающий, *didasko* — изучающий) первоначально было введено в Германии. С 1613 г., благодаря Кристофу Хельвигу и Йохиму Юнгу, оно понималось как искусство обучения. Сегодня *дидактика (теория и методика обучения)* определилась в качестве самостоятельной отрасли общей педагогики.

Интенсивное развитие педагогической теории и практики (в рамках различных образовательно-воспитательных учреждений) в XVIII в. привело к основанию специальных учебных заведений по подготовке педагогов. Таким образом педагогика сформировалась в качестве *учебной дисциплины*. Первые учебные заведения по профессиональной подготовке учителей появились в Германии.

На протяжении столетий педагогика развивалась как практика обучения и воспитания детей. Поэтому вначале в качестве научной отрасли выделились направления дошкольной и школьной педагогики.

Профессиональная педагогика появилась с возникновением педагогической специальности.

В современных условиях педагогику рассматривают как науку и практику обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития, поскольку:

- 1) современная система образования и воспитания касается практически всех людей;

- 2) во многих странах создана система непрерывного образования человека;
- 3) педагогика включает в себя все звенья — от дошкольного учреждения до профессиональной подготовки и курсов повышения квалификации.

Спектр ответвлений «педагогик» расширился только в конце XIX и начале XX в.

Сегодня активно развиваются следующие отрасли — педагогика высшей школы, педагогика взрослых, история педагогики, сравнительная и социальная педагогика и т. д.

Поскольку объектом обучения и воспитания является человек, постольку *педагогика относится к наукам о человеке*, она занимает определенное место в системах человекознания и гуманитарных наук.

11.2. Педагогическая практика

Практика в широком смысле понимается как деятельность людей, обеспечивающая развитие общества. В общей структуре активности человека педагогическая практика представляет собой один из ее видов. То есть педагогика носит «деятельностный» характер.

Педагогику следует рассматривать как особую сферу деятельности по воспитанию и обучению человека. Выделяют профессиональную и непрофессиональную педагогическую деятельность.

Непрофессиональная деятельность характеризуется тем, что человек не осознает педагогическую проблему или задачу. В конкретной ситуации он действует интуитивно и не может объяснить, почему поступает следующим образом, чего хочет достичь, поучая или воспитывая другого.

Какие проблемы и задачи называют педагогическими?

Например, ребенок плохо учится, грубит. Как педагог изменит его отношение к учебе и сделает, чтобы ребенок не грубил учителю, родителям, товарищам? Ребенок попал под влияние «дурной» компании. Кто и как поможет ему избавиться от этого влияния?

Такие педагогические проблемы, ситуации и задачи встречаются в жизни постоянно. Что представляют собой педагогическая проблема, задача и педагогическая ситуация? Как они решаются — в повседневной жизни и профессионально?

В жизни встречаются различные педагогические проблемы — формирование гуманного и гармонично развитого человека, выработка эффективных приемов адаптации к изменяющимся жизненным условиям, подготовка школьника к самостоятельному поиску знаний. *Педагогическая проблема* — это объективно возникающий в педагогической теории и практике вопрос или комплекс вопросов относительно процессов обучения и воспитания человека.

Педагогическую деятельность определяют как решение *педагогических задач*. Главная особенность педагогической деятельности состоит в специфике ее

объекта, в том, что объектом и субъектом деятельности всегда является человек. Поэтому профессию педагога относят к системе «человек—человек».

Педагогическая задача возникает всегда, когда нужно подготовить переход человека от состояния «незнания» к состоянию «знания», от «непонимания» к «пониманию», от «неумения» к «умению», от беспомощности к самостоятельности.

Педагогическая задача — это результат осознания педагогом цели обучения или воспитания, а также условий и способов ее реализации на практике. У человека как субъекта и объекта взаимодействия с педагогом в процессе решения педагогической задачи в результате должно появиться *новообразование* в форме знания, умения или качества личности.

Когда двое делают
одно и то же, это уже
не одно и то же.

Торенций

Поскольку каждый человек неповторим, постольку решение педагогической задачи сложно и неоднозначно. Поэтому существуют различные способы перевода человека от одного состояния к другому.

Все педагогические задачи делятся на два больших класса — задачи по обучению и задачи по воспитанию человека. Каждый из основных классов подразделяется на группы задач.

Например, задачи обучения — это изложение материала о млекопитающих, проверка на знание таблицы умножения, использование различных способов пересказа книги, отработка навыка работы с компьютером в программе Internet.

Задачи воспитания способны пробудить у человека веру в успех, в положительную сторону изменить его отношение к коллективу, стимулировать ответственные поступки, выработать творческое отношение к учебно-познавательной и трудовой деятельности.

Педагогику следует
рассматривать
как особую сферу
деятельности
по воспитанию
и обучению человека.

Педагогическая ситуация определяет комплекс условий, при которых решается педагогическая задача. Эти условия могут как способствовать, так и препятствовать успешному решению задачи. Однако для человека большую ценность представляют ситуации педагогической помощи, а именно поддержка в процессе адаптации к новым условиям и в состояниях и ситуациях, сопровождающих данный процесс: растерянности и депрессии, конкуренции, возникающего конфликта и эмоционального взрыва, а также при достижении успеха.

Приведем примеры педагогических ситуаций.

Пример 1. Идет урок в 10-м классе. У Виктора Петровича, учителя математики, хорошее настроение. Весь класс выполнил домашнее задание на «хорошо» и «отлично». Неожиданно учитель обнаружил, что задание было списано со шпаргалки. Что пережил учитель в этот момент — чувство отвращения или досаду, гнев или обиду или был оскорблен?

Он изменился в лице, сел за учительский стол и...

Как поступил Виктор Петрович?

Пример 2. В кабинет директора вошел расстроенный учитель физкультуры.

— Что делать с Валерием?

— А что случилось?

— Перестал посещать уроки физкультуры, дважды не явился на тренировку школьной баскетбольной команды, а через неделю — городские соревнования. Я ему при встрече задаю вопрос: «Разве тебе не дорога честь школы?» — А он мне в ответ: «Я выступаю за честь общества!»

Что предложил директор? Как отреагировал педагогический коллектив школы на поведение старшеклассника?

Пример 3. В гимназии неожиданно узнали, что на квартире у Татьяны Р. часто собирается компания юношей и девушек: выпивают, играют в карты, курят, остаются на ночь. Родители Татьяны в длительной командировке, а бабушка больна и не может приезжать к внуке.

Что могут предпринять педагоги в данной ситуации?

На практике иногда путают педагогические и функциональные задачи. В чем заключается разница между ними? В отличие от педагогических, функциональные задачи связаны с реализацией профессиональной функции педагога. Примерами функциональных задач являются — чтение лекции, проведение беседы со студентами по проблемам экономики и политики в России, организация математического кружка или спортивной секции.

Выделяют профессиональное и непрофессиональное решение педагогической проблемы или задачи. Причиной такого разделения послужило чрезвычайно распространенное в современном обществе мнение, что можно обучить и воспитать ребенка в течение часа, перевоспитать подростка за несколько минут и... Однако, как показывает жизнь, подобный тезис подтверждается крайне редко.

В связи с этим современно звучат слова известного русского педагога К. Д. Ушинского (1974, с. 231): «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужна врожденная способность и умение, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка необходимы еще и специальные знания».

Профессиональное решение педагогической задачи характеризуется тем, что при анализе ситуации педагог сознательно опирается на определенную систему правил и требований. Он целенаправленно выбирает из «арсенала» педагогической науки и практики эффективные средства для решения данной задачи применительно к конкретным условиям. Одновременно педагог планирует порядок своих действий и поступков. В завершение проделанной работы он с позиций психологической науки анализирует данные об изменениях, происшедших с человеком.

Для профессионального решения педагогических задач надо специально готовиться, овладевая особенностями работы в области образования и воспитания человека. Профессиональный опыт и мастерство обретаются в ходе решения педагогических задач. Для педагога-профессионала значимы следующие вопросы — как провести проблемный урок, или разработать новую или совершенствовать известную образовательную программу, как сочетать групповую, коллек-

тивную и индивидуальную работу учащихся на уроке, как обеспечить в ходе занятия развитие творческих способностей, как стимулировать интерес к учебному предмету.

Какие профессиональные функции выполняет педагог?

Современный педагог выполняет *гностическую, конструктивную, организаторскую, коммуникативную, диагностическую, корректирующую и контрольно-оценочную функции*.

Какие виды педагогической деятельности практикуются сегодня?

Виды педагогической деятельности подразделяются в зависимости от типа педагогической задачи:

- 1) практическая деятельность по обучению и воспитанию человека;
- 2) методическая деятельность специалиста по изложению материалов педагогической науки педагогическим работникам различных учреждений (связана с методикой учебного предмета или с методикой проведения воспитательной работы в школе);
- 3) управленческая деятельность руководителей образовательной системы;
- 4) научно-педагогическая деятельность (научно-исследовательская).

Проведем их сравнительный анализ согласно структурным компонентам педагогической деятельности. Этими компонентами являются *цель, средства ее достижения, результат*, а также ее *объект и субъекты*.

По объектам и субъектам деятельности:

- 1) субъектом является учитель или воспитатель, объектом — ученик, воспитанник, группа или учебный коллектив;
- 2) субъектом является педагог-методист, объектом — педагоги-практики;
- 3) субъектом является администрация образовательного учреждения, объектом — учитель, воспитатель, ученик, воспитанник, коллектив педагогов-практиков и ученический коллектив;
- 4) субъектом выступает ученый-педагог, объектом — вся сфера педагогической деятельности в целом (вся педагогическая теория и практика).

По целям:

- 1) передача жизненного и культурного опыта от старшего поколения к младшему;
- 2) сообщение научных открытий, передача передового педагогического опыта и инноваций широкой педагогической общественности;
- 3) управление работой педагогов-практиков;
- 4) поиск и разработка новых педагогических знаний в областях, перечисленных в п. 1, 2, 3.

По средствам достижения цели:

- 1) методы и приемы обучения или воспитания, наглядные и технические средства;
- 2) научно-методические семинары, конференции, распространение специальной литературы, внедрение достижений науки и практики, обмен опытом;

- 3) методы и приемы управления коллективом, способы делегирования полномочий, коллективное сотрудничество, индивидуальная работа с педагогами, родителями, учениками;
- 4) методы научного познания (наблюдение, эксперимент, моделирование, разработка теорий и концепций, новых педагогических технологий).

Результатом педагогического труда является актуализация и развитие психических новообразований у ученика, воспитанника или у педагога, а также совершенствование способов их деятельности.

По результатам:

- 1) обученный, воспитанный и образованный человек;
- 2) педагог с развитым научным мышлением, специалист в сфере теоретических изысканий и открытий, касающихся проблем и методов обучения, воспитания и развития человека; профессионал, способный учитывать и совмещать теорию с приемами и современными технологиями практической работы — иначе говоря, компетентный и творческий педагог-практик, включенный в инновационный процесс;
- 3) развитый и творчески работающий педагогический коллектив, добивающийся серьезных результатов в практической работе, постоянно повышающий рост своих знаний и обеспечивающий высокое качество образования и воспитания учащихся в данной образовательной системе;
- 4) новое педагогическое знание — в виде законов, принципов, новых систем, технологий, методов, правил, форм организации процессов обучения и воспитания.

На самом деле педагогическая деятельность является совместной и строится по законам взаимодействия с учетом особенностей общения людей и стилей их поведения.

На практике можно наблюдать дифференциацию *стилей общения* (В. А. Кан-Калик):

- стиль увлеченности совместной деятельностью;
- стиль дружеского расположения;
- стиль общения-дистанции;
- стиль устрашения;
- стиль заигрывания.

В различных ситуациях могут проявляться такие *стили поведения*, как: конфликтный, конфронтационный, сглаживающий, сотруднический, компромиссный, приспособленческий, стиль избегания, подавления, соперничества или защиты.

Все возможные стили общения и поведения сопутствуют какому-то виду деятельности, составляя фон и образуя соответствующую эмоционально-нравственную среду взаимодействия.

Педагогическая деятельность есть управление деятельностью ученика (воспитанника) и процессом взаимодействия с ним.

Педагогическая деятельность есть управление деятельностью ученика (воспитанника) и процессом взаимодействия с ним.

От чего зависит успешность педагогической деятельности в плане решения педагогических задач? Прежде всего, от индивидуально-личностных особенностей субъектов педагогического взаимодействия. Какие требования предъявляются к современному педагогу?

Ответы на различные вопросы, касающиеся профессионально-педагогической деятельности и профессии педагога, можно найти также в главе 14.

11.3. Педагогика как наука

Известно, что любая отрасль знаний формируется в качестве науки лишь при условии выделения специфического предмета исследований.

Предметом педагогики как науки является педагогический процесс. То есть процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем. Только при выделении обучения и воспитания в особую общественную функцию, когда возникли специальные воспитательные учреждения и учебные заведения, в рамках которых педагогический процесс стал не только предметом специальной организации, но и предметом осмысления, анализа, прогнозирования и целенаправленного исследования, можно говорить о зарождении научно-педагогического знания.

Педагогика как наука представляет собой совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа, организации, проектирования и прогнозирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем для развития и подготовки человека к жизни в обществе.

Историческое развитие научно-педагогического знания проходит несколько этапов:

- 1) зарождение педагогических идей в русле философских учений;
- 2) формирование педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений;
- 3) переход от гипотетических и утопических теорий к концепциям, основанным на педагогической практике и эксперименте.

В трудах древнегреческих, римских, византийских, восточных философов и мудрецов (Платона, Аристотеля, Плутарха, Гераклита, Сенеки, Квинтилиана, Варлаама, Иоанна Дамаскина, Авиценны, Конфуция) можно найти бесценные мысли о воспитании и образовании.

Демокрит писал: «Хорошими людьми становятся скорее от упражнения, нежели от природы... воспитание перестраивает человека и создает природу».

Сократ видел верный путь проявления способностей человека в самопознании: «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он

С наибольшими и наиважнейшими трудностями человеческое познание встречается именно в том разделе науки, который толкует о воспитании и обучении.

М. Монтень

может и чего он не может». В поисках истины многие руководствуются сократовским тезисом: «Я знаю, что я ничего не знаю».

Аристотель высоко ценил миссию воспитателя: «Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые — достойную жизнь». До сих пор актуален принцип, сформулированный Конфуцием: «Учиться и время от времени повторять изученное».

Сенека считал, что образование должно формировать самостоятельную личность: «Пусть говорит он (ученик) сам, а не его память».

В следующих классических трудах воплотились педагогические идеи и наставления. Это — трактаты Конфуция «Беседы и суждения», Плутарха «О воспитании», Квинтилиана «Ораторское образование», Авиценны «Книга исцеления», Аверроэса «Система доказательств», «Опыты» Монтеня.

В эпоху Возрождения идеалы воспитания и образования представлены в романах Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», в педагогическом сочинении Вивеса «О порче нравов», в трактатах Эразма Роттердамского «О первоначальном воспитании детей», Т. Мора «Утопия», Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». Однако труды, в которых воплощались педагогические воззрения, были плодом гуманистической образованности философов, ученых и просветителей. В этом заключается их отличие от современных исследований в области педагогической науки.

Весь период зарождения педагогических идей и взглядов сопровождался возникновением новых форм педагогической мысли, обновлением взглядов на природу и практику обучения и воспитания человека.

Только с XVII в. педагогическая мысль начинает опираться на данные передового педагогического опыта. Так, немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571–1635) разработал содержательное понятие образования и соответствующую методологию, установив критерии педагогических исследований.

Почти одновременно Я. А. Коменский (1592–1670) попытался привести в систему и обосновать объективные закономерности воспитания и обучения. Он руководствовался как богатым педагогическим опытом различных стран, так и своим собственным. Эти изыскания воплотились в сочинении «Великая дидактика».

В трактате проводится мысль о том, как поставить знание закономерностей и принципов организации педагогического процесса на службу педагогической практики. Ученый рассматривает следующие стадии обучения — автопсия (самостоятельное наблюдение), автопраксия (практические действия), автохресия (применение полученных знаний и умений), автолексия (умение рассказать о результатах своего труда), а также момент соответствия ступеней образования возрасту человека. Весь труд Коменского освещен верой в расцвет человеческой личности: «Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение». Фундаментальной идеей педагога является пансофизм, т. е. обобщение всех знаний, накопленных культурой и цивилизацией. Необходимо распространение последних среди всех людей, независимо от социальной, расовой и религиозной принадлежности. А эта задача должна осуществляться посредством обучения и воспитания.

Коменский впервые обосновал принципы обучения и воспитания, создал стройную систему всеобщего образования, разработал классно-урочный способ обучения в школе (который и сейчас применяется во многих странах мира). Поэтому Я. А. Коменского называют родоначальником педагогической науки.

В период с XVII по XVIII в. наметился этап генерирования новых педагогических идей из опытно-экспериментальных, инновационных для того времени школ. В истории развития педагогической мысли этот факт связан с именами И. Песталоцци (1746–1827), И. Гербарта (1776–1841), Ф. Фребеля (1782–1852), А. Дистервега (1790–1866).

В условиях экспериментальной школы И. Песталоцци проверял программу обучения и воспитания бедняков, искал ее психологические источники. Он разрабатывал метод элементарного образования, развивающий способности ребенка через систему упражнений. В процессе разработки основ образования И. Песталоцци предлагал ориентироваться на знание психологии.

В педагогическом сочинении «Воспитание человека» Ф. Фребель сформулировал законы воспитания. Он видел предназначение последнего в выявлении и развитии творческого начала человека.

В знаменитом сочинении «Общая педагогика» И. Герbart настаивал на суверенности педагогической науки, концентрируя внимание на методологическом инструментарии педагогики как науки. Для него были неприемлемы как крайности эмпирики, так и философии. И. Герbart писал: «Было бы лучше, если бы педагогика как можно точнее сама разработала свои собственные понятия и больше поощряла самостоятельное мышление, чтобы стать центром отдельной области мышления и не быть на задворках других наук». И. Герbart во многом определил дальнейшее развитие педагогики XIX в., где ведущую роль сыграла разработанная им дидактика. Он впервые развил идею воспитывающего обучения, введя разделение на учение и преподавание, раскрыл логику учебного процесса, или «естественную последовательность», в виде формальных ступеней. И. Герbart ввел новое определение методов обучения (описательного, аналитического, синтетического) и соотнес их с последовательностью учебного процесса. Он предложил практические способы нравственного воспитания (сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский, убеждающий) и свод рекомендаций, учитывающих индивидуальность человека.

А. Дистервег сформулировал и раскрыл два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания — природосообразности и культуросообразности. Он ввел следующие дидактические правила — ясность, четкость, последовательность, самостоятельность учащихся, заинтересованность учителя и ученика.

Следующий этап в развитии педагогической науки связан с обогащением педагогического знания в недрах философии под влиянием педагогических трактатов, романов и сочинений. В результате, философы и ученые обсуждали проблемы взаимосвязи теории и практики обучения и воспитания. В данной области были выявлены социальный, исторический и культурологический аспекты.

Например, И. Г. Фихте рассматривал воспитание как способ осознания людьми своей нации, а образование как возможность обретения национальной и мировой культуры. Ф. Шлейермахер доказывал, что теория и практика воспита-

ния являются историческими и, соответственно, социальными феноменами. Он подчеркивал необходимость их согласования с этикой и политикой. Г. Гегель пытался диалектически сопоставить историю цивилизации и развитие воспитания.

Однако к середине XIX в. влияние философии на развитие педагогики изменяется. На смену вписывания педагогической проблематики в универсальные мировоззренческие схемы приходят философские концепции воспитания и образования. Например, Ф. Ницше (1844–1900) выделял проблему элитного воспитания — гениев, правителей и законодателей. Их гениальность должна была проявляться не только в сфере искусств, наук, философии, но и при утверждении жизненных ценностей.

Дж. С. Милль (1806–1873) считал критерием положительных результатов образования готовность человека жить общественными интересами и содействовать благу общества.

Г. Спенсер (1820–1903) настаивал на приоритете естественнонаучного образования как наиболее полезного для нужд каждого человека.

В философии С. Кьеркегора, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше ярко выразилась индивидуалистическая направленность воспитания.

С начала XX в. заметно выросло число педагогических центров (кафедр в университетах, лабораторий, научно-исследовательских учреждений), оживился обмен опытом между учеными в национальном и международном масштабе. Психология отделилась от философии в качестве самостоятельной науки. Активно развивались такие естественные науки, как биология, химия, физика и математика. Вышеозначенные моменты стимулировали становление педагогической науки и практики.

В этот период в педагогике прослеживаются две основные парадигмы — педагогический традиционализм и альтернативное направление. К традиционализму тогда относили социальную педагогику (источниками педагогической науки и практики считали социально-исторические знания), религиозную педагогику (стремление синтезировать веру и науку на основе религиозных канон), педагогику, ориентированную на философское осмысление процесса воспитания и образования.

Антитрадиционалисты предложили новые идеи и концепции: свободного воспитания, экспериментальной, прагматической, функциональной педагогики и педагогики личности.

Современный этап развития педагогического знания (вторая половина XX в.) основан на саморазвитии научной отрасли, сочетающей процессы интеграции и дифференциации с широким взаимодействием с другими науками — философией, психологией, социологией, физиологией, математикой, политологией, экономикой.

В процессе дифференциации научной дисциплины выделяются различные области педагогики — общая, дошкольная, школьная, профессиональная, социальная, возрастная, сравнительная, коррекционная, военная, спортивная. А также история педагогики, педагогика высшей школы, антропология (обучение, воспитание и развитие человека на протяжении всего жизненного пути).

Совокупность отраслей педагогики образует развивающуюся систему педагогических наук.

Систематика педагогических явлений и феноменов, а также теорий и концепций как результат интеграционных процессов осуществляется в рамках педагогической фактологии, феноменологии, конструктологии и концептологии. Как любая наука, педагогика включает в себя фактический материал, полученный в результате длительных наблюдений, экспериментов и опытов в области обучения и воспитания. На данной основе осуществляются научные обобщения фактического материала, выражающиеся в понятиях, принципах, методах, теориях и закономерностях; реализуются предположения-гипотезы, прогнозирующие новые способы решения педагогических проблем с учетом современных общественных тенденций. В педагогике как развивающейся науке содержатся гипотетические положения, требующие научного и практического подтверждения.

Активно развивается методология педагогических исследований (Ю. К. Бабанский, Б. С. Гершунский, М. А. Данилов, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин). Научные исследования обеспечивают непрерывный процесс развития педагогики и имеют свою специфику, технологию и методику проведения.

Основные категории педагогики. Любое теоретическое построение требует четкого разграничения между обыденными представлениями и научными знаниями. В обыденной речи воплощается повседневная практика воспитания и обучения. Научные понятия передают педагогический опыт и знания в обобщенной форме. К последним относятся: педагогические категории и понятия, закономерности, методы и принципы организации обучения и воспитания.

В период становления педагогики как науки были определены три фундаментальные *категории (основные понятия педагогики)* – воспитание, обучение, образование.

Воспитание как всеобщая категория исторически включала в себя обучение и образование.

В современной науке под воспитанием как общественным явлением понимают передачу исторического и культурного опыта от поколения к поколению. При этом воспитатель:

- 1) передает опыт, накопленный человечеством;
- 2) вводит в мир культуры;
- 3) стимулирует к самовоспитанию;
- 4) помогает разобраться в трудных жизненных ситуациях и найти выход из сложного положения.

В свою очередь воспитанник:

- 1) овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры;
- 2) работает над собой;
- 3) обучается способам общения и манерам поведения.

В результате воспитанник изменяет свое понимание мира и отношение к людям и самому себе.

Как показывает практика, воспитание диалектически взаимосвязано с обучением. Оно способствует развитию и утверждению основных качеств личности, проявляющихся в поступках. Эти качества характеризуют не только мировоз-

зрение человека, но и социальные, нравственные позиции; индивидуальные устремления.

Накопление и передача опыта культуры и цивилизации во взаимосвязи с ростом научного знания стали не только неотъемлемой функцией общества, но и условием его развития. В настоящее время образование и воспитание рассматриваются как основные факторы формирования общества и государства, науки и культуры.

Педагогика — наука о педагогическом процессе, организованном в условиях педагогической системы и обеспечивающем развитие его субъектов.

Задача воспитания всегда выражает историческую потребность общества в подготовке поколения, способного реализовать определенные общественные функции и социальные роли. То есть системы, обуславливающие характер и задачи воспитания, соответствуют сложившимся этнонациональным традициям, особенностям общественно-исторической формации, определенной ценностной иерархии, а также политической и идеологической доктрине государства. В мировой практике известны такие системы воспитания, как «спар-

танская», «система рыцарского воспитания», «воспитание джентльмена», «домострой», «система коллективных творческих дел».

Вторая категория — *обучение* — понимается как процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика.

При этом учитель:

- 1) преподает — целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания;
- 2) руководит процессом освоения знаний, навыков и умений;
- 3) создает условия для развития личности учащихся (памяти, внимания, мышления).

В свою очередь ученик:

- 1) учится — овладевает передаваемой информацией и выполняет учебные задания с помощью учителя, совместно с одноклассниками или самостоятельно;
- 2) пытается самостоятельно наблюдать, сравнивать, мыслить;
- 3) проявляет инициативу в поиске новых знаний, дополнительных источников информации (справочник, учебник, Интернет), занимается самообразованием.

Таким образом, диалектическое отношение «обучение—воспитание» направлено прежде всего на развитие деятельностных и личностных характеристик человека на основе его интересов, приобретенных знаний, умений и навыков.

В зависимости от особенностей реализации процесса взаимодействия преподавания и учения в науке и практике выделяют разные дидактические системы: развивающее, проблемное, модульное, программированное обучение.

Третья категория педагогики — *образование* — понимается как:

- 1) ценность развивающегося человека и общества;
- 2) процесс обучения и воспитания человека;
- 3) результат процесса обучения и воспитания;
- 4) система.

Вся совокупность образовательных (или учебных и воспитательных) учреждений выстраивается в систему в рамках конкретного города, региона, страны.

На протяжении веков оформлялись разные воспитательные и образовательные учреждения. К ним относятся: детские сады, школы, гимназии, школы-интернаты, лицеи, колледжи, институты, университеты, академии, дома молодежи, дворцы творчества, центры развития, комнаты школьника.

Как соотносятся три главные категории педагогики?

По данному вопросу существуют различные точки зрения, что характерно для объективного процесса развития любой науки. Примером могут послужить теории происхождения жизни на Земле, антропогенеза или возникновения Солнечной системы.

В истории педагогики можно выделить первую точку зрения на проблему. *Воспитание* выступало в качестве всеобщей категории, включавшей в себя *обучение и образование*. С данных позиций «воспитывать» означало выращивать и обучать ребенка правилам поведения, давать ему образование.

Если «воспитание» понимать как обучение человека правилам поведения (по Ожегову), то оно является лишь частным случаем «обучения».

Порой имеют место попытки отождествить «воспитание» и «образование».

В законе «Об образовании» последнее трактуется как всеобщая категория. Эта категория определяется как «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства».

Внимательное рассмотрение различных точек зрения ученых и практиков позволило пойти по пути вычленения общего и особенного в каждой из категорий. Данный принцип лег в основу третьей позиции. Она предполагает выделение в каждом понятии аспектов деятельности, взаимодействия, системности.

Это значит, что *обучение, воспитание и образование можно рассматривать как особым образом организованную деятельность, результатом которой является развитие человека*.

Воспитание, обучение, образование являются процессами взаимодействия воспитателя и воспитанника, учителя и учащихся, обучения и воспитания с целью развития человека. При рассмотрении воспитания, обучения или образования в качестве системы выделяют следующие элементы — цель, средства, результат, объекты и субъекты процесса.

Если же воспитанник начинает ставить перед собой воспитательные цели и реализовывать их, то он одновременно является субъектом и объектом процесса воспитания. Данный процесс называют *самовоспитанием*. По аналогии выделяют и *самообразование* человека. Если процесс образования объединяет в себе обучение и учение, то в случае самообразования мы имеем дело только с учением, т. е. когда человек самостоятельно преобразует себя — свои знания, умения и навыки.

Объединяющим началом воспитания, обучения и образования стал педагогический процесс, который организуется и исследуется наукой в рамках конкретной педагогической системы. В настоящее время расширяется спектр традиционных педагогических систем — детского сада, школы и вуза. К новым системам относятся — музей, семья, производственный коллектив, детская организа-

ция, спортивная или музыкальная школа, центр детского творчества. В качестве педагогической системы может рассматриваться конкретная деятельность педагога или педагогического коллектива. В наше время получили известность авторские педагогические системы Ш. А. Амонашвили, И. П. Иванова, В. А. Караковского, А. С. Макаренко, М. Монтессори, В. А. Сухомлинского, В. Ф. Шаталова.

Как любая наука, педагогика имеет свой терминологический аппарат, базирующийся на основных категориях и развивающийся в рамках конкретных направлений исследования предмета.

Какое место занимает педагогика в человекознании?

Педагогика взаимосвязана с такими областями философии, как этика и эстетика. Этика дает представление о путях нравственного формирования человека. Эстетика раскрывает принципы ценностного отношения к миру.

Педагогика и социология ищут пути перевода обобщенных результатов социологических исследований в конкретные задачи воспитания. Эти задачи совместно разрешают социальные институты — семья, образовательные и культурные учреждения, общественные, политические и государственные организации.

Педагогика связана с экономикой, решая проблемы экономики образования и организации экономического образования современного человека.

Взаимосвязь педагогики и психологии является уже традиционной. Результаты психологических исследований, воплотившиеся в законы психического развития человека, позволяют педагогам организовывать процессы обучения и воспитания, опираясь на эти законы и обеспечивая формирование его как субъекта, личности и индивидуальности.

Формы и типы связей педагогики с другими науками разнообразны:

- 1) творческое освоение научных идей синергетического подхода к воспитанию, кибернетической идеи управления динамическими системами, деятельностного отношения к развитию личности;
- 2) применение методов других наук — математического моделирования и проектирования, анкетирования и социологического опроса;
- 3) использование результатов исследований, полученных различными науками: данные физиологии о работоспособности в разные возрастные периоды жизни человека, его основные психологические новообразования в процессе развития;
- 4) объединение усилий педагогов с представителями естественных и гуманитарных наук для решения общих проблем — перехода к систематическому обучению детей с 6 лет, организации обучения параллельно с лечением или профилактикой заболевания;
- 5) разработка понятий из разнообразных областей знания для обогащения и углубления представлений о сущности педагогических явлений: диверсификация образования, педагогическая квалиметрия и моделирование.

Для современной педагогики характерна взаимосвязь с различными естественными и гуманитарными науками. Однако влияние философии, психологии и антропологии остается доминирующим. Именно последние определяют основные пути развития педагогической науки.

В настоящее время педагогика представляет собой науку о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека.

11.4. Общекультурное значение педагогики

Педагогические проблемы имеют большое жизненное и общекультурное значение. Современному человеку необходимо владеть информацией о стилях поведения, о формах обучения и воспитания, о разных типах образования как в своей стране, так и за рубежом, а также о приемах эффективного воспитательного воздействия, о способах взаимодействия, обуславливающих сотрудничество и взаимопонимание. В условиях выбора типа образования родителям важно иметь целостное представление о формах обучения и видах специализированных или общеобразовательных школ. В эпоху информационного общества современному поколению, стремящемуся к постоянному самосовершенствованию, необходимо овладеть основными способами передачи и обмена информацией, способами коммуникации.

В наше время пришли к осознанию того, что образование и воспитание являются центральными звеньями в системе, обуславливающей стабилизацию общества и уровень его культурного развития. То есть образование как социокультурный феномен претерпело в процессе исторического развития парадигмальные изменения.

В мировой и отечественной практике парадигмы образования складывались и разрабатывались на протяжении веков. К ним относятся *знаниевая* и *культурологическая*, *технократическая* и *гуманистическая*, *социетарная* и *человекоориентированная*, *педоцентристская* и *детоцентристская*. Каждая парадигма формировалась в зависимости от доминирования определенного элемента в системе основных параметров образования как социокультурного феномена. В ряд элементов, определяющих парадигму образования, входят: представления о системе знаний и умений, необходимых человеку конкретной исторической эпохи; осознание типа культуры и способов развития человека в процессе освоения последней; принципы кодирования и передачи информации; осмысление ценности образования в обществе; осознание культурного развития человека; роль образования в социуме; представления об образе и месте педагога как носителя знаний и культуры в образовательном процессе; образ и место ребенка в структурах воспитания, обучения и образования.

Культуру можно
назвать «памятью
мира и общества».

А. Моль

В европейской культуре *знаниевая* парадигма имеет самую длительную историю. Она влияла на определение образовательных задач во взаимосвязи со становящимся практическим и теоретическим опытом человека.

Культурологическая парадигма в большей степени ориентирует не на знания, а на освоение элементов культуры в процессе воспитания и обучения, познания и общения, игры и трудовой деятельности. В связи с развитием культуры и общества спектр элементов, необходимых человеку для жизни и творчества, постоянно расширяется, в него добавляются и владение основами физической и эстетической культуры, экологии и экономики и др.

Сущность *технократической* парадигмы проявляется в своеобразном мировоззрении, основными чертами которого являются приматы средств над целью, задач образования над смыслом, технологии цивилизации над общечеловеческими интересами, техники над ценностями.

Альтернативной технократическому вызову, превращающему человека в объект манипуляций, стала гуманистическая традиция. Для нее человек является высшей ценностью, и не только в общественных и образовательных системах. *Гуманистическая* парадигма ориентирует на изменение образа мышления человека, руководствуясь принципом «все для человека», «все во имя человека». Она основывается на гуманистических моральных нормах, предполагающих соперничество, соучастие и сотрудничество.

Педоцентристская парадигма понимается как альтернатива детоцентристской. Педоцентристская парадигма рассматривает воспитание и обучение как главные факторы развития ребенка, где основная роль отводится педагогу. В рамках данной парадигмы методика, новаторство и творчество педагога являются определяющими при анализе процессов обучения и воспитания. При этом личностные качества, интеллектуальные способности и интересы ребенка учитываются недостаточно.

Детоцентристская парадигма ориентирует на создание благоприятных условий для развития всех детей, учет и развитие индивидуально-личностных особенностей, способностей и интересов.

В качестве эталона социетарной парадигмы выступают принципы государственного управления обществом. Последние определяют цели и характер воспитания и образования.

В рамках *человеко-ориентированной* (антропологической) парадигмы человек является непреходящей ценностью. Поэтому в процессе воспитания и образования учитываются интересы и *индивидуальные* особенности как ребенка и его родителей, так и педагога.

Резюме

Итак, какое же значение вкладывают в термин «педагогика»?

Во-первых, выделяют «бытовое» значение педагогики. Каждый человек на протяжении жизни выступает в роли «педагога», т. е. обучает и воспитывает своих детей, членов семьи, сотрудников по работе.

Во-вторых, подчеркивают практическое значение педагогики. Педагогику рассматривают как одну из сфер человеческой деятельности, связанную с пере-

дачей жизненного опыта от старшего поколения к младшему. Здесь уместно говорить о взаимосвязи народной (житейской) педагогики с педагогическим мастерством и искусством воспитания. Не случайно высшее проявление педагогической деятельности называют искусством.

В-третьих, педагогика понимается как наука и, одновременно, как отрасль человековедения. Педагогика познает и совершенствует способы влияния на развитие человека в нерасторжимом слиянии природного, общественного и индивидуального. Поэтому педагогические учения, теории, модели, прогнозы и рекомендации строятся только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке; оно «добывается» психологией, философией, историей, социологией и другими науками о человеке.

В-четвертых, педагогика представляет собой учебную дисциплину, включающую в себя теоретический и практический аспекты обучения и воспитания.

В-пятых, значение педагогики как отрасли гуманитарного знания входит в общекультурный контекст современной жизни. Оно выявляется в качестве педагогической культуры человека.

Функция обучения, а в повседневной жизни скорее воспитания, присуща каждому человеку независимо от образования и профессии. Воспитание — это миссия для родителей и для каждого гражданина в отношении молодого поколения.

Следовательно, каждый человек обязан владеть основами педагогической культуры как составляющей общей культуры.

Условно выделяют непрофессиональную деятельность обучения и воспитания человека в отдельных жизненных ситуациях и обстоятельствах и профессиональную деятельность педагога как специалиста в сфере образования.

В общем, педагогическую деятельность понимают как решение педагогических задач двух классов — по обучению и по воспитанию человека. Педагогическая деятельность есть управление деятельностью другого человека, обеспечивающее его развитие. Педагогическая деятельность осуществляется в процессе педагогического общения.

На практике педагогическая деятельность осуществляется в конкретной ситуации. Ситуации, в которых решаются педагогические задачи, называют педагогическими.

Итак, во-первых, педагогика — это наука о педагогическом процессе, обеспечивающем развитие человека в рамках конкретной педагогической системы.

Во-вторых, основными категориями педагогики являются воспитание, обучение, образование.

В-третьих, педагогика — развивающаяся наука, и соответственно совокупность разных ее отраслей представляет собой открытую систему.

В-четвертых, педагогика в системе человекознания представляет собой отрасль гуманитарной науки о способах и путях передачи — получения человеком информации и приобщения к общекультурным ценностям с учетом его индивидуально-возрастных особенностей развития в контексте конкретной педагогической системы.

В-пятых, педагогика как наука имеет свой предмет и взаимосвязана с областями знания — философией, психологией, физиологией, социологией.

В-шестых, взаимозависимость педагогической теории и практики объективно соответствует основному назначению этой отрасли человекознания: а именно внедрять в практику такие варианты организации обучения и воспитания, которые оптимально обеспечивают развитие и становление человека как индивида, личности, субъекта и индивидуальности. При этом следует учитывать временные, социально-экономические и культурно-исторические факторы жизни и деятельности человека.

В-седьмых, педагогика как наука выполняет *три основные функции: теоретическую, прикладную* (по отношению к другим наукам) *и практическую* (по совершенствованию конкретной практики обучения и воспитания человека).

Для того чтобы профессионально обучать и воспитывать, надо знать педагогику как науку. Но одно лишь знание не всегда обеспечивает умение эффективно решать педагогические задачи. Для успеха в деле обучения и воспитания, проявления педагогического мастерства, необходимо органическое соединение научно-педагогических знаний с постоянным личным творчеством человека, выполняющего педагогическую миссию.

Педагогика может рассматриваться как элемент культуры. Педагогическая культура человека входит в качестве составляющей в мировую культуру современности.

На протяжении всего исторического развития общества складывались разные парадигмы образования и воспитания человека. Данные парадигмы имеют не только научно-педагогическую, но и общекультурную ценность.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какое значение вкладывают в слово «педагогика»?
2. Раскройте основные аспекты «педагогики».
3. Охарактеризуйте основные этапы развития педагогического знания и педагогической практики.
4. Приведите примеры известных институтов воспитания и образования из отечественной истории.
5. Что такое педагогическая деятельность?
6. Каковы ее структурные элементы?
7. Выделите особенности профессиональной и непрофессиональной педагогической деятельности.
8. Дайте характеристику основным видам педагогической деятельности.
9. Чем отличается педагогическая задача от педагогической ситуации?
10. Приведите свои примеры педагогических проблем и педагогических задач.
11. Приведите свои примеры педагогических ситуаций.

12. Определите предмет педагогики как науки.
13. Дайте характеристику основным этапам развития педагогической науки.
14. Какие функции выполняет педагогическая наука?
15. Какие виды педагогического знания существуют?
16. Назовите основные категории педагогической науки и дайте им общую характеристику.
17. Как соотносятся основные педагогические категории?
18. Как связана педагогика с другими науками?
19. Какое место занимает педагогика в системе человекознания?
20. Какую ценность педагогического знания и опыта вы видите в общекультурном развитии современного человека?
21. Какие парадигмы образования сложились в мировой педагогической практике? Дайте краткий анализ.

ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

12.1. Человек как предмет воспитания

Сущность воспитания и самовоспитания. Проблемы воспитания и обучения неразрывно связаны, поскольку данные процессы направлены на человека как целое. На практике трудно выделить сферы исключительного влияния обучающих и воспитательных воздействий на развитие человека: на его эмоции, волю, характер, а также на мотивацию, ценностные ориентации и интеллект. Еще Платон писал: «...самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание». Однако в научном понимании и организации процессов обучения и воспитания есть свои особенности. Поэтому разделение данных процессов проводится нами с целью объяснения их сущности.

Теория и методика воспитания являются разделами общей педагогики, в которых уточняется сущность, принципы и методы, цели и содержание процесса воспитания.

Недостаточно, чтобы
воспитание только не
портило нас, — нужно,
чтобы оно изменяло
нас к лучшему.

М. Монтань

Никто не становится
хорошим человеком
случайно.

Платон

На всем протяжении развития педагогической мысли вышеозначенный процесс находился в фокусе внимания ученых и практиков. И в наше время воспитание остается основной категорией педагогики. Содержание данного явления обновляется по мере развития практического опыта, педагогической науки и ее ведущей доктрины. Общественная практика передачи социального опыта от старшего поколения к младшему сложилась гораздо раньше обозначающего ее термина, поэтому сущность воспитания трактуется с различных точек зрения. В любом случае в качестве предмета воспитания рассматривается человек, испытывающий соответствующее воздействие.

Сущность воспитания заключается в том, что воспитатель намеренно стремится повлиять на воспитуемого: «чем чело-

век как человек может и должен быть» (К. Д. Ушинский). То есть воспитание является одним из видов деятельности по преобразованию человека или группы людей. Это практико-преобразующая деятельность, направленная на изменение психического состояния, мировоззрения и сознания, знания и способа деятельности, личности и ценностных ориентаций воспитуемого. Свою специфику воспитание обнаруживает в определении цели и позиции воспитателя по отношению к воспитаннику. При этом воспитатель учитывает единство природной, генетической, психологической и социальной сути воспитуемого, а также его возраст и условия жизни.

Как показывает практика, функция воспитательного воздействия может реализовываться разными способами, на различных уровнях, с множественными целями. Например, сам человек может целенаправленно оказывать на себя воспитательное влияние, управляя своим психологическим состоянием, поведением и активностью. В таком случае можно говорить о самовоспитании. При этом от позиции человека в отношении себя (кем бы он хотел быть в настоящем и стать в будущем) зависит выбор воспитательной цели и способов ее достижения.

Воспитание как процесс. Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязь основных элементов: целей и содержания, методов и средств, а также достигнутых результатов.

Воспитание является многофакторным процессом. На него оказывают влияние природная среда, жизненный мир и иерархия общественных ценностей; семья, школа и вуз, детские и молодежные организации; повседневная и профессиональная деятельность, искусство и средства массовой информации.

Среди многообразия воспитательных факторов выделяют две основные группы: объективную и субъективную.

К группе объективных факторов относятся:

- генетическая наследственность и состояние здоровья человека;
- социальная и культурная принадлежность семьи, оказывающая влияние на его непосредственное окружение;
- обстоятельства биографии;
- культурная традиция, профессиональный и социальный статус;
- особенности страны и исторической эпохи.

Группу субъективных факторов составляют:

- психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы как воспитателя, так и воспитуемого;
- система отношений с социумом;
- организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений и всего сообщества.

В ходе истории возникла потребность в осмыслении процесса воспитания, определения его специфики, а именно в уточнении целей воспитания и уровней их реализации; специфике средств и видов воспитания.

Цели воспитания — это ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий. Процесс формулировки

таких целей, как правило, аккумулирует гуманистическое отношение воспитателя (группы или всего общества) к личности воспитуемого.

В качестве критериев оценки воспитанности человека принимают:

- «добро» как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом);
- «истину» как руководство при оценке действий и поступков;
- «красоту» во всех формах ее проявления и созидания.

Мера воспитанности человека определяется следующими критериями: широтой и высотой восхождения человека к вышеозначенным ценностям; степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств и их иерархией в структуре личности.

О воспитанности человека можно судить по многочисленным показателям: по облику, речи, манере поведения в целом и характерным отдельным поступкам, по ценностным ориентациям, по отношению к деятельности и стилю общения.

Вот что писал о воспитанных людях А. П. Чехов¹:

Воспитанные люди, по моему мнению, должны удовлетворять следующим условиям:

1. Они уважают человеческую личность, а потому всегда снисходительны, мягки, вежливы, уступчивы... Они не бунтуют из-за молотка или пропавшей резинки; живя с кем-нибудь, они не делают из этого одолжения, а уходя, не говорят: с вами жить нельзя! Они прощают и шум, и холод, и пережаренное мясо, и остроты, и присутствие в их жилье посторонних...
2. Они сострадательны не к одним только нищим и кошкам. Они болеют душой и от того, чего не увидишь простым глазом...
3. Они уважают чужую собственность, а потому и платят долги.
4. Они чистосердечны и боятся лжи как огня. Не лгут они даже в пустяках. Ложь оскорбительна для слушателя и опошляет в его глазах говорящего. Они не рисуются, держат себя на улице так же, как дома, не пускают пыли в глаза меньшей братии... Они не болтливы и не лезут с откровенностями, когда их не спрашивают... Из уважения к чужим ушам они чаще молчат.
5. Они не уничтожают себя с той целью, чтобы вызвать в другом сочувствие и помощь. Они не играют на струнах чужих душ, чтоб в ответ им вздыхали и нянчились с ними. Они не говорят: меня не понимают!..
6. Они не суетны. Их не занимают такие фальшивые бриллианты, как знакомство со знаменитостями, восторг встречного в *Salon*'е, известность по портерным...
7. Если они имеют в себе талант, то уважают его. Они жертвуют для него покоем, женщинами, вином, суетой...
8. Они воспитывают в себе эстетику. Они не могут уснуть в одежде, дышать дрянным воздухом, шагать по оплеванному полу...

Любая воспитательная задача решается через инициирование воспитателем активных действий воспитанника. Таким начинанием может стать, например, выполнение физического упражнения или решение учебной задачи, восприятие художественного произведения или уборка квартиры, преодоление страха или вредной привычки.

¹ Чехов А. П. Собр. соч. В 12-ти т. Т. 11. — М., 1956. — С. 83–84.

Успешность воспитательной акции как единства воспитательной цели-содержания (средств и способов достижения цели) проявляется как повышение степени автономной активности воспитанника. Таким образом, в совместно-распределенной деятельности осуществляется переход от позиции «на равных» к позиции расширения прав воспитанника, передачи ему полномочий и обязанностей. Начиная самостоятельную деятельность, стремясь к самосовершенствованию, воспитанник может рассчитывать на помощь и поддержку воспитателя.

Направление воспитания определяется единством целей и содержания.

По этому признаку выделяют умственное, нравственное, трудовое, физическое и эстетическое воспитание. В наше время формируются новые направления воспитательной работы — гражданское, правовое, экономическое, экологическое.

Умственное воспитание ориентировано на развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя.

Оно предполагает:

- развитие силы воли, памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов;
- формирование культуры учебного и интеллектуального труда;
- стимулирование интереса к работе с книгой и новыми информационными технологиями;
- а также развитие личностных качеств — самостоятельности, широты кругозора, способности к творчеству.

Задачи умственного воспитания решаются средствами обучения и образования, специальными психологическими тренингами и упражнениями, беседами об ученых, государственных деятелях разных стран, викторинами и олимпиадами, вовлечением в процесс творческого поиска, исследования и эксперимента.

Этика составляет теоретическую основу нравственного воспитания.

Задачи и содержание *нравственного* воспитания молодого поколения определяются посредством этических требований общества. В письменной традиции человечества основные постулаты нравственного поведения человека были представлены в Библии и Коране.

В качестве основных задач этического воспитания выделяют:

- накопление нравственного опыта и знаний о правилах общественного поведения (в семье, на улице, в школе и других общественных местах);
- разумное использование свободного времени и развитие нравственных качеств личности, таких как внимательного и заботливого отношения к людям; честности, терпимости, скромности и деликатности; организованности, дисциплинированности и ответственности, чувства долга и чести, уважения человеческого достоинства, трудолюбия и культуры труда, бережного отношения к национальному достоянию.

В жизни можно наблюдать факты отклонения человека от морально-нравственных принципов.

Например, герой «Записок из подполья» Ф. М. Достоевского хочет по своей, по глупой воле пожить; и поэтому, пусть хоть рушится весь мир, а он будет чайком баловаться.

В психологии человека «из подполья» Достоевский увидел разрастающееся явление общественного «нигилизма».

Основными критериями нравственного человека являются его убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к близким и незнакомым людям.

В данном контексте уместно вспомнить идею Л. Н. Толстого относительно приумножения «зла» в мире.

В рассказе «Фальшивый купон» гимназист обманывает лавочника; тот, в свою очередь, платит крестьянину за дрова фальшивыми деньгами. Из-за дальнейшего стечения обстоятельств крестьянин становится разбойником. Л. Н. Толстой концентрирует внимание читателя на действенности в повседневной жизни древнего постулата — «не делай другому того, чего себе не желаешь».

В процессе нравственного воспитания широко применяются такие методы, как убеждение и личный пример, совет, пожелание и одобрительный отзыв, положительная оценка действий и поступков, общественное признание достижений и достоинств человека. Также целесообразно проведение этических бесед и диспутов на примерах художественных произведений и практических ситуаций. Одновременно спектр нравственного воспитания предполагает как общественное порицание, так и возможность дисциплинарных и отсроченных наказаний.

Главными задачами *трудового* воспитания являются: развитие добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности, накопление профессионального опыта как условия выполнения важнейшей обязанности человека.

Для решения этих задач используют разные приемы и средства:

- организацию совместного труда воспитателя и воспитанника;
- объяснение значимости определенного вида труда на пользу семьи, коллектива сотрудников и всего предприятия, Отечества;
- материальное и моральное поощрение производительного труда и проявления творчества;
- знакомство с трудовыми традициями семьи, коллектива, страны;
- организацию работы в кружках по интересам (технического творчества, моделирования, театральной деятельности, кулинарии);
- упражнения по выработке трудовых навыков при выполнении конкретных операций (навыков чтения, счета, письма, пользования компьютером; различных ремонтных работ; изготовления изделий из дерева и металла);
- творческие конкурсы и соревнования, выставки творческих работ и оценку их качества;
- временные и постоянные домашние поручения, дежурства по классу в школе, выполнение возложенных обязанностей в трудовых бригадах;
- систематическое участие в общественно-полезном труде, обучение технологиям и приемам организации профессиональной деятельности;
- контроль за экономией времени и электроэнергии, ресурсами;
- учет и оценку результатов труда (качества, сроков и точности выполнения задачи, рационализации процесса и наличие творческого подхода);
- специальную профессиональную подготовку к трудовой деятельности.

Целью *эстетического* воспитания является развитие эстетического отношения к действительности.

Эстетическое отношение предполагает способность к эмоциональному восприятию прекрасного. Оно может проявляться не только по отношению к природе или произведению искусства. Например, И. Кант считал, что, созерцая художественное произведение, созданное рукою гения, мы приобретаем к «прекрасному». Однако лишь бушующий океан или извержение вулкана мы постигаем как «возвышенное», которое человек сотворить не в силах.

Благодаря способности к восприятию прекрасного, человек обязан привносить эстетическое в личную жизнь и жизнь окружающих, в быт, в профессиональную деятельность и социальный ландшафт. Одновременно эстетическое воспитание должно уберегать нас от ухода в «чистый эстетизм».

В рассказе «Снежная королева» современного петербургского прозаика В. Шпакова героиня стремится свести жизнь к существованию в прекрасном мире классической музыки. Стремление к классике — само по себе похвально, но беда в том, что при этом презирается и отбрасывается «грубая» повседневность, в которой все мы живем. И повседневность мстит, сводя героиню с ума.

В процессе эстетического воспитания используют художественные и литературные произведения, музыку, искусство, кино, театр, народный фольклор. Этот процесс предполагает участие в художественном, музыкальном, литературном творчестве, организацию лекций, бесед, встреч и концертных вечеров с художниками и музыкантами, посещение музеев и художественных выставок, изучение архитектуры города.

Воспитательное значение имеет эстетическая организация труда, привлекательное оформление классных комнат, аудиторий и интерьеров образовательных учреждений, художественный вкус, проявляющийся в стилистике одежды учеников, студентов и преподавателей. Это относится и к социальному ландшафту повседневной жизни. В качестве примеров могут послужить чистота подъездов, озеленение улиц, оригинальный дизайн магазинов и офисов.

Основными задачами *физического* воспитания являются: правильное физическое развитие, тренировка двигательных навыков и вестибулярного аппарата, различные процедуры закаливания организма, а также воспитание силы воли и характера, направленное на повышение работоспособности человека.

Организация физического воспитания осуществляется посредством занятий физическими упражнениями дома, в школе, вузе, в спортивных секциях. Физическое воспитание предполагает контроль за режимом учебных занятий, труда и отдыха (гимнастики и подвижных игр, туристических походов и спортивных соревнований) и медицинскую профилактику заболеваний.

Для воспитания физически здорового человека чрезвычайно важно соблюдение элементов повседневного режима: продолжительный сон, калорийное питание, продуманное сочетание различных видов деятельности.

Гражданское воспитание предполагает формирование у человека ответственного отношения к семье, к другим людям, к своему народу и Отечеству. Гражданин должен добросовестно выполнять не только конституционные законы, но и профессиональные обязанности, вносить свой вклад в процветание страны. В то же время он может чувствовать ответственность за судьбу всей планеты, кото-

рой угрожают военные или экологические катастрофы, и становиться гражданином мира.

Экономическое воспитание — это система мер, направленная на развитие экономического мышления современного человека в масштабах своей семьи, производства, всей страны. Данный процесс предполагает не только формирование деловых качеств — бережливости, предприимчивости, расчетливости, но и накопление знаний, касающихся проблем собственности, систем хозяйствования, экономической рентабельности, налогового обложения.

Экологическое воспитание основано на понимании непреходящей ценности природы и всего живого на Земле. Оно ориентирует человека на бережное отношение к природе, ее ресурсам и полезным ископаемым, флоре и фауне. Каждый человек должен принять посильное участие в предотвращении экологической катастрофы.

Правовое воспитание предполагает знание своих прав и обязанностей и ответственность за их несоблюдение. Оно ориентировано на воспитание уважительного отношения к законам и Конституции, правам человека и на критическое отношение к тем, кто преступает последние.

Воспитательный процесс в целом и в рамках отдельного направления можно наблюдать или организовывать на нескольких уровнях (В. И. Гинецинский).

Первый, так называемый *социетарный уровень* дает представление о воспитании как о постоянной функции общества на любой стадии его развития в контексте общезначимой культуры, а именно такой стороны жизни социума, которая связана с трансляцией культуры во всех ее формах и проявлениях молодому поколению. В России воспитательные цели этого уровня определены в законе «Об образовании», в Конституции, в Международной Конвенции о правах человека и других государственно-политических документах, в которых выражена образовательно-воспитательная политика нашей страны и всего международного сообщества.

Второй, институциональный уровень предполагает реализацию воспитательных целей и задач в условиях конкретных социальных институтов. То есть организаций и учреждений, которые специально создаются для этого, например детские дома и школы-интернаты, детские сады, школы и вузы, дома творчества и центры развития.

Третий, социально-психологический уровень обуславливает воспитание в условиях отдельных социальных групп, ассоциаций, корпораций, коллективов. Например, коллектив предприятия оказывает воспитательное воздействие на своих сотрудников, ассоциация бизнесменов — на своих коллег, ассоциация матерей погибших воинов, выступая против войны, — на государственные органы, ассоциация педагогов — на развитие творческого потенциала педагогов.

Четвертый, межличностный уровень определяет специфику воспитания как практику взаимодействия между воспитателем и воспитанниками, с учетом индивидуально-психологических и личностных особенностей последних. Примерами такой практики могут послужить: родительское воспитание, работа социального психолога и педагога в работе с детьми, подростками и взрослыми, воспитательное влияние учителя в процессе общения с учениками в условиях образовательной системы.

Пятый, интраперсональный уровень, по сути, является процессом самовоспитания, который осуществляется как воспитательное воздействие человека на самого себя в разных жизненных обстоятельствах, например, в ситуациях выбора и конфликта, в процессе выполнения учебных заданий, в период сдачи экзаменов или спортивного соревнования.

12.2. Способы воспитательного воздействия на человека

Для решения воспитательных задач можно выбирать разные сочетания методов, приемов и средств. Этот выбор прежде всего зависит от специфики поставленных целей и задач.

Что понимают под методами, приемами и средствами воспитания?

В качестве основы для определения *методов* ориентируются на позиции воспитателя в выборе способов воспитательного взаимодействия. Можно выделить ряд взаимодействий, устанавливающихся между воспитателем и воспитанником: способы влияния на характер отношений воспитанника к самому себе, к своей семье; включение его в систему общения со сверстниками, с сотрудниками по работе; способы корректировки мировоззрения, изменение ценностных установок и стиля поведения — однозначного определения методов воспитания не существует. Вместе с тем выявлена их общая направленность на изменение отношения воспитанника к обществу или самому себе, предмету или способу деятельности, к другому человеку или целой группе людей. Отсюда следует, что *метод воспитания является одним из инструментов не только воздействия на человека, но и взаимодействия*.

Не все одинаково
пригодно для всех.

Проперций

Содержательно методы воспитания проявляются через:

- непосредственное влияние воспитателя на воспитанника (посредством убеждения, нравоучения, требования, приказа, угрозы, наказания, поощрения, личного примера, авторитета, просьбы, совета);
- создание специальных условий, ситуаций и обстоятельств, которые вынуждают воспитанника изменить собственное отношение, выразить свою позицию, осуществить поступок, проявить характер;
- общественное мнение референтной группы, например коллектива (школьного, студенческого, профессионального), лично значимого для воспитанника, а также благодаря авторитетному для него человеку — отцу, ученому, художнику, государственному деятелю, деятелю искусства, и средств массовой информации (телевидение, печатные издания, радио);
- совместную деятельность воспитателя с воспитанником, общение, игру;
- процессы обучения или самообразования, передачи информации или социального опыта в кругу семьи, в процессе дружеского и профессионального общения;

- погружение в мир народных традиций, фольклорного творчества, чтение художественной литературы.

Воспитатель выбирает и использует систему методов соответственно поставленным целям. Поскольку они являются «инструментами прикосновения к личности» (А. С. Макаренко), постольку при их выборе необходимо учитывать все тонкости и особенности личности воспитанника. Не существует хорошего или плохого метода. Эффективность решения воспитательных задач зависит от многих факторов и условий, а также от последовательности и логики применения совокупности методов.

Предпринимаются попытки систематизировать методы воспитания. Так, например, выделяют три группы методов (Г. И. Щукина):

- 1) ориентированные на формирование положительного опыта поведения воспитанников в общении и деятельности;
- 2) направленные на достижение единства сознания и поведения воспитанников;
- 3) использующие поощрения и наказания.

П. И. Пидкасистый предлагает другую группировку методов воспитания:

- 1) формирующие мировоззрение воспитанников и осуществляющие обмен информацией;
- 2) организующие деятельность воспитанников и стимулирующие ее мотивы;
- 3) оказывающие помощь воспитанникам и осуществляющие оценку их поступков.

Эти классификации методов воспитания, подобно любым другим, весьма условны. Воспитательная задача должна решаться посредством комплекса методов, приемов и средств.

Приведем примеры методов воспитания, уточняя их отличительные особенности.

Педагогическое требование как метод воспитания может:

- выражать нормы поведения человека, которые необходимы для обогащения социального опыта;
- выступать как конкретная задача;
- иметь стимулирующую или «сковывающую» функцию в виде указаний о начале и конце работы, о переходе к новым действиям, об оказании помощи, о прекращении действий;
- помочь воспитаннику уяснить смысл, полезность или необходимость действия, поступка.

Как видно, возможности метода разнообразны и на самом деле не ограничиваются перечисленным набором. Формы предъявления требования к человеку подразделяются на прямые (в виде приказа, указания в деловом, решительном тоне, имеющие инструктивный характер) и косвенные (осуществляемые посредством совета, просьбы, намека с целью вызвать у воспитанника соответствующее переживание, интерес, мотив действия или поступка).

Приучение как метод воспитания предполагает культивирование у воспитанника способности к организованным действиям и разумному поведению как условию становления основ нравственности и устойчивых форм поведения.

Приучение предполагает демонстрацию воспитателем образца или процесса правильного выполнения действий. Воспитанник должен научиться идеально копировать и систематически поддерживать обретенное умение или навык.

Приучение достигается через систему упражнений. Возможности метода состоят в следующем: он помогает усваивать важные умения и действия как устойчивые основы поведения человека. Данный метод способствует самоорганизации воспитанника и проникает во все стороны жизни: учение, труд, отдых, игру, спорт.

Пример как метод воспитания заключен в убедительном образце для подражания. Как правило — это самостоятельная личность, образу жизни, манере поведения и поступкам которой стремятся следовать другие. Пример связан с наглядным представлением и конкретизацией идеала человека. Он представляет собой дальнюю перспективу стремлений воспитанника быть похожим (положительный вариант) на идеальный образ или преодолевать в себе те негативные особенности, которые в чем-то родственны негативному образу (отрицательный вариант). В процессе воспитания ребенка сила как положительного, так и отрицательного примеров одинаково действенна.

Примеры используют в качестве средств формирования определенного способа поведения воспитанника, для того чтобы ориентировать его на позитивный идеал и развить эмоциональное неприятие к асоциальным действиям и поступкам.

Поощрение как метод воспитания направлен на эмоциональное утверждение успешно производимых действий и нравственных поступков человека и стимулирование к новым.

Наказание как метод воспитания ориентирован на сдерживание негативных действий человека и «сковывающее» (тормозящее) влияние в подобных ситуациях.

Виды поощрений могут быть самыми разнообразными: одобрение, похвала, благодарность, награда, ответственное поручение, поцелуй близкого, моральная поддержка в трудной ситуации, проявление доверия и восхищения, заботы и внимания, прощение за проступок.

Виды наказаний: замечание, выговор, общественное порицание, отстранение от важного дела, моральное исключение из общественной повседневной жизни, сердитый взгляд воспитателя, осуждение, возмущение, упрек или намек, ироническая шутка.

Методические приемы — это конкретное проявление определенного метода воспитания на практике. Они определяют своеобразие используемых методов и подчеркивают индивидуальный стиль работы воспитателя. В конкретных ситуациях взаимосвязь между методами и приемами носит диалектический и неоднозначный характер. Они могут заменять друг друга, и не всегда видны их соподчиненные отношения. Например, в процессе применения метода убеждения воспитатель может использовать примеры, проводить беседы, создавать специ-

альные ситуации воздействия на сознание, чувства, волю воспитанника. В данном случае пример, беседа выступают в качестве приемов решения воспитательной задачи. В то же время, применяя метод приучения, воспитатель может использовать убеждение в качестве одного из приемов. Убеждение поможет осуществить задачу включения воспитанника в систему целесообразных действий по формированию конкретного опыта; например строгого выполнения режима работы и отдыха.

Средства воспитания являются «инструментарием» материальной и духовной культуры, который используется для решения воспитательных задач. К ним относятся:

- знаковые символы;
- материальные средства;
- способы коммуникации;
- мир жизнедеятельности воспитанника;
- коллектив и социальная группа как организующие условия воспитания;
- технические средства;
- культурные ценности (игрушки, книги, произведения искусства).

Как правило, человек ощущает на себе ситуативные акты воспитательного влияния, которые носят кратковременный характер. Варианты целенаправленного воспитательного взаимодействия воспитателя и воспитанника могут иметь разную форму, продолжительность и осуществляться в различных условиях (в семье, образовательно-воспитательном учреждении).

Формы воспитания — это варианты организации конкретного воспитательного акта или их системы. Например: разъяснительная беседа родителей о правилах поведения в общественных местах (в школе, музее, театре, на стадионе, в магазине), диспут на тему «Что важнее для человека — “Я” или “Мы”?», совместная акция взрослых и детей по благоустройству своего дома, озеленению двора.

Процедуру использования комплекса методов и приемов по достижению воспитательной цели принято называть *методикой*.

Систему методов, приемов и средств, применяемую в соответствии с конкретной логикой достижения целей и принципами действия воспитателя, определяют как *технологию*.

Например, говорят о методике воспитания культуры речи или аккуратности у ребенка, но о технологии речевого тренинга или делового общения. Разработка и применение как методики, так и технологии опираются на научные знания о человеке и процессе его воспитания. Поэтому их относят к сфере профессиональной деятельности специалистов в области воспитания человека.

Сочетание развивающих методов и средств воспитания следует использовать в период становления личности воспитанника и стимулировать в нем способность активно реагировать на воспитательное воздействие, т. е. действительно быть субъектом конкретной ситуации. Воспитательные методы и средства применяют не только для решения воспитательных задач подрастающего поколения, но также используют с целью оказания помощи взрослым людям, в процессах социализации, адаптации к новым жизненным условиям, коррекции стиля поведения или характера взаимоотношений с людьми.

12.3. Типы воспитания

Первый исторический тип воспитания, относящийся к первобытному человеку, обладал рядом особенностей. Его отличительной чертой была высокая эффективность и значительное соответствие целей, средств и результатов воспитания.

Можно сказать, что воспитывала сама жизнь; природная среда требовала от человека только такого поведения и действия, которые позволили бы ему выжить. В данный период проявлялся традиционный характер ориентации детей на воспроизводство деятельности взрослых, опыт которых был сравнительно невелик. Воспитание в первобытном обществе осуществлялось вместе с борьбой за выживание и требовало постоянного усвоения жизненно необходимого ряда навыков, умений и обрядов. Любые виды самоограничений, с которыми сталкивался ребенок, были коллективными и носили обязательный характер. В данном типе воспитания мы встречаемся с уникальным опытом стремления человека от неумения к умению, от незнания к знанию, а также к возникновению потребностей познания окружающего мира.

Отношения, познающиеся из опыта, всегда не вполне достоверны и совершенны, и однако же сравнению всегда есть за что уцепиться.

М. Монтень

По мере становления цивилизации первый тип воспитания, основанный на естественном разделении труда и соответствующей социокультурной сущности первобытной эпохи, уступает место *второму типу* воспитания. Этот тип был детерминирован общественным разделением труда и сопровождался имущественным и социальным неравенством. Различные социальные группы и отдельные люди имели возможности, соответствующие их общественному положению. В результате у них появились разные педагогические задачи. То есть произошла дифференциация целей воспитания и способов реализации последних. Поэтому второй тип представляет историческое многообразие воспитания человека, обусловленное социокультурными особенностями цивилизации, эпохи, страны, нации.

Древние цивилизации оставили человечеству бесценное наследие, относящееся к организованному воспитанию человека (А. Н. Джуринский, Г. Б. Корнетов). Но для каждой великой или локальной цивилизации характерны свои особенности воспитания. Каковы же педагогические традиции великих древних цивилизаций?

Дальневосточная цивилизация сложилась на территории Китая во второй половине 1-го тысячелетия до н. э. и также утвердилась в Корее и Японии. Несмотря на некоторую динамику, содержание воспитания в рамках данной цивилизации оставалось практически неизменным вплоть до начала XX в. Исторически дальневосточная педагогическая традиция сложилась как результат синкретического единства конфуцианства, даосизма и буддизма.

Китайскому философу Конфуцию принадлежит одна из первых в истории человечества идей, заключающихся во всестороннем развитии личности. Он отдавал преимущество перед образованностью развитию в человеке нравственного начала. Мудрецы и философы дальневосточной цивилизации воспитывали в

молодых людей почтительность к старшим, проповедовали стремление к достойной жизни, соразмерной с общественными нормами, ориентировали на бесконечное самосовершенствование. Последнее предполагало не только познание высшей добродетели, но и следование ей в каждый момент жизни. Свою жизнь нужно было сделать добродетельной, не убегая от страданий в нирвану, не возлагая все надежды на мир иной. Поскольку престиж образованного человека был очень высок, постольку сложился культ образования. В свою очередь воспитание носило преимущественно семейно-сословный характер.

Центром Южноазиатской цивилизации была Индия. Данной цивилизации были свойственны общинный уклад жизни и кастовая организация общества, овященная ритуальным символизмом. Педагогическая традиция опиралась на принцип единства трех обязательств человека: перед богами, мудрецами и предками. Через суровое воспитание и самовоспитание человек должен был преодолеть собственную природу и высвободить внутренний мир для слияния с надличным и над-социальным божественным абсолютом, достичь нирваны.

Мировоззренческой основой педагогической традиции Южноазиатской цивилизации был индуизм, а позднее буддизм. Данная основа и определяла образ жизни человека, систему социальных и этических норм, обрядов и праздников. Ни воспитание, ни обучение не считались всесильными. Врожденные качества и наследственность в рамках данной традиции полностью обуславливали возможности воспитания и образования в процессе развития человека. Педагогический идеал, различавшийся в зависимости от касты, имел в своей основе такие общие черты, как самообуздание, добронравие, верность обетам, разумность и скромность. Например, у брахманов ведущим качеством считалось проявление интеллектуальных способностей, у кшатриев — силы и мужества, у вайшьев — трудолюбия и терпения, у шудров — покорности.

Ближневосточная цивилизация формировалась под мощным влиянием ислама, иудаизма и христианства. Ее культурная и, соответственно, педагогическая традиция была проникнута глубокой монотеистической религиозностью, сочетавшейся с элементами рационализма. Человек в мусульманской культуре считался рабом всемогущего Аллаха. Под воспитанием понимали процесс культивирования добродетелей, важнейшей из которых считалось единство слова и дела. Поэтому смысл воспитания сводился к выработке у воспитанников навыков послушания, повиновения воле Аллаха и исполнения религиозных обязанностей. А также требовалось строго выполнять предписанные нормы поведения, которые носили сакральный характер и вводили человека в традиционный уклад жизни — конфессиональную, кастовую, родовую общность.

К фундаментальным основам исламского воспитания и обучения относили не только религию, знания и науку, мудрость, справедливость, практику и мораль, но и одаренность человека.

Базисные педагогические традиции великих цивилизаций Востока определяли *восточный тип воспитания*. Данному типу свойственны жесткие требования относительно выполнения традиционных норм и канонов. Человек здесь понимается как духовное единство эмоций, воли и разума. Одновременно эта традиция стремится обратиться прямо к сердцу как средоточию божественного и человеческого. Поэтому знание носит вторичный характер как способ дости-

жения «локальных» задач. В результате, для человека Востока ограничение индивидуальной свободы, независимости мышления, самостоятельности в различных сферах общественной жизни было типично.

Западная цивилизация зародилась в античную эпоху. Становление западной педагогической традиции началось в Древней Греции. Именно тогда сложились спартанская и афинская модели обучения и воспитания, ставшие первоисточником развития западной педагогической теории и практики. Если Спарта продемонстрировала миру образец общественного и военно-физического воспитания, то Афины — систему всестороннего и гармоничного развития человека. Именно здесь был выдвинут идеал воспитания свободной творческой личности, включенной в полисный (общественный) уклад жизни, соразмерно античному пониманию космоса. Пафос практики воспитания и обучения в Древней Греции провозглашал принцип соревновательности (агонистики). Дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах, самоутверждаясь и оттачивая свои лучшие качества. В трактате «Государство» Платон одним из первых выдвинул идею воспитания человека на протяжении всего жизненного пути.

Уже на данном этапе развития западной цивилизации как генотипа современной европейской культуры проявилась тенденция сочетания целенаправленных и ценностно-рациональных подходов к решению воспитательно-образовательных проблем.

Базовая педагогическая традиция западной цивилизации прошла долгий и противоречивый путь.

Следует выделить основные черты педагогической традиции, определившей *западный тип воспитания*.

К ним относятся:

- ценностно-рациональный характер обучения и воспитания;
- преимущественная ориентация на развитие воли и разума;
- утверждение в человеке индивидуального и творческого начал, сочетавшееся с гармонизацией отношений с социумом.

Для понимания исторического развития педагогических традиций западной цивилизации и формирования соответствующего процесса в России особое значение имеет римский период.

Воспитание в Риме носило гражданский и политический характер, а образование было по преимуществу риторическим.

Воспитание в Византии ориентировалось на познание души или самопознание и, соответственно, на самосовершенствование. Именно в этот период зарождается педагогическая традиция светского и книжного образования, стремящаяся к независимости от диктата церкви и поиску гуманистических идеалов в воспитании человека.

Соответствующие традиции складывались в России преимущественно под влиянием западной культуры и цивилизации, в особенности византийской.

В. О. Ключевский характеризовал ее следующим образом:

- в древний период — семейно-общинное воспитание и мифологическое образование;

- затем христианское воспитание человека на «миру» и приобщение человека к православию с самого раннего возраста;
- схоластическое образование.

На протяжении длительного исторического периода воспитание в России подразделялось на народное (крестьянское), домостроевское (воспитание в семьях купцов и мещан) и дворянское. В свою очередь народное образование было начальным и ремесленным, а дворянское — высшим.

С 1917 г. в России реализуются идеи коммунистического воспитания, которое предполагает программу всеобщей грамотности и трехступенчатую систему непрерывного образования, характеризующуюся единообразием образовательных учреждений во всех регионах России (детский сад, школа, училище, техникум, институт, университет).

С начала 1990-х гг. Россия перешла к новому этапу решения воспитательных и образовательных задач.

12.4. Модели и стили воспитания

В процессе теоретического обоснования и объяснения природы воспитания выделяют три основные парадигмы, представляющие определенное отношение к социальным и биологическим детерминантам.

Парадигма социального воспитания (П. Бурдье, Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Фурастье) ориентируется на приоритет социума в воспитании человека. Ее сторонники предлагают корректировать наследственность с помощью формирования соответствующего социокультурного мира воспитуемого.

Сторонники второй, *биопсихологической парадигмы* (Р. Галь, А. Медичи, Г. Миаларе, К. Роджерс, А. Фабр) признают важность взаимодействия человека с социокультурным миром и одновременно отстаивают независимость индивида от влияний последнего.

Третья парадигма акцентирует внимание на диалектической взаимозависимости социальной и биологической, психологической и наследственной составляющих в процессе воспитания (З. И. Васильева, Л. И. Новикова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский).

Виды воспитания классифицируются по принципу содержательного многообразия воспитательных целей и способов их достижения.

По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное), а также воспитание в детских, юношеских организациях и в специализированных образовательных учреждениях (детских домах, школах-интернатах).

Семейное воспитание — это организация жизнедеятельности ребенка в условиях семьи. Именно семья в течение первых шести-семи лет жизни ребенка формирует основы будущей личности. Семейное воспитание продуктивно, если оно осуществляется в атмосфере любви, взаимного понимания и уважения. Значи-

тельную роль здесь также играет профессиональная самореализация и материальное благополучие родителей, создающие условия для нормального развития ребенка. Например, «силовые отношения» распространяются там, где имеют место разногласия и ссоры между сослуживцами, соседями, женами и мужьями, родителями и детьми; где употребляют алкоголь и наркотики.

Воспитание ребенка предполагает включение его в ряд обычных домашних обязанностей (уборка своей постели, комнаты), постепенное усложнение заданий и видов деятельности (спорт, музыка, чтение, работа в саду). Поскольку у ребенка в этом возрасте имитация (непосредственное воспроизведение действий, слов и поступков окружающих людей) выступает в качестве одного из основных способов познания мира, постольку желательно ограничить внешние отрицательные влияния.

Школьное воспитание — это организация учебной деятельности и жизни детей в условиях школы, а также внеучебная воспитательная работа, включающая в себя поддержание школьных традиций и праздников, организацию самоуправления. В данных условиях важное значение имеет личность учителя и позитивный характер общения с учениками, образовательно-воспитательная и психологическая атмосфера занятий и отдыха.

Внешкольное воспитание предполагает, что решение вышеозначенных задач осуществляется внешкольными образовательно-воспитательными учреждениями, организациями и обществами. К ним относятся центры развития, дома творчества детей, комнаты школьника при отделениях милиции (куда помещают подростков, нарушивших общественный порядок или преступивших закон), общества «зеленых» (юных натуралистов и экологов).

Конфессиональное воспитание реализуется посредством религиозных традиций и обрядов, приобщения к системе религиозных ценностей и конфессиональной культуре, обращенных к «сердцу», к вере в божественное происхождение человека. Поскольку верующие люди составляют около 90 % человечества, постольку роль религиозного или церковного воспитания очень велика.

Воспитание по месту жительства — это организация общественно полезной деятельности детей и молодежи в микрорайоне проживания. Данная, совместная со взрослыми деятельность заключается в посадке деревьев, уборке территории, сборе мусора, оказании шефской помощи одиноким старикам и инвалидам. А также кружковая работа, спортивные соревнования и праздники, организованные родителями и педагогами.

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками (по признаку управления процессом воспитательного воздействия на воспитанника со стороны воспитателя) различают авторитарное, демократическое, либеральное и попустительское воспитание.

Авторитарное воспитание — тип воспитания, в рамках которого определенная идеология принимается в качестве единственной истины во взаимоотношениях между людьми. Чем выше социальная роль воспитателя как транслятора этой идеологии (учителя, священника, родителей, идеологических работников и т. п.), тем сильнее выражено принуждение воспитанника вести себя согласно данной идеологии. В этом случае воспитание осуществляется как оперирование

То, что мы знаем —
ограничено, а что не
знаем — бесконечно.

Лаллас

природой человека и манипулирование его действиями. При этом доминируют такие воспитательные методы, как требование (прямое предъявление нормы должного поведения в конкретных условиях и к конкретным воспитанникам), упражнение в должном поведении с целью формирования привычного поведения и др. Принуждение является основным путем передачи социального опыта новому поколению. Степень принуждения определяется тем, насколько воспитуемый имеет право сам определять или выбирать содержание прошлого опыта и ценностной системы — семейных ценностей, норм поведения, правил общения, ценностей религии, этнической группы, партии и т. п. В деятельности воспитателя доминирует догма всеобщей опеки, безошибочности, всезнания.

Авторитарный стиль характеризуется высокой централизацией руководства, доминированием единоначалия. В этом случае педагог единолично принимает и отменяет решения, большинство вопросов в отношении проблем обучения и воспитания решает сам. Преобладающими методами управления деятельностью своих воспитанников являются приказы, которые могут отдаваться в жесткой или мягкой форме (в виде просьбы, которую нельзя не выполнить). Авторитарный педагог всегда очень строго контролирует деятельность и поведение воспитанников, требователен к четкости выполнения его указаний. Инициатива воспитанников не поощряется или поощряется в строго определенных пределах.

Рассматривая ситуации проявления авторитарного стиля на практике, можно обнаружить две крайности. Авторитарный стиль может реализоваться педагогом в режиме собственных ощущений, которые можно описать с помощью метафор: «Я — командующий» или «Я — отец».

При позиции «Я — командующий» властная дистанция очень велика, и в процессе взаимодействия с воспитанником усиливается роль процедур и правил.

При позиции «Я — отец» сильная концентрация власти и влияния на действия воспитанника в руках педагога сохраняется, но при этом большую роль в его действиях играет забота о воспитаннике и ощущение ответственности за его настоящее и будущее.

Демократический стиль воспитания характеризуется определенным распределением полномочий между педагогом и воспитанником в отношении проблем его обучения, досуга, интересов и пр. Педагог старается принимать решения, советуясь с воспитанником, и предоставляет ему возможность высказывать свое мнение, отношение, делать самостоятельно выбор. Часто такой педагог обращается к воспитаннику с просьбами, рекомендациями, советом, реже — приказывает. Систематически контролируя работу, всегда отмечает положительные результаты и достижения, личностный рост воспитанника и его просчеты, обращая внимание на те моменты, которые требуют дополнительных усилий, работы над собой или специальных занятий. Педагог требователен, но одновременно справедлив, во всяком случае старается таковым быть, особенно в оценке действий, суждений и поступков своего воспитанника. В общении с людьми, в том числе и с детьми, всегда вежлив и доброжелателен.

Демократический стиль может на практике реализоваться в системе следующих метафор: «Равный среди равных» и «Первый среди равных».

Первый вариант — «Равный среди равных» — это стиль отношений между воспитателем и воспитанником, в рамках которого педагог в основном выполняет необходимые обязанности по координации действий воспитанника в организации его учебной деятельности, самообразования, досуга и пр., учитывая его интересы и собственное мнение, согласовывая с ним на правах «взрослого» человека все вопросы и проблемы.

Вторая позиция — «Первый среди равных» — реализуется в отношениях между педагогом и воспитанником, в которых доминирует высокая культура деятельности и отношений, большое доверие педагога к воспитаннику и уверенность в правильности всех его суждений, действий и поступков. В этом случае педагог признает право на автономию и в основном видит задачу в координации самостоятельных действий ученика и оказании помощи при обращении к нему самого воспитанника.

Уточним понимание демократического взаимодействия — это такой тип взаимодействия людей, когда ни у одной из двух договаривающихся сторон нет возможности заставить другую что-либо делать. Например, директора двух соседних школ договариваются о сотрудничестве. У них одинаковый социально-административный статус, они в равной степени экономически и социально защищены. В этом случае, чтобы достичь результата, им приходится договариваться. Второй пример: два учителя школы договариваются о разработке интегрированного курса. Путь через принуждение в этой ситуации в принципе неприемлем.

Однако ситуация меняется, если взаимодействуют люди, находящиеся на разных уровнях, например иерархической служебной лестницы как в рамках одной организации, так и в условиях социума.

Для некоторых педагогов убеждение своих воспитанников (или сотрудников в процессе профессиональной деятельности) есть единственно возможный способ общения и взаимодействия, несмотря на то что данный стиль обладает не только плюсами, но и минусами. Это может быть следствием воспитания, жизненного опыта, результатом развития личности и становления характера или следствием обстоятельств, конкретной ситуации. Например, в ситуации, когда педагог имеет дело с воспитанником, обладающим сильным характером (или руководитель приходит в организацию с сильным, сложившимся творческим коллективом профессионалов), то стиль руководства один, если же педагог выполняет роль воспитателя подростка-правонарушителя — стиль другой.

Либеральный стиль (невмешательство) воспитания характеризуется отсутствием активного участия педагога в управлении процессом обучения и воспитания. Многие, даже важные дела и проблемы фактически могут решаться без его активного участия и руководства. Такой педагог постоянно ожидает указаний «сверху», являясь фактически передаточным звеном между взрослыми и детьми, руководителем и подчиненными. Для выполнения какой-либо работы ему нередко приходится уговаривать своих воспитанников. Он решает в основном те вопросы, которые назревают сами, контролируя работу воспитанника, его поведение от случая к случаю. В целом такой педагог отличается низкой требовательностью и слабой ответственностью за результаты воспитания.

Попустительский стиль воспитания характеризуется своего рода «равнодушием» (чаще всего неосознанным) со стороны педагога в отношении развития, динамики учебных достижений или уровня воспитанности своих воспитанников. Это возможно либо от очень большой любви воспитателя к ребенку, либо от идеи полной свободы ребенка везде и во всем, либо от бездушия и равнодушия к судьбе ребенка и т. п. Но в любом случае такой педагог ориентируется на удовлетворение любых интересов детей, не задумываясь над возможными последствиями их поступков, не ставя перспектив личностного развития. Главный принцип в деятельности и поведении такого педагога — не препятствовать любым действиям ребенка и удовлетворять его любые желания и потребности, возможно, даже в ущерб не только себе, но и ребенку, например его здоровью и развитию духовности, интеллекта.

На практике ни один из приведенных стилей у педагога не может проявляться в «чистом виде». Также очевидно, что применение только демократического стиля не всегда бывает эффективным. Поэтому для анализа практики воспитателя чаще применяют так называемые смешанные стили: авторитарно-демократический, либерально-демократический и пр. Каждый педагог может применять разные стили в зависимости от ситуаций и обстоятельств, однако многолетняя практика формирует индивидуальный стиль воспитания, который относительно стабилен, обладает незначительной динамикой и может совершенствоваться в различных направлениях. Смена же стиля, например переход от авторитарного к демократическому, является радикальным событием, ибо каждый стиль основывается на особенностях характера и личности педагога, и его смена может сопровождаться серьезной психологической «ломкой» человека.

В зависимости от *философской концепции*, определяющей принципы и особенности системы воспитания, выделяют модели *прагматического, антропологического, социетарного, свободного* и других видов воспитания. Философское осмысление воспитания (Б. П. Битинас, Г. Б. Корнетов и др.) раскрывает то общее, что характерно для практики воспитания разных стран, народов, эпох, цивилизаций. Поэтому модели воспитания, разработанные на основе философских концепций и идей, отвечают в большей мере не столько на вопрос «что» воспитывают, сколько на вопрос «почему» так осуществляется процесс воспитания, раскрывая его идеи и особенности как целостного процесса.

Обратимся лишь к некоторым идеям, лежащим в основе наиболее известных в мире моделей воспитания.

Идеализм в воспитании восходит к идеям Платона. Его последователи рассматривали воспитание как создание для воспитуемых такой среды, благодаря которой заложенные в душе вечные и неизменные идеи достигли бы расцвета, что и предопределило бы развитие полноценной личности. Основное назначение воспитания в рамках данной доктрины — помощь воспитуемому в открытии высшего мира идей и превращение полученных знаний в содержание личности воспитываемого. Важно научить и приучить воспитываемого пользоваться разумом, побуждаемым внутренними, врожденными императивами. Средствами воспитания и в процессе воспитания осуществляется восхождение от природного начала к высшему в человеке — духовности.

Однако представители данного направления по-разному видели соотношение целей воспитания и способов их достижения. Так, например, И. Г. Песталлоцци главной целью воспитания видел осознание воспитанником себя как самоценности. Его последователь Ф. Фребель считал, что содержание и форма воспитания определяются духовной реальностью, а развитие ребенка есть материальное проявление его внутреннего мира и одухотворение физического существования. И. Герbart определял главную цель воспитания как гармонию воли с этическими идеями и выработку интереса к самым разным явлениям. В. Дильтей так формулировал задачу воспитания — научить воспитуемого пониманию чужого мира, т. е. жизни, объективированной в предметах культуры путем вживания, сопереживания и т. п., что объединяется понятием герменевтического метода.

Современные представители данного направления в понимании и организации процесса воспитания исходят из следующих положений: в основе процесса воспитания должен лежать высокий интеллектуально-содержательный уровень взаимодействия воспитателя и воспитанника, описываемый как присвоение воспитуемым достижений человеческой культуры; основой воспитания должна быть самореализация личности воспитуемого, и мастерство воспитателя заключается в раскрытии глубинного потенциала души воспитуемого.

Реализм как философия воспитания явился детерминантой концепций воспитания. Последователи реализма в воспитании человека исходят из положений о передаче воспитуемому бесспорных знаний и опыта в препарированном виде, истины и ценностей культуры через разделение целостной реальности на предметное отображение с учетом возрастных возможностей их присвоения. Воспитание должно строиться как помощь воспитаннику в осознании того, что естественным образом побуждает его поведение и деятельность. В результате приоритет отдается методам воспитательного воздействия на сознание воспитанника и практическую деятельность, при этом недостаточное внимание уделяется развитию эмоционально-образной сферы личности.

Слабое место моделей воспитания, разработанных на так называемом *материалистическом реализме*, состоит в том, что принижается роль знаний о самом человеке в процессе его воспитания, не признается его право на иррациональность в поступках, в жизнедеятельности.

Прагматизм как философия воспитания. Его представители рассматривают воспитание не как подготовку воспитанника к будущей взрослой жизни, а как жизнь воспитуемого в настоящем. Поэтому задача воспитания в рамках данного направления — научить воспитуемого решать реальные жизненные проблемы и с накоплением такого опыта добиться максимального благополучия, успеха в рамках тех норм, которые определены социальной средой его жизнедеятельности. Отсюда в основу содержания воспитания предлагается положить сам процесс решения жизненных проблем. Воспитуемые должны научиться общим принципам и методам решения типичных проблем, с которыми сталкивается человек в течение жизни, и накапливать опыт решения таких проблем в реальных условиях своей жизнедеятельности с тем, чтобы не только успешно включиться в жизнь современного общества, но и стать проводником социальных преобразований. То есть в процессе воспитания воспитатель должен приучить

воспитанника не к пассивному приспособлению к реальным условиям, а к активному поиску путей улучшения своего благополучия, вплоть до преобразования условий в желаемом для себя направлении. Воспитание — это постоянное побуждение воспитуемого к экспериментированию для того, чтобы подготовить его к встрече с жизненными реалиями, которые полны случайностей, опасностей, риска. Воспитание должно быть нацелено на подготовку воспитанника к встрече с будущим, приучить его к разработке планов своего будущего и к выбору подходящего стиля жизни, стандартов поведения по критерию полезности. Значит, в рамках данного направления воспитание рассматривается и как проблемное, в котором изменчивы воспитательные ситуации, постоянно меняются среда и само взаимодействие индивида с воспитателем и средой, меняются передаваемый и приобретаемый опыт и сами субъекты воспитательного процесса. Основой воспитания считается воспитательное взаимодействие воспитанника с реальной средой, как природной, так и социальной, как на познавательном, так и практическом уровнях. Содержание воспитания должно исходить из логики самой жизни воспитанника и из его потребностей. То есть явно видна направленность воспитания на индивидуальное саморазвитие воспитанника. В связи с этим цели воспитания никак не связываются с нормами и разрабатываются каждым педагогом с учетом как общих целей, так и конкретной ситуации.

Слабым местом данной модели воспитания является крайнее выражение философии прагматизма, что на практике проявляется в воспитании жестких прагматиков и индивидуалистов.

Антропоцентристская модель воспитания опирается на понимание сущности человека как открытой системы, постоянно изменяющейся и обновляющейся одновременно с обновляющимся в процессе его активной деятельности окружающим миром, а также на положение о сущности воспитания как создании среды, максимально благоприятной для саморазвития индивида. Процесс воспитания человека не может быть ограничен нормами или ориентирован на идеал, а следовательно, не может иметь завершения. Достаточно лишь программировать процесс развития личности — что надо сделать воспитателю, чтобы сохранить человеческое в ученике и помочь воспитаннику в процессе саморазвития, проявлениях творчества, обретении духовного богатства, проявлениях индивидуальности. Процесс воспитания должен строиться так, чтобы воспитанник мог совершенствоваться во всем многообразии проявлений человека. В рамках данного направления возможны различные системы организации воспитания — с позиций доминирования биологии, этики, психологии, социологии, религиозной и культурной антропологии в их взаимосвязи.

Социетарная модель воспитания ориентирована на выполнение социального заказа как высшей ценности для группы людей, который предполагает тенденциозный подбор содержания и средств воспитания в рамках малых (семья, референтная группа, школьный коллектив и др.) и больших социальных групп (общественные, политические, религиозные сообщества, нация, народ и др.). Коммунистическая система ценностей, например, на иерархическую вершину выдвигала класс трудящихся и воспитание рассматривала как воспитание труженика и борца за освобождение человечества от эксплуатации труда человека, игнорируя интересы других классов и социальных групп. Националистическая система в качестве высшей ценности принимает свою нацию и через интересы

своей нации рассматривает интересы всех других наций. В этом случае воспитание сводится к воспитанию члена самой главной и великой нации на земле, готового служить своей нации вне зависимости от того, насколько этим игнорируются или ущемляются интересы других наций. Возможны и другие примеры. Общим для них является тот факт, что все ценности, кроме принятой в обществе или социальной группе, признаются ложными.

Гуманистическое воспитание опирается прежде всего на учет личностных и индивидуальных особенностей воспитанника. Задачей воспитания, базирующегося на идеях гуманизма, является помощь становлению и совершенствованию личности воспитанника, осознанию им своих потребностей и интересов. В процессе воспитательного взаимодействия педагог должен быть нацелен на то, чтобы узнать и принять воспитанника таким, каков он есть, помочь осознать цели развития (процесс самоактуализации человека) и способствовать их достижению (личностный рост), не снимая при этом меру ответственности за результаты (оказывая помощь в развитии). При этом воспитатель, даже если это как-то ущемляет его интересы, организует процесс воспитания с максимальным удобством для воспитанника, создает атмосферу доверия, стимулирует деятельность последнего по выбору поведения и решению проблем.

Свободное воспитание (вариант демократического стиля воспитания), направлено на формирование интересов у воспитуемых и создание условий для свободного выбора способов их удовлетворения, а также ценностей жизни. Ведущей целью такого воспитания является научение и приучение воспитанника быть свободным и нести ответственность за свою жизнь, за выбор духовных ценностей. Сторонники данного направления опираются на идею, что человеческую сущность индивида составляет совершаемый им выбор, а свободный выбор неотделим от развития критического мышления и от оценивания роли социально-экономических структур как факторов жизнедеятельности, от ответственной активности в определении способов управления собой, своими эмоциями, поведением, характером человеческих отношений в обществе. Поэтому воспитатель призван помочь воспитуемому понять себя, осознать свои потребности и потребности окружающих людей и уметь их согласовывать в конкретных жизненных обстоятельствах. Воспитание при этом следует природе ребенка или взрослеющего молодого человека, устраняя вредные влияния и обеспечивая естественное развитие. Задача такого воспитания — привести в гармонию действие этих сил.

Технократическая модель воспитания основана на положении, согласно которому процесс воспитания должен быть строго направленным, управляемым и контролируемым, технологично организованным, а значит, воспроизводимым и приводящим к проектируемым результатам. Представители данного направления в процессе воспитания видят реализацию формулы «стимул—реакция—подкрепление» или «технологии поведения» (Б. Скиннер). Воспитание в этом случае рассматривают как формирование системы поведения воспитуемого с помощью подкреплений, видя возможность конструировать «управляемого индивида», вырабатывать желаемое поведение в различных социальных ситуациях как социально одобряемые нормы, поведенческие стандарты.

В этом подходе таится угроза манипулирования человеком, воспитания человека-функционера.

12.5. Поликультурное воспитание.

Воспитательные системы: зарубежный и отечественный опыт

Поликультурное воспитание предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств и предусматривает:

- адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми с разными традициями;
- ориентацию на диалог культур;
- отказ на культурно-образовательную монополию в отношении других наций и народов.

Поликультурное воспитание культивирует в человеке дух солидарности и взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной идентичности различных народов.

В мировом сообществе наметилась тенденция к *самовоспитанию и воспитанию человека на протяжении всей жизни*. Она означает:

- преемственность между дошкольными, внешкольными, школьными учреждениями и вузом в решении воспитательных задач;
- процесс непрерывного самовоспитания человека в течение жизни;
- реализацию потребности человека в постоянном обогащении опыта социальных отношений, способов общения и взаимодействия с людьми, техникой, природой, Вселенной.

Такое воспитание ориентировано на развитие у каждого человека планетарного мышления и осознание принадлежности к человеческому сообществу в прошлом, настоящем и будущем.

Система воспитания — это совокупность взаимосвязанных целей и принципов организации воспитательного процесса, методов и приемов их поэтапной реализации в рамках определенной социальной структуры (семьи, школы, вуза, государства) и логики выполнения социального заказа.

Любая система воспитания востребована конкретным обществом и существует до тех пор, пока сохраняет свою значимость. Поэтому она имеет конкретно-исторический характер.

Человечеству известно педагогическое наследие древних цивилизаций, эпохи Античности, Средневековья, Возрождения, XVIII–XIX вв. и современного периода развития человечества — XX и начала XXI в.

В чем специфика систем воспитания, наиболее известных в мире?

Спартанская система воспитания преследовала, по преимуществу, цель подготовить воина — члена военной общины. До семи лет ребенок воспитывался в семье няньками-кормилицами. С семи лет полис (город-государство) брал на себя воспитание и обучение подрастающих спартиатов. Этот процесс проходил в три этапа.

На первом этапе (7–15 лет) дети приобретали навыки письма и чтения, но главным оставалось физическое закаливание, которое было чрезвычайно разнообразным (ходили босиком, спали на тонких соломенных подстилках). С 12 лет возрастала суровость воспитания мальчиков, которых приучали не только к аскетическому образу жизни, но и к немногословию. В 14 лет мальчика, пропуская через жестокие физические испытания, посвящали в эйрены — члена общины с предоставлением определенных гражданских прав. В течение последующего года эйренов проверяли на стойкость в военных отрядах спартиатов.

На втором этапе воспитания (15–20 лет) к минимальному обучению грамоте добавлялось обучение пению и музыке. Однако способы воспитания ужесточались. Подростков держали в голоде и приучали самих добывать себе еду, физически наказывая тех из них, которые терпели неудачу. К 20 годам эйрены посвящались в воины и получали полное вооружение.

В течение третьего этапа (20–30 лет) они постепенно приобретали статус полноправного члена военной общины.

В результате такого воспитания воины свободно владели копьем, мечом, дротиком и другим оружием того времени. Однако спартанская культура воспитания оказалась гипертрофированной военной подготовкой при фактическом невежестве молодого поколения. Воспитательная традиция Спарты периода VI–IV вв. до н. э. в итоге свелась к физическим упражнениям и испытаниям. Именно эти элементы стали предметом подражания в последующие эпохи.

Афинская система воспитания. Она явилась образцом воспитания человека Древней Греции, основная задача которого сводилась к всестороннему и гармоничному развитию личности. Главным принципом была соревновательность в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах.

Система организованного воспитания реализовывалась поэтапно.

До семи лет мальчиков воспитывали дома. С семи до 16 лет они посещали одновременно мусическую и гимнастическую (палестра) школы, в которых получали преимущественно литературное, музыкальное и военно-спортивное образование и воспитание.

На втором этапе (16–18 лет) юноши совершенствовали свое образование и развивали себя в гимнасиях. Вершиной достижений молодого человека (18–20 лет) считалось пребывание в эфебии — общественном учреждении по совершенствованию военного мастерства.

Таким образом, данная система ориентировала на овладение «совокупностью добродетелей», в дальнейшем получившей известность как программа «семи свободных искусств» (грамматика, диалектика, искусство спора, арифметика, геометрия, астрономия, музыка). Эта программа стала символом образования для многих поколений и вошла в историю как традиция греческой образованности.

В Европе VI–XV вв. большое влияние в мире имела *религиозная традиция воспитания* человека, в особенности христианская. Основная задача такого воспитания определялась как приведение человека к гармонии между земным и небесным существованием через усвоение и выполнение религиозно установленных нравственных норм (православной, мусульманской, буддистской).

В разных странах и у разных народов идеи религиозного воспитания воплотились в конкретные формы, многообразие которых наблюдается и в современном мире.

В отличие от большинства средневековых государств, в Византии сложилась своя система образования и воспитания человека, которая повлияла на развитие европейской и российской педагогической традиции.

Именно в этот период в западной цивилизации определились три основные стадии образования человека: элементарное, среднее и высшее. Однако достаточно ясные очертания трехступенчатой системы образования в истории Китая отмечаются намного раньше — в период династии Хань (II в. до н. э. — II в. н. э.).

Истории известны разные примеры *сословного воспитания* и образования. В наиболее организованном виде сословное домашнее (или семейное) воспитание и образование представлено в системе рыцарского воспитания и в системе воспитания джентльмена (Дж. Локк).

Например, идеал *рыцарского воспитания* включал в себя жертвенность, послушание и одновременно личную свободу, презрительное отношение к книжной традиции грамотного человека, соблюдение «кодекса чести». В основе содержания рыцарского воспитания лежала программа «семи рыцарских добродетелей»: владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение и игра на музыкальном инструменте.

Система рыцарского воспитания состояла из следующих этапов. До семи лет мальчик получал домашнее воспитание. С семи до 14 лет при дворе феодала (сюзерена) он был пажом при супруге сюзерена и ее придворных и приобретал круг знаний, умений и опыт придворной жизни. С 14 лет до 21 года мальчик переходил на мужскую половину и становился оруженосцем при рыцарях двора сюзерена. За эти годы жизни при дворе молодому человеку необходимо было освоить «начала любви, войны и религии». В 21 год проходило посвящение в рыцари. Обряд предварялся испытаниями на физическую, воинскую и нравственную зрелость на турнирах, поединках, пирах. Традиция рыцарского воспитания сохранилась и поныне, прежде всего в соблюдении юношами «кодекса чести» как идеи эстетического и физического развития человека, высоко ценящего чувство собственного достоинства в любых жизненных обстоятельствах.

Идеал воспитания по Локку — джентльмен — высокообразованный и деловой человек. Как правило, это был выходец из высшего общества, получивший воспитание и образование на дому с помощью приглашенных учителей и воспитателей. Джентльмен — человек, отличавшийся утонченностью в обращении с людьми и обладавший качествами дельца и предпринимателя. Именно эти особенности легли в основу западной воспитательно-образовательной традиции XVIII–XX вв.

Процесс *воспитания джентльмена* также имел поэтапный характер и главными составляющими его системы были:

- физическое воспитание, выработка характера, развитие воли;
- нравственное воспитание и обучение хорошим манерам;
- трудовое воспитание;
- развитие любознательности и интереса к учению, которое должно было иметь как теоретическую направленность, так и практический характер.

В качестве главных воспитательных средств использовались пример, труд, среда и окружение растущего человека. Данная система была ориентирована на учет индивидуальных особенностей воспитанника и на развитие его личности, становление человека как индивидуальности.

Система воспитания человека в коллективе и через коллектив А. С. Макаренко была реализована в России в период с 1930 по 1980 г. Она получила известность во всем мире как система «коммунистического воспитания». Главная ее задача заключалась в воспитании человека-коллективиста, для которого общественные интересы должны были быть всегда выше личных. Этот процесс рассматривается и реально организуется в соответствии с тремя этапами развития коллектива.

Первый этап характеризуется низким уровнем развития коллектива, и приоритет в постановке целей, выборе форм коллективной деятельности и оценке результатов отдается воспитателю как организатору и руководителю.

На втором этапе, в процессе формирования актива и лидеров, управление частично отдается наиболее инициативным членам коллектива.

На третьем, высшем этапе развития коллектива самоуправление становится главным звеном управления всей работой. При этом усиливается значимость общественного мнения в целях воспитания каждого его члена и ослабляется ведущая роль воспитателя. Каждый коллектив должен был руководствоваться «законами движения коллектива», сформулированными А. С. Макаренко. Например, принцип параллельного и индивидуального действия, система перспективных линий.

Основными показателями успешности воспитания в рамках данной системы считались коллективизм, трудолюбие, дисциплинированность, ответственность перед коллективом, коммунистическая целеустремленность, убежденность и чувство гордости.

Резюме

В ходе истории и в процессе развития самой педагогической науки понимание теории и практики воспитания претерпело существенные изменения. Вначале феномен воспитания исследовали прежде всего с позиций со-

циальной функции, порой даже отождествляли с социализацией, что неправомерно.

Итак, сегодня *воспитание понимают как:*

- передачу социального опыта и мировой культуры;
- воспитательное воздействие на человека, группу людей или коллектив (прямое и косвенное, опосредованное);
- организацию образа жизни и деятельности воспитанника;
- воспитательное взаимодействие воспитателя и воспитанника;
- создание условий для развития личности воспитанника, т. е. оказание ему помощи и поддержки в случае семейных проблем, трудностей в учебе, общении или профессиональной деятельности.

Разные подходы к определению сущности воспитания подчеркивают практическую сложность и многогранность этого явления.

В целом *воспитание представляет собой воспитательный акт*, основными составляющими которого являются воспитатель (группа воспитателей) и воспитанник (группа воспитанников), процесс их взаимодействия и условия его протекания.

Структура воспитательного процесса раскрывается через единство цели—содержания—способов достижения результата.

Организация воспитательного процесса и реализация его целей могут осуществляться в условиях семьи, школы, вуза, музея, партийной фракции, уличной среды, предприятия, зоны заключения.

В воспитании, как многофакторном процессе, особенно значимы группы объективных и субъективных условий. Поскольку вышеозначенный процесс реализуется в системе отношения «человек—человек», постольку в нем велика доля взаимной субъективной зависимости воспитателя и воспитанника. Поэтому столь сложно устанавливать закономерности воспитания.

Историческая и мировая практика показывают, что главная цель воспитания определяется как формирование всесторонне и гармонично развитого человека, подготовленного к самостоятельной жизни и деятельности в современном обществе, способного разделять и преумножать его ценности.

В целях гармоничного и всестороннего развития человека осуществляют умственное, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое, гражданское, экологическое, экологическое, правовое воспитание.

В качестве его результатов выступают личностные новообразования, связанные с осознанием и изменением системы мировоззрения, ценностных отношений, позволяющих выбирать образ жизни и стратегию поведения, ориентироваться в языке современной культуры. То есть в человеческом и социальном пространстве «добра—зла», «истины—лжи», «прекрасного—безобразного», «честности—беспринципности», «любви—ненависти», «дружбы—предательства», «прав и обязанностей» всегда оставаться человеком.

Воспитание может быть реализовано на социетарном, институциональном, социально-психологическом, межличностном и интраперсональном уровнях.

Одни и те же воспитательные задачи могут быть решены разными способами. Эффективность решения воспитательной задачи зависит от многих факторов, но в первую очередь от:

- логики совокупного применения методов, приемов и воспитательных средств;
- индивидуально-личностных особенностей воспитанника и воспитателя;
- условий и обстоятельств, в которых осуществлялся воспитательный акт.

На самом деле методы и средства воспитания применяются во взаимосвязи. Такое сочетание возможно в контексте как комплекса, так и отдельной воспитательной ситуации. Например, в рамках воспитательной работы родителей, членов трудового (ученического, студенческого) коллектива и в ходе воспитательной деятельности профессионалов в специальных учреждениях.

К основным понятиям, используемым для понимания способов воспитательного воздействия на человека и приемов взаимодействия воспитателя и воспитанника, относят методы, приемы и средства воспитания, формы воспитания, методику и технологию воспитания.

В истории развития педагогической практики выделяют два главных типа воспитания: первобытного и социально-ориентированного человека.

В процессе цивилизационного развития человечества оформились восточный и западный типы воспитания.

В истории развития педагогических традиций каждого народа имеются характерные особенности, которые определяют неповторимость соответствующих тенденций в каждой стране. Также на процессы воспитания и образования оказывают влияние не только культура и цивилизация, но и факторы повседневной жизни, исторической ситуации в стране. Россия, обогатившись культурно-образовательными традициями Запада и Востока, создала свои традиции воспитания и образования человека.

В зависимости от научных основ понимания человека и процесса его развития появились разные концепции и модели воспитания.

Через понимание сущности воспитания можно определить специфику определенной модели или концепции, их достоинства и недостатки.

Теория и практика воспитания постоянно обогащается. В связи с этим предполагается «открытость» педагогического знания о человеке и процессе его воспитания, что способствует становлению новых научных школ и направлений, возможности разнообразия моделей и видов воспитания.

История развития и становления воспитательных традиций связана с определенными воспитательными системами, сложившимися в процессе развития общества.

Каждая воспитательная система несет на себе отпечаток времени и социально-политического строя, характера общественных отношений. В целях и задачах, которые она выдвигает, просматриваются идеалы человека данной эпохи. В связи с этим следует ориентироваться на понимание истоков дошедших до нас традиций. По отношению к воспитательной традиции не существует оценочно-

го критерия типа «плохая» или «хорошая». Примеры конкретных систем воспитания показывают, что все они развивались согласно логике эволюции конкретно-исторических, культурных, нравственных, идеологических и жизненных ценностей. На протяжении всей истории развития человечества средоточием воспитания человека были и остаются семья, церковь, общество и государство.

Главным для каждой из воспитательных систем является ориентация на воспитание человека, готового и способного жить в современном для него обществе.

В течение многих веков в мире развивается и по-разному воплощается идея воспитания человека на протяжении всей его жизни.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое воспитание? Дайте определение и раскройте смысл данного явления.
2. Выделите составляющие целостного акта воспитания.
3. Перечислите и дайте общую характеристику основным элементам структуры воспитательного процесса.
4. Сформулируйте главную цель воспитания.
5. Перечислите основные задачи и направления воспитания человека и уточните назначение каждого из них в современной социокультурной ситуации.
6. Что является результатом воспитания?
7. На каких уровнях может быть реализован процесс воспитания?
8. Что понимают под методами воспитания?
9. Как содержательно проявляются методы воспитания на практике?
10. Как оценивают эффективность методов воспитания? От чего зависит их выбор?
11. Есть ли универсальные методы и средства воспитания?
12. Приведите примеры воспитательных методов и приемов и проанализируйте их отличительные признаки.
13. Что используют в качестве воспитательных средств?
14. Как понимают «формы воспитательной работы»?
15. Как понимают методику и технологию воспитания, что между ними общего и в чем различие?
16. Выделите важнейшие особенности исторических типов воспитания человека.
17. Каковы педагогические традиции, сложившиеся в период великих древних цивилизаций?
18. Дайте характеристику восточному и западному типам воспитания человека.
19. В чем специфика педагогических традиций в России?
20. Назовите три основные парадигмы воспитания человека.

21. По каким основаниям выделяют разные виды воспитания?
22. Дайте характеристику известным в мировой практике видам воспитания.
23. Каковы достоинства и недостатки известных вам видов воспитания?
24. Какая из моделей воспитания вам больше всего понравилась, какую из них вы бы выбрали для воспитания своих детей?
25. Возможно ли появление новых направлений и моделей воспитания в мировой и отечественной практике? От чего это зависит?
26. Что вы вкладываете в понимание поликультурного воспитания и воспитания на протяжении жизни?
27. В чем особенность «системы воспитания»?
28. По каким критериям оценивается та или иная воспитательная система?
29. В чем специфика воспитательных систем, наиболее известных в мировой практике?
30. Какие идеалы человека просматриваются в этих системах как эталон воспитания?

Глава 13

ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

13.1. Образование как способ вхождения человека в мир науки и культуры

Латинский термин «культура» означает взращивание, совершенствование чего-либо. Соответственно, и применительно к человеку это взращивание, совершенствование, формирование его образа.

Принимая во внимание данную трактовку, *культура выступает предпосылкой и результатом образования человека.*

В процессе образования человек осваивает культурные ценности (историческое наследие искусства, архитектуры). Поскольку достижения познавательного характера представляют собой совокупность материального и духовного достояния человечества, постольку освоение исходных научных положений также является обретением культурных ценностей. Как известно, язык является способом познания окружающего мира и средством коммуникации. Одновременно он выступает в качестве хранителя и выразителя духовной культуры, которая передается от поколения к поколению. Не случайно уровень культуры эпохи

(и отдельного человека) определяется отношением к языку. Поэтому одна из миссий образования состоит в том, чтобы сформировать у молодого поколения ответственное отношение к родному и иностранному языкам, к сохранению и обогащению исторических, научных и культурных ценностей.

Процесс общения педагога и учащихся с представителями разных наций и народностей выступает как опыт межкультурного общения и межнациональной коммуникации. В современном образовательном учреждении реализуется принцип диалога культур (русской, европейской, американской, западной и восточной).

Теперь образование-
теснейшим образом
связано с понятием
культуры и обозначает
в конечном итоге спе-
цифический челове-
ческий способ
преобразования
природных задатков
и возможностей.

Х.-Г. Гадамер.
Истина и метод

Таким образом, соотношение образования и культуры можно рассматривать в разных аспектах:

- в рамках культурологической парадигмы педагогической системы;
- через формирование поликультурного образования;
- в условиях культурно-исторического типа образовательной системы (вуза, школы);
- как систему культурно-образовательных центров в рамках одной или разных стран;
- через анализ учебных дисциплин культурологической направленности;
- путей и способов развития культуры субъектов образования (педагогической культуры и умственной культуры учащихся);
- описания и прогнозирования образа культурного и образованного человека конкретной исторической эпохи; через раскрытие специфики культурно-образовательной среды растущего человека;
- обобщения, сохранения и возрождения культурно-образовательных традиций народа, этноса, нации.

Одна из миссий образования состоит в том, чтобы сформировать у молодого поколения ответственное отношение к сохранению и обогащению культурных ценностей человечества.

Так как содержание образования черпается и пополняется из наследия культуры и науки, а также из жизни и практики человека, то образование является социокультурным феноменом и выполняет следующие социокультурные функции.

1. Образование — это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры.
2. Образование есть практика социализации человека и преемственности поколений.
3. Образование является механизмом формирования общественной и духовной жизни человека и отрасли массового духовного производства.
4. Образование — процесс трансляции культурно-оформленных образцов человеческой деятельности.
5. Образование способствует развитию региональных систем и сохранению национальных традиций.
6. Образование является тем социальным институтом, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества.
7. Образование выступает в качестве активного ускорителя культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке.

13.2. Образование как система и процесс

Образование как система представляет собой развивающуюся сеть учреждений разного типа и уровня.

Основные элементы образования как макросистемы, имеющей государственный статус, — это системы дошкольного, школьного, среднего специального, высшего и послевузовского дополнительного образования.

Содержательно понятие «школа» сегодня, как правило, обозначает тип образовательной системы или здание, в котором размещается учебное заведение. Однако на протяжении длительной истории развития общества этот термин имел и поныне имеет много значений. На латинском языке «школа» (*schola*) означает лестницу, ступеньки которой ведут вверх. Имея религиозно-духовное происхождение, это понятие первоначально отражало объединение людей (учителей и учащихся), включенных в процесс восхождения души и духовности человека. В переводе с греческого «школа» (*scholē*) трактуется как дом радости в процессе познания мира. В связи с этим о школе говорили больше как о том или ином направлении или течении в науке, искусстве, литературе, общественно-политической мысли и т. п., обладающем характерными свойствами, методами, приемами, представленном группой учеников и последователей какого-либо ученого или художника, близких по творческим принципам, идеям или манере — например, «ананьевская школа психологов», «строгановская школа иконописи».

Образование — это целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимися определенных государственных образовательных уровней — цензов.

Российский закон
«Об образовании»

Термином «школа» характеризуют также живопись, скульптуру города или целой страны в случае, если их своеобразие выражено в определенных стилистических и хронологических границах — «болонская школа» или «фламандское искусство».

На протяжении столетий складывались и продолжают появляться особо организованные школы, отличающиеся своими принципами и определенной спецификой и, соответственно, носящие разные названия. Так, в педагогическом мире известны «Школа радости», «Вальдорфская школа», «Школа Френе», «Гуманитарная школа», «Математическая школа», «Музыкальная школа», «Художественная школа», «Спортивная школа», «Экономическая школа», «Школа жизни» и т. д.

Точно так же и содержание понятия «университет» (или лат. *Alma Mater* — родная мать) воспринимается не только как тип высшего учебного заведения. Миссия университета издревле состояла в обучении молодого человека совокупности всех видов знаний. С давних времен *Alma Mater* был очагом мудрости, выполнявшим несколько задач: университет не только сохранял, искал и передавал имеющиеся в обществе научные знания, возвышенные духовные и культурные ценности. Он еще и воспитывал интеллект ради высшей культуры. Исторически именно в университетах рождалось новое знание, формировалась научная теория и оформлялась та или иная парадигма понимания жизни, растительного и животного мира, космоса, человека. В настоящее время слово «университет», так же как и «школа», обладает общекультурным смыслом (достаточно вспомнить название книги М. Горького «Мои университеты»). А сегодня в России известны «Гуманитарный университет», «Классический университет», «Педагогический университет», «Технический университет», «Технологический университет», «Медицинский университет» и др., спектр которых постоянно пополняется.

Модели образования

1. *Модель образования как государственно-ведомственной организации.* В этом случае система образования рассматривается структурами государствен-

ной власти как самостоятельное направление в ряду других отраслей народного хозяйства. Строится она по ведомственному принципу с жестким централизованным определением целей, содержания образования, номенклатуры учебных заведений и учебных дисциплин в рамках того или иного типа образовательной системы. При этом учебные заведения однозначно подчиняются и контролируются административными или специальными органами.

2. *Модель развивающего образования* (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и др.). Эта модель предполагает организацию образования как особой инфраструктуры через широкую кооперацию деятельности образовательных систем разного ранга, типа и уровня. Такое построение позволяет обеспечивать и удовлетворять потребности различных слоев населения страны в образовательных услугах; быстро решать образовательные задачи и обеспечивать расширение спектра образовательных услуг. Образование также получает реальную возможность быть востребованным другими сферами — впрямую, без дополнительных согласований с государственной властью.

3. *Традиционная модель образования* (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Финн и др.) — это модель систематического академического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры, роль которого сводится в основном к воспроизведению культуры прошлого. Основную роль образования традиционалисты видят в том, чтобы сохранять и передавать молодому поколению элементы культурного наследия человеческой цивилизации. Прежде всего под этим подразумевается многообразие знаний, умений и навыков, идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию человека, так и сохранению социального порядка. В соответствии с концепцией традиционализма образовательная система должна преимущественно решать задачу формирования базовых знаний, умений и навыков (в рамках сложившейся культурно-образовательной традиции), позволяющих индивиду перейти к самостоятельному усвоению знаний, ценностей и умений более высокого ранга по сравнению с освоенными.

4. *Рационалистическая модель образования* (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скиннер и др.) предполагает такую его организацию, которая прежде всего обеспечивает усвоение знаний, умений, навыков и практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу. В рамках данной модели обеспечивается передача-усвоение только таких культурных ценностей, которые позволяют молодому человеку безболезненно вписываться в существующие общественные структуры. При этом любую образовательную программу можно перевести в «поведенческий» аспект знаний, умений и навыков, которыми следует овладеть учащемуся.

В идеологии современной рационалистической модели образования центральное место занимает бихевиористская (от англ. *behavior* — поведение) концепция социальной инженерии. Рационалисты исходят из сравнительно пассивной роли учащихся, которые, получая определенные знания, умения и навыки, приобретают, таким образом, адаптивный «поведенческий репертуар», необходимый для адекватного жизнеустройства в соответствии с социальными нормами, требованиями и ожиданиями общества. В рационалистической модели нет места таким явлениям, как творчество, самостоятельность, ответственность, индивидуальность, естественность и др. Поведенческие цели вносят в образова-

тельный процесс дух узкого утилитаризма и навязывают учителю негибкий и механический образ действий. Идеалом в этом случае становится точное следование предписанному шаблону, и деятельность учителя превращается в натаскивание учащихся (например, на выполнение тестов).

5. *Феноменологическая модель образования* (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс и др.) предполагает персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, бережное и уважительное отношение к их интересам и потребностям. Его представители отвергают взгляд на школу как на «образовательный конвейер». Образование они рассматривают как гуманистическое в том смысле, чтобы оно наиболее полно и адекватно соответствовало подлинной природе человека, помогло ему обнаружить то, что в нем уже заложено природой, а не «отливать» в определенную форму, придуманную кем-то заранее, априори. Педагоги данной ориентации создают условия для самопознания и поддержки уникального развития каждого ученика в соответствии с унаследованной им природой, предоставляют как можно больше свободы выбора и условий для реализации ребенком своих природных потенциалов и самореализации. Сторонники данного направления отстаивают право индивида на автономию развития и образования.

6. *Неинституциональная модель образования* (П. Гудман, И. Иллич, Ж. Гудлэд, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар и др.) ориентирована на организацию образования вне социальных институтов, в частности школ и вузов. Это образование на «природе», с помощью Интернета, в условиях «открытых школ», дистантное обучение и др.

Основные элементы образования как конкретного образовательного учреждения — это:

- 1) цели образования;
- 2) содержание образования;
- 3) средства и способы получения образования;
- 4) формы организации образовательного процесса;
- 5) реальный образовательный процесс как единство обучения, воспитания и развития человека;
- 6) субъекты и объекты образовательного процесса;
- 7) образовательная среда;
- 8) результат образования, т. е. уровень образованности человека в данном учебном заведении.

Функционирование любой образовательной системы подчинено той или иной цели. Образовательные цели — это сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем. Эти цели социально зависимы от различных условий: от характера общества, от государственной образовательной политики, от уровня развития культуры и всей системы просвещения и воспитания в стране, от системы главных ценностей.

Цели образовательной системы — это конкретное описание программы развития человека средствами образования, описание системы знаний, тех норм де-

тельности и отношений, которыми должен овладеть обучающийся по окончании учебного заведения. Неоднократно предпринимались попытки представить такую программу в виде модели выпускника школы или вуза, в виде профессиональной программы специалиста конкретного учебного заведения. В современных условиях при отборе целей обычно учитываются как социальный запрос государства и общества, так и цели отдельного человека, желающего получить образование в конкретном образовательном учреждении, его интересы и склонности.

Цели обучения конкретной учебной дисциплины уточняют и определяют цели образования современного человека как таковые и цели конкретного образовательного учреждения с учетом специфики дисциплины, объема часов учебного курса, возрастных и других индивидуальных особенностей обучающихся. Как правило, цели показывают общие стратегические ориентиры и направления деятельности педагогов и учащихся.

Содержание понятия «образование» на основе анализа человеческой культуры (И. Я. Лернер) можно понимать как совокупность:

- системы знаний (о природе, обществе, технике, человеке, космосе), раскрывающей картину мира;
- опыта осуществления известных для человека способов деятельности;
- опыта творческой деятельности по решению новых проблем, обеспечивающей развитие способности у человека к дальнейшему развитию культуры, науки и человеческого общества;
- опыта ценностного отношения к миру.

Знания, усвоенная информация помогают человеку сориентироваться в окружающем мире. Усвоенные способы деятельности, умения обеспечивают воспроизведение человеком окружающего мира. Опыт творческой деятельности также самостоятелен по своему содержанию. Он предполагает перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, самостоятельное видение проблемы, видение альтернативы ее решения, комбинирование ранее усвоенных способов в новый и др. Индивид, не усвоивший опыта творческой деятельности, не способен вмешаться в творческое преобразование действительности. Энциклопедическая образованность человека вовсе не гарантирует творческого потенциала. Поскольку человек ничего не делает без потребностей и мотивов, без соответствия дела системе ценностей, то относительно независимой составляющей содержания образования оказывается опыт эмоционально-ценностного отношения обучающегося к тому, что он познает или преобразовывает. Эта составляющая определяет направленность действий обучающегося в образовательном процессе в соответствии с его потребностями и мотивами.

В образовательном учреждении содержание образования — это содержание деятельности субъектов образовательного процесса (преподавателя и учащегося), оно конкретизируется в учебном плане образовательного учреждения. Содержание каждой дисциплины учебного плана конкретизируется в образова-

Образовательные цели — это сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем.

тельных программах, каждая образовательная программа содержательно находит свое отражение в учебниках и учебных пособиях.

Есть несколько способов конструирования и структурирования содержания образования, которые на практике определяют способы разработки образовательной программы и написания учебника (Ч. Куписевич, В. Оконь). Первый способ — это *линейное построение* учебного материала. В такой структуре отдельные части учебного материала представлены последовательно и непрерывно, как звенья единой целостной учебной темы, которые в совокупности раскрывают раздел, а все разделы — учебный курс. Каждая часть изучается только один раз.

Второй способ, *концентрический*, используется, если один и тот же вопрос рассматривается несколько раз. При повторе содержание расширяется, обогащается новой информацией и рассматривается на новом уровне. Например, в начальных классах в курсе математики дается представление о многоугольниках, а при изучении геометрии изучаются их свойства с применением логических форм доказательства. К проблеме можно возвращаться через какое-то незначительное время в рамках изучаемого курса, но можно и через несколько лет.

Третий способ представления содержания образования — *спиралеобразный*: ставится проблема, к решению которой ученики и учитель возвращаются постоянно, расширяя и обогащая круг связанных с ней знаний и способов деятельности из разных сфер человеческой деятельности. Таким образом, для этого способа характерно многократное возвращение к проработке одних и тех же учебных тем и дополнение новой информацией.

Четвертый — *модульный* способ. При таком способе все содержание каждой учебной темы как целостной единицы содержания образования перераспределяется по следующим направлениям:

- ориентационное, методологическое (иногда его называют мировоззренческим);
- содержательно-описательное;
- операционально-деятельностное;
- контрольно-проверочное.

Способы получения образования в мировой и отечественной практике:

- успешное обучение в условиях конкретной образовательной системы в коллективе учащихся (или студентов) и завершение всего цикла обучения в рамках данного учебного заведения успешной сдачей выпускных экзаменов (дневная и вечерняя формы обучения);
- индивидуальное обучение на дому самостоятельно или с помощью педагогов и сдача экзаменов и других форм отчетности государственной экзаменационной комиссии при конкретном учебном заведении (экстернат);
- дистантное (от англ. *distance* — расстояние) обучение с помощью обучающих программ на компьютере;
- заочная форма обучения с помощью переписки, отдельных консультаций у преподавателей образовательного учреждения, отчетных письменных контрольных работ, обобщающих лекций по всему курсу, зачетов и экзаменов.

Формы организации образовательного процесса:

- урок (35 или 45 мин) — основная форма обучения в школе;
- лекция (90 или 120 мин, с перерывом или без) — основная форма обучения в вузе;
- семинар — практическое занятие всей учебной группы;
- лабораторный практикум — практическое занятие с применением техники, специальной аппаратуры, проведением эксперимента, опыта, исследования;
- учебная экскурсия на природу, предприятие, в музей, на выставку и пр.;
- групповые или индивидуальные консультации с преподавателем по отдельным учебным темам или вопросам, проводимые по инициативе преподавателя или по просьбе учащихся (их родителей) в школе или студентов в вузе;
- иные формы организации.

В мировой практике в разные исторические периоды появились и до сих пор взаимодействуют между собой несколько систем обучения:

- классно-урочная;
- лекционно-практическая, курсовая;
- бригадно-групповая;
- индивидуальная;
- кабинетная;
- система интенсивного (ускоренного) обучения;
- система политехнического обучения (изучение основ наук и основ современного производства в их единстве);
- система разноуровневого обучения и др.

Система образования может рассматриваться в масштабах всей страны, на уровне отдельного региона (области, края, республики), города и отдельного района. В этом случае говорят о федеральной, региональной, муниципальной и районной образовательной системе.

Система образования в России и других странах — открытая, непрерывно развивающаяся система, которая обладает рядом особых свойств.

1. Система образования эффективна, если соответствует времени и основывается на стратегии развития общества и человека в нем.
2. Система образования ориентирована на будущее. В тексте одной из реформ образования в Японии дано такое определение: «образование — столетнее растение».
3. Система образования постоянно обновляется целями, содержанием, образовательными технологиями, организационными формами, механизмами управления.

Современное образование развивается в разных направлениях и характеризуется такими свойствами, как: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

Гуманизация образования — это ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного

уважения учащихся и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека; на сохранение и укрепление их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала. Именно такое образование гарантирует учащимся право выбора индивидуального пути развития.

Гуманитаризация — это ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей; хорошо знать родной язык, историю и культуру; свободно владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком.

Дифференциация — это ориентация образовательных учреждений на достижения учащихся или студентов при учете, удовлетворении и развитии интересов, склонностей и способностей всех участников образовательного процесса. Дифференциация может воплощаться на практике разными способами, например через группировку учащихся по признаку их успеваемости; разделение учебных дисциплин на обязательные и по выбору; разделение учебных заведений на элитные, массовые и предназначенные для учащихся с задержками или отклонениями в развитии; составление индивидуальных планов и образовательных маршрутов для отдельных учащихся или студентов в соответствии с интересами и профессиональной ориентацией и т. д.

Диверсификация — это широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

Стандартизация — это ориентация образовательной системы на реализацию прежде всего государственного образовательного стандарта — набора обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов.

Многовариантность означает создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса к успеху, стимулирование учащихся или студентов к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления. На практике многовариантность проявляется через возможность выбирать темпы обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип образовательного учреждения, а также дифференциацию условий обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся или студентов (в классе, группе, индивидуально, с помощью компьютера и т. д.) и др.

Многоуровневость — это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Каждый уровень — это период, который имеет свои цели, сроки обучения и свои характерные особенности. Момент завершения обучения на каждом этапе является качественной завершенностью образования. Например, многоуровневая система высшего образования ориентирована на три уровня: первый уровень — общее высшее образование (2 года), второй уровень — базовое высшее образование — бакалавриат (2 года общего образования + 2 года), третий уровень — полное высшее образование — магистратура (4 года бакалавриата + 2 года магистратуры).

Фундаментализация — усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности. Особое значение придается здесь глубокому и системному освоению научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы, будь то школа или вуз.

Информатизация образования связана с широким и все более массовым использованием вычислительной техники и информационных технологий в процессе обучения человека. Информатизация образования получила наибольшее распространение во всем мире именно в последнее десятилетие — в связи с доступностью для системы образования и относительной простотой в использовании разных видов современной видео-, аудиотехники и компьютеров.

Индивидуализация — это учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся и студентов во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания.

Непрерывность означает не образование, полученное раз и навсегда, на всю жизнь, а процесс постоянного образования-самообразования человека в течение всей жизнедеятельности в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе.

В процессе получения образования человек может достигать определенного уровня и качества. Говоря об уровне образования, выделяют уровни начального, среднего, неполного высшего и высшего образования. Каждый уровень подтверждается государственным документом — свидетельством об окончании начальной или средней школы, справкой о прослушанных курсах в высшем учебном заведении или дипломом о высшем образовании.

Начальное образование представляет фундамент, на котором основаны все последующие уровни образования современного человека.

Среднее образование в России в течение разных исторических эпох и в XX веке не имеет постоянного временного срока и скачет от 9-летнего (1940–1950), 10-летнего (1950–1967, 1970–1991), 11-летнего (1967–1972, 1991–1998) до 12-летнего (2000). В других странах также меняются сроки получения полного среднего образования, и в разных странах они неодинаковые. Среднее образование является обязательным для продолжения образования в высшем учебном заведении.

Начальный уровень высшего образования в России, как и во многих других странах мира, можно получить в специализированном колледже. Полное высшее образование человек получает только после успешного окончания вуза. По закону «Об образовании», к высшим учебным заведениям в России относят институт, академию и университет.

Наряду с этим в России после окончания вуза возможно продолжение образования в магистратуре, аспирантуре и докторантуре. Соответственно, при успешной защите магистерской, кандидатской или докторской диссертации специалист, как при обучении, так и при самообучении и самостоятельной научно-исследовательской работе, получает диплом магистра, кандидата или доктора наук по конкретной специальности, известной из классификатора специальностей в России.

В оценке уровня образованности школьника выделяют элементарную или функциональную грамотность, предметную и методологическую компетентность. При изучении уровня образованности специалиста с высшим образованием оценивается уровень образования в сфере гуманитарных, социально-экономических или естественнонаучных дисциплин, блока дисциплин общепрофессионального направления и профессиональной специализации. В рамках многоуровневой системы обучения в вузе выделяют уровень общего образования, уровень бакалавриата и магистратуры.

Образованный человек — это не только знающий и умеющий человек в основных сферах жизнедеятельности, с высоким уровнем развитых способностей, но и человек, у которого сформировано мировоззрение и нравственные принципы, а понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление. То есть образованность предполагает и воспитанность человека. Еще Н. Г. Чернышевский выделял такие качества образованного человека, как обширные знания, привычку мыслить и благородство чувств. Однако понятие «образованный человек» — культурно-историческое, так как в разные эпохи и в разных цивилизациях в него вкладывали конкретное содержание. В современных условиях интенсивного процесса коммуникации между всеми странами и интеграции мирового образовательного пространства формируется единое понимание образованного человека для всех стран и континентов.

Возрастная динамика развития человека в процессе образования. Возрастное развитие человека — это непрерывный процесс самоизменения, каждый этап которого связан с ведущим видом деятельности, проходит в определенной социальной ситуации развития и характеризуется появлением новых психических новообразований и изменением личности.

Динамика перехода от одного возрастного периода к другому может быть резкой, критической и медленной, постепенной.

Развитие личности — это скачкообразная по характеру последовательность качественно отличающихся друг от друга стадий.

Э. Эриксон выделил 8 стадий, определяя целостный жизненный путь развития человека: младенческий возраст (с момента рождения до одного года), ранний возраст (1–3 года), дошкольный возраст (3–6, 7 лет), подростковый возраст (7–12 лет), юность (13–18 лет), ранняя зрелость (третье десятилетие), средний возраст (четвертое и пятое десятилетия жизни), поздняя зрелость (после шестого десятка лет жизни).

Каждый возраст, или период развития человека, характеризуется следующими показателями (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин):

- определенной социальной ситуацией развития или той конкретной формой отношений, в которые вступает человек с другими людьми в данный период;
- основным или ведущим видом деятельности;
- основными психическими новообразованиями (от отдельных психических процессов до свойств личности).

Во всем мире учащихся называют в соответствии с характером той образовательной системы, в которой они обучаются и воспитываются — это прежде все-

го школьники и студенты. Более подробные обозначения проводят внутри этих наименований в соответствии с возрастом и степенью обучения.

Школьный возраст включает периоды младшего школьного возраста, подросткового и юношеского.

Младший школьник. Данный возраст характеризуется готовностью к школьному обучению. Это прежде всего готовность к новым обязанностям и ответственность перед учителем и классом. Она — не что иное, как итог обучения и воспитания ребенка в семье и, возможно, в детском саду. В этом возрасте идет интенсивный процесс формирования учебной деятельности как ведущей, поэтому ее организация несет в себе большие возможности для развития школьника. Особенно большое значение имеют широкие социальные мотивы в процессе обучения — долга, ответственности перед старшими (родителями, членами семьи, учителем). Такая социальная установка очень важна для успешного начала учения. Познавательный интерес у большинства детей этого возраста даже к концу обучения в начальных классах остается на низком или средненизком уровне, хотя именно интерес как эмоциональное переживание познавательной потребности служит основой внутренней мотивации учебной деятельности в начале обучения. Большое место в мотивации занимают узколичностные мотивы — мотивация благополучия, престижа, успеха. Часто преобладает мотивация избегания наказания, проявляющаяся примерно у 20 % учащихся класса российских школ. Это придает отрицательную окраску учебной деятельности. Умственное развитие в этот период проходит через следующие стадии:

- усвоение действий по образцу, эталону;
- формирование системы действий в рамках заданной модели;
- переход к умственным действиям со свойствами вещей и их отношениями.

В этот период развивается речь, мышление и способности восприятия. В учебной деятельности младшего школьника формируются такие частные виды деятельности, как письмо, чтение, работа на компьютере, изобразительная деятельность, начало конструкторско-композиционной деятельности. Наиболее продуктивна деятельность в парах (диадах) и в режиме сотрудничества партнеров. Межличностные отношения в этом возрасте строятся в основном на эмоциональной основе. Навыки межличностного общения, как правило, развиты слабо. Девочки в этом возрасте проявляют более высокий уровень рефлексии и социальной ответственности, большую, чем мальчики, гибкость, способность словесно демонстрировать социально одобряемые формы поведения, хотя «эгоистических» девочек больше, чем мальчиков, которые менее адекватно оценивают свое реальное поведение.

Основные новообразования данного возраста — произвольность памяти и внимания, внутренний план действий, рефлексия своей учебы, осознание себя как субъекта учения, появление новой жизненной позиции — позиции школьника.

Подросток. Подростковый возраст — переход от детства к взрослости, сопровождающийся появлением нового психического новообразования — чувства взрослости, рефлексии собственного поведения, устремленности в будущее и недооценки настоящего. Этот процесс сопровождается рядом отрицательных

проявлений, например протестующий характер поведения по отношению к взрослым. Но одновременно налицо и рост самостоятельности, более разнообразные и содержательные отношения с детьми и взрослыми, значительно расширяется сфера деятельности подростка, он стремится к многообразию общения со сверстниками. У него формируются коммуникативные умения, сознательное отношение к себе как к члену общества.

Для этого возраста важен отход от прямого копирования оценок и мнений взрослых к самооценке — у подростка появляется желание к самопознанию через сравнение себя с другими людьми (взрослыми и сверстниками). Особое значение приобретает общение, через которое он активно осваивает нормы и стили поведения, критерии оценки себя и других людей. Важно для подростка и интимно-личное общение со сверстниками, а особенно с представителями противоположного пола. Главной ценностью становится система отношений со сверстниками, подражание осознаваемому или бессознательно следуемому «идеалу». Для подростка характерна общественная активность и стремление найти себя в себе и других, найти верного друга, избежать изоляции в классе, определить свое место в классном коллективе, переоценка своих возможностей, пренебрежение запретами взрослых, тенденция предаваться мечтаньям, требовательность к соответствию слова и дела, отсутствие адаптации к неудачам. Проблема авторитета взрослого у подростка снижается. Наблюдается желание занять в классе более высокое положение либо через повышение своей успеваемости, либо за счет проявления других качеств — физической силы и более быстрого роста по сравнению с другими, остроумностью и др. Подростки-акселераты, в отличие от поздно созревающих подростков, увереннее чувствуют себя со сверстниками и обладают более благоприятным образом «Я». Раннее физическое развитие, давая им преимущества в росте и половом развитии, способствует повышению престижа у сверстников и уровня притязаний.

«*Подростковый комплекс*» — резко выраженные психологические особенности подросткового возраста. Он включает перепады настроения от безудержного веселья к унынию и обратно без достаточных причин и др. Для подростка характерна категоричность высказываний и суждений, сентиментальность порой чередуется с поразительной черствостью и даже жестокостью, болезненная застенчивость — с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими — с показной независимостью и бравадой этим, борьба с авторитетами — с обожествлением кумиров, чувственное фантазирование — с сухим мудрствованием и пр. Как правило, подростки эгоистичны и в то же время как ни в какой другой последующий период своей жизни способны на преданность и самопожертвование. Иногда их поведение по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они могут быть неимоверно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом.

Реакция эмансипации — специфическая подростковая поведенческая реакция. Она проявляется в стремлении высвободиться из-под опеки, контроля, покровительства старших и связана с борьбой за самостоятельность, за самоутверждение личности. Большая часть подростков во всех странах Европы и США (70 %) имеют проблемы и конфликты с родителями. Четко проявляется неприятие оценок взрослых независимо от их правоты. В результате налицо ярко вы-

раженная тяга к интимно-личностному и стихийно-групповому общению со сверстниками, появление неформальных групп и компаний. Здесь могут проявляться агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость и пр.

У подростка возникает повышенный интерес к своей внешности, желание отвечать нормам, принятым в его референтной среде. Ему также хочется понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях. Начинает устанавливаться круг интересов, появляется любознательность к вопросам морали, религии, мировоззрения, эстетики.

Подростковый возраст — самый уязвимый для возникновения разнообразных нарушений и в то же время самый благоприятный для овладения нормами дружбы.

Школьный юношеский возраст. В этот период происходят существенные изменения, характеризующие переход самосознания на качественно новый уровень. Главное психологическое приобретение юности — открытие своего внутреннего мира. У него формируется полная структура самосознания. Это проявляется в стремлении быть самим собой, в осознании жизненных планов и перспектив, осознании уровня притязаний, в развитии личностной рефлексии, в профессиональной ориентации. Мечты о будущем занимают центральное место в его переживаниях. Юношеская самооценка отличается повышенно оптимистическим взглядом на себя и на свои возможности. Возникает стремление к доверительности в общении со взрослыми и сверстниками референтной группы и при этом возможно даже самораскрытие. Для ранней юности типична идеализация дружбы и проявления душевной близости со сверстниками другого пола. При этом они стремятся оградить свой интимный мир чувств и отношений от бесцеремонного вторжения. Для этого возраста характерна первая влюбленность.

Расширение социальной среды взаимодействия, характерное для этого возраста, проявляется в стремлении юношей и девушек определить свое место в мире: выбор образа жизни, выбор профессиональной деятельности, референтных групп людей в социуме. Тем не менее ведущей деятельностью в этом возрасте становится учебно-профессиональная. Формируется готовность к профессиональному и личностному самоопределению. В связи с этим возрастает авторитет родителей и авторитетных взрослых.

Студент. Студенчество — это возраст юности. Студенчество — это особая социальная категория молодежи, организационно объединенной институтом высшего образования. Студенчество отличается наиболее высоким образовательным уровнем, социальной активностью, достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Для студента характерна профессиональная направленность на подготовку выбранной будущей профессии и пора сложнейшего структурирования интеллекта человека, которое очень индивидуально и вариативно. Для студента ведущими видами деятельности становятся профессионально-учебная и научно-исследовательская при резком росте самостоятельности учебной, экономической и др. Как правило, приобретаемые знания, умения и навыки выступают для студента уже в качестве средств будущей профессиональной деятельности.

Время учебы в вузе совпадает с первым периодом зрелости и характеризуется становлением личностных свойств. Заметно укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой, наблюдается усиление социально-нравственных мотивов поведения, повышается интерес к моральным проблемам — образу и смыслу жизни, долгу и ответственности, любви и верности и др.

Факт обучения в вузе укрепляет веру молодого человека в свои собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную в профессионально-творческом плане и интересную жизнь и деятельность. Студенты гуманитарных специальностей характеризуются широтой познавательных интересов, эрудированностью по многим проблемам культуры, истории, искусства, языка, имеют богатый словарный запас и высокий уровень развития речи, живут в мире «слов и образов». Будущие специалисты естественно-математического профиля и практико-ориентированных специальностей чаще обращаются к абстракциям и оперируют предметным миром вещей.

Всю совокупность современных студентов по признаку отношения к образованию в вузе и получению специальности разделяют на три группы. Первую группу составляют студенты, ориентированные на образование как ценность, и на профессию в процессе обучения в вузе. Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес. Они не проявляют интереса к научным изысканиям как основе получения профессии и видят в образовании инструмент и средство для создания в будущем собственного дела. Третью группу составляют студенты, которых, с одной стороны, можно назвать неопределившимися или озабоченными проблемами личного, бытового плана, для которых проблема профессионального самоопределения еще не решена.

По характеру отношения к учебе в вузе выделяют следующие группы. К первой группе относят студентов, которые стремятся овладеть системой знаний, методами самостоятельной работы, приобрести профессиональные знания и умения. Учебная деятельность для них — путь к овладению избранной профессией. Ко второй группе относят студентов, которые стремятся приобрести хорошие знания по всем учебным дисциплинам. Для них характерно увлечение многими видами деятельности, что может приводить к удовлетворению поверхностными знаниями. К третьей группе относят студентов, которые имеют ярко выраженный профессиональный интерес. Поэтому такие студенты целенаправленно и усердно приобретают знания, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Они читают дополнительную литературу, глубоко изучают только те предметы, которые непосредственно связаны с профессиональной деятельностью. К четвертой группе относят студентов, которые неплохо учатся, но к учебной программе относятся избирательно и посещают лекции, семинары только интересных с их точки зрения учебных дисциплин. Профессиональные интересы у таких студентов еще не укрепились. К пятой группе относят лодырей и лентяев. К учебе такие студенты равнодушны, учатся в вузе или по настоянию родителей, или для того, чтобы не идти работать или не попасть в армию.

Качество образования определяется:

- степенью соответствия целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне отдельного образовательного учреждения;

- соответствием между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека (качеством знаний, степенью сформированности соответствующих умений и навыков, развитостью соответствующих творческих и индивидуальных способностей, качеств личности и ценностных ориентаций);
- степенью соответствия теоретических знаний и умений их практическому использованию в жизни и профессиональной деятельности при развитии потребности человека в постоянном обновлении своих знаний и умений и непрерывном их совершенствовании.

Качество образования зависит от многих факторов, прежде всего от качества педагогической деятельности того образовательного учреждения, в котором человек получает образование, а также от его учебно-материальной базы и научно-методического, организационно-управленческого, финансово-экономического, технического и кадрового обеспечения. Качество высшего образования определяется, наряду с перечисленными, еще одним важным фактором — научной школой, через которую прошел студент в годы обучения в вузе.

Так как содержательно цели конкретизированы в образовательном стандарте, то на практике в рамках конкретной системы образования (России, Германии или других стран) или образовательной системы (детский сад, школа, вуз) качество образования определяется мерой освоения образовательного стандарта; в школе — школьного образовательного стандарта, в вузе — образовательного стандарта в соответствии с профилем вуза и выбранной специальностью.

Тип образования. Исторически обнаружилась общность типов образования в странах Европы и Востока, Азии и Америки. Первым типом в древних обществах было мифологическое образование, освоение мира в форме сказок, былин, мифов, песен и пр.

Исторически следующим типом было схоластическое образование, для которого характерна культура текста и словесной природы знания о земле и небе, тренировка памяти и воли, овладение грамотой и риторикой, учением о сущности и смысле человеческого существования.

Третий исторический тип образования — просветительский — возник в период возникновения классификатора наук и художеств, в период рождения светского регулярного образования. А с начала XX в. в мире наблюдается процесс разнообразия образовательных парадигм, типов и видов образования.

Вид или тип современного образования определяется прежде всего типом образовательно-воспитательной системы, в условиях которой человек получает образование и содержательно зависит от качества освоения того набора видов человеческой деятельности, возможно и профессии, которые раскрывают специфику образовательной системы, а также от качества освоения культурных ценностей, достижений науки и техники. Это объясняется тем, что все образовательные и воспитательные учреждения концентрируют основы развитых научных знаний и высшие образцы социокультурной деятельности человека своей эпохи. В связи с таким пониманием выделяют прежде всего домашнее, дошкольное, школьное, специальное и высшее образование.

В результате выделяют виды образования по разным основаниям:

- по типу и качеству освоения научных знаний — биологическое, математическое, физическое, экономическое, филологическое образование и т. д.;
- по виду доминирующего содержания образования — теоретическое и прикладное, гуманитарное и естественнонаучное и др.;
- по виду и мастерству освоения человеческой деятельности — музыкальное, художественное, техническое, технологическое, педагогическое, медицинское образование и т. д.;
- по типу освоения культурных ценностей — классическое, художественно-эстетическое, религиозное образование и др.;
- по масштабу освоения культурных ценностей человеческого общества — национальное, отечественное, европейское, международное, глобальное образование и др.;
- по типу образовательной системы — университетское, академическое, гимназическое образование и др.;
- по сословному признаку — элитное и массовое образование;
- по типу преобладания направленности содержания образования — формальное и материальное, научное и элементарное, гуманитарное и естественнонаучное; общее, начальное профессиональное и высшее профессиональное образование и т. д.;
- по уровню образования — начальное, неполное среднее, среднее, неполное высшее, высшее образование.

13.3. Характеристика процесса обучения

Дидактика — это отрасль педагогики, направленная на изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения (закономерностей, принципов, методов обучения), а также на поиск и разработку новых принципов, стратегий, методик, технологий и систем обучения.

Выделяют общую и частную (предметную методику обучения) дидактику. Так сформировались методики обучения для отдельных учебных дисциплин (методика обучения математике, физике, иностранному языку).

Обучение, преподавание, учение — *основные категории дидактики*.

Обучение — это способ организации образовательного процесса. Оно является самым надежным путем получения систематического образования. В основе любого вида или типа обучения заложена система «преподавание—учение».

Преподавание — это деятельность учителя по:

- передаче информации;
- организации учебно-познавательной деятельности учащихся;

- оказанию помощи при затруднении в процессе учения;
- стимулированию интереса, самостоятельности и творчества учащихся;
- оценке учебных достижений учащихся.

Целью преподавания является организация эффективно-го учения каждого ученика в процессе передачи информации, контроля и оценки ее усвоения, а также взаимодействие с учениками и организация как совместной, так и самостоятельной деятельности.

Подлинно разумное
обучение изменяет и
наш ум, и наши нравы.
М. Монтень

Учение — это деятельность ученика, которая подразумевает:

- освоение, закрепление и применение знаний, умений и навыков;
- самостимулирование к поиску, решению учебных задач, самооценке учебных достижений;
- осознание личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений окружающей действительности.

Целью учения является познание, сбор и переработка информации об окружающем мире. Результаты учения выражаются в знаниях, умениях, навыках, системе отношений и общем развитии учащегося.

Учебная деятельность включает в себя:

- овладение системами знаний и оперирование ими;
- овладение системами обобщенных и более частных действий, приемов (способов) учебной работы, путями их переноса и нахождения — умениями и навыками;
- развитие мотивов учения, становление мотивации и смысла последнего;
- овладение способами управления своей учебной деятельностью и своими психическими процессами (волей, эмоциями и пр.).

Эффективность обучения определяется *внутренними и внешними критериями*. В качестве *внутренних критериев* используют успешность обучения и академическую успеваемость, а также качество знаний и степень наработанности умений и навыков, уровень развития обучающегося, уровень обученности и обучаемости.

Академическая успеваемость обучающегося определяется как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Академическая успеваемость находит отражение в балльной оценке. Успешность обучения — это также эффективность руководства учебным процессом, обеспечивающего высокие результаты при минимальных затратах.

Обучаемость — это приобретенная учащимся (под влиянием обучения и воспитания) внутренняя готовность к различным психологическим перестройкам и преобразованиям в соответствии с новыми программами и целями дальнейшего обучения — общая способность к усвоению знаний. Важнейшим показателем обучаемости является то количество дозированной помощи, которая необходима учащемуся для достижения заданного результата. Обученность — это тезаурус, или запас усвоенных понятий и способов деятельности; т. е. система знаний,

умений и навыков, соответствующая норме (заданному в образовательном стандарте ожидаемому результату).

Процесс усвоения знаний осуществляется поэтапно в соответствии со следующими уровнями:

- различения или узнавания предмета (явления, события, факта);
- запоминания и воспроизведения предмета, понимания, применения знаний на практике и переноса знаний в новые ситуации.

Качество знаний оценивают по таким показателям, как их полнота, системность, глубина, действенность, прочность.

Одним из основных показателей перспектив развития учащегося является способность ученика к самостоятельному решению учебных задач (близких по принципу решения в сотрудничестве и с помощью учителя).

В качестве *внешних критериев* эффективности процесса обучения принимают:

- степень адаптации выпускника к социальной жизни и профессиональной деятельности;
- темпы роста процесса самообразования как пролонгированный эффект обучения;
- уровень образованности или профессионального мастерства;
- готовность повысить образование.

В практике обучения сложилось единство логик учебного процесса: индуктивно-аналитической и дедуктивно-синтетической. Первая ориентирует на наблюдение, живое созерцание и восприятие реальной действительности и лишь затем на абстрактное мышление, обобщение, систематизацию учебного материала. Второй вариант ориентирует на введение учителем научных понятий, принципов, законов и закономерностей, а затем на их практическую конкретизацию.

Закономерности обучения. Выделяют *внешние* и *внутренние* закономерности обучения.

К первым относят зависимость обучения от общественных процессов и условий (социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества и государства в определенном типе и уровне образования); ко вторым — связи между компонентами процесса обучения (между целями, содержанием образования, методами, средствами и формами обучения; между учителем, учеником и смыслом учебного материала).

К *внешним закономерностям* относятся:

- социальная обусловленность целей, содержания и методов обучения;
- воспитывающий и развивающий характер последнего;
- обучение всегда осуществляется в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе;
- зависимость результатов обучения от особенностей взаимодействия обучающегося с окружающим миром.

К *внутренним закономерностям* процесса обучения относятся:

- зависимость его развития от способа разрешения основного противоречия между познавательными или практическими задачами и наличным уровнем

необходимых для их решения знаний, умений и навыков учащихся, умственного развития;

- отношение между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения;
- подчиненность результативности обучения способам управления процессом последнего и активности самого ученика;
- задачная структура, т. е. при успешном решении одной учебной задачи и постановке следующей ученик продвигается от незнания к знанию, от знания — к умению, от умения — к навыку.

Принципы обучения воплощают требования его организации — наглядности, сознательности и активности учащихся в обучении, систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры и опытом деятельности, единства теории и практики.

В ходе исторического развития теории и практики обучения сформировались разные виды, стили и методы обучения.

В каждом виде, несмотря на заметные различия, можно обнаружить *общие моменты, характерные для всякого обучения*.

Во-первых, в основе процесса обучения любого вида лежит *система принципов*, каждый из которых выступает в качестве руководящих идей, нормы или правил деятельности, определяющих как характер взаимосвязи преподавания и учения, так и специфику деятельности преподавателя и обучающихся. Именно принципы служат ориентиром для конструирования определенного вида обучения. В качестве дидактических используют следующие принципы:

- наглядность как заполнение пространства между конкретным и абстрактным, в передаваемой информации;
- системность как целенаправленное упорядочивание знаний и умений обучающихся;
- активность и самостоятельность обучающихся или ограничение их зависимости от педагога;
- взаимосвязь теории и практики; эффективность отношения между целями и результатами обучения;
- доступность как создание условий для преодоления трудностей всеми обучающимися в процессе познания и учения;
- народность как обращение к истории, традиции предыдущих поколений, достижениям отдельных людей и всего народа, а также национальной речевой культуре.

Второй общий момент для любого вида обучения — это *цикличность* вышеозначенного процесса, т. е. повторяемость действий педагога и обучающегося от постановки цели к поиску средств и оценке результата. С одной стороны, цикличность предполагает постановку учителем задач и целей, а также оценку усвоенных знаний. С другой стороны, как осознание и решение обучающимися поставленных задач, так и способность к самооценке. Это говорит о *двухстороннем* характере процесса обучения.

Третий общий момент всех видов обучения — это *структура* процесса обучения, воплощающая степень соответствия целей и методов результатам. Выбор

методов обучения и логика их применения характеризуют стиль поведения и деятельности субъектов процесса обучения (педагога и обучающихся).

Методы обучения — это методы преподавания-учения. В педагогике не раз предпринимались попытки создать классификатор методов обучения. Существуют различные типологии этого процесса, проводящие систематизацию по разным основаниям. Например, первая группа включает в себя методы передачи и усвоения знаний (их иногда называют словесными). К ним относят беседу, рассказ, дискуссию, лекцию, работу с текстом. Вторая группа — это практические методы обучения (упражнения, практические занятия, лабораторные эксперименты). К третьей группе методов относят контроль и оценку результатов обучения (самостоятельные и контрольные работы, тестовые задания, зачеты и экзамены, защита проектов).

Например, К. Роджерс выделяет следующие практические методики, облегчающие процесс обучения.

1. Предоставление ученику выбора учебной деятельности.
2. Совместное принятие учителем и учеником решений, связанных с определением объема и содержания учебной работы.
3. В качестве альтернативы механическому заучиванию учебного материала предлагается проблемный метод обучения. Он осуществляется посредством включения в исследование, ориентирующее на открытие.
4. Личностная значимость работы ученика достигается путем имитации реальных жизненных ситуаций на уроке.
5. Широкое применение различных форм группового тренинга.
6. Оптимальные группы состоят из 7–10 человек.
7. Дифференциация программированного обучения для тех учеников, у которых недостаточно знаний или не хватает средств для решения конкретных задач.

Форма обучения — это специальная конструкция самого процесса. Форма обучения означает коллективную, групповую и индивидуальную работу учащихся под руководством педагога. Форма организации обучения предполагает какой-либо вид учебного занятия — урок, лекцию, факультатив, кружок, экскурсию, мастерскую.

В школе и вузе на протяжении столетий функционируют *классно-урочная* и *лекционно-практическая системы обучения*.

Особенности и признаки классно-урочной системы обучения:

- основной единицей дидактического цикла и формой организации обучения является урок;
- урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, и все учащиеся работают под руководством учителя;
- ведущая роль учителя состоит не только в организации процесса передачи и усвоения учебного материала, но и в оценке результатов учебы учащихся и уровня обученности каждого ученика, а также в принятии решения о переводе учащихся в следующий класс по своей дисциплине в конце года;
- класс — это основная организационная форма объединения учащихся приблизительно одного возраста и уровня подготовки (как правило, состав класса почти не изменяется);

- класс работает по единому учебному плану и программам согласно школьному расписанию учебных занятий;
- для всех учащихся занятия начинаются строго по расписанию в заранее определенные часы дня;
- учебный год определяется учебными четвертями и каникулами; каждый учебный день определяется количеством уроков по расписанию и временем на перерывы между занятиями;
- учебный год заканчивается итоговой отчетной работой (экзаменом или контрольной) по каждой учебной дисциплине;
- обучение в школе заканчивается сдачей выпускных экзаменов.

Особенности и признаки лекционно-практической системы обучения:

- лекция — это основная форма передачи большого объема систематизированной информации как ориентировочной основы для самостоятельной работы студентов;
- практическое занятие — это форма организации детализации, анализа, расширения, углубления, закрепления, применения и контроля за усвоением полученной учебной информации (на лекции и в ходе самостоятельной работы) под руководством преподавателя вуза;
- в качестве основы обучения в вузе выступает самостоятельная деятельность студента;
- учебная группа — это центральная форма организации студентов (постоянный состав которой, как правило, сохраняется на весь период обучения);
- совокупность учебных групп представляет определенный курс обучения в вузе;
- курс работает по единому учебному плану и программам согласно расписанию учебных занятий;
- учебный год делится на два семестра, зачетно-экзаменационный период и каникулы;
- каждый семестр завершается сдачей зачетов и экзаменов по всем учебным дисциплинам;
- обучение в вузе завершается сдачей выпускных экзаменов по ведущим дисциплинам и специальности (возможна защита диплома).

Виды и стили обучения. В историческом наследии первым видом систематического обучения считают метод постановки наводящих вопросов в процессе поиска истины. Он связан с именем древнегреческого философа Сократа. Поэтому такой метод обучения называют *сократовским*.

Догматическое обучение. Сложившийся в средневековье вид церковно-религиозного обучения через слушание, чтение, механическое запоминание и дословное воспроизведение текста.

Развивающее обучение. Его главная цель состоит в том, чтобы подготовить учащихся к самостоятельному освоению знаний, поиску истины, а также к независимости в повседневной жизни (способности «жить своим умом»). Основой такого обучения является продуктивная деятельность учащихся, осуществляемая в «зоне ближайшего развития». Зона

Истина редко бывает
чистой и никогда —
однозначной.

О. Уайльд

ближайшего развития учеников вызывает появление личностных новообразований как в содержательной стороне психики, так и в сфере способов деятельности и характера поведения. Учитель здесь выступает в качестве организатора поискового процесса, а не просто «передатчика», транслятора знаний и истин. Он организует процесс, активизирующий память, восприятие, воображение, разные формы мышления учащихся. Также развивающее обучение предполагает, что учитель открыт к восприятию и обсуждению различных точек зрения, представляемых учениками в различных формах (доклада, комментария, спора, доказательства, диалога). В данном контексте уместно подчеркнуть, что Х.-Г. Гадамер определяет сущность образования как «общее чувство» открытости человека самым разнообразным точкам зрения, свободы от догматизма.

Какие линии просматриваются в тактике развивающего обучения?

Первая линия: учитель ставит вопросы и предлагает задания, не опасаясь «тупиковых» вариантов в работе обучающихся. В этом случае придерживаются мнения, что педагог не всегда обязан давать исчерпывающие ответы и объяснения. Пусть обучающийся самостоятельно думает, ищет решения и после занятия. Педагог подготавливает обучающегося к тому, что процесс понимания носит постепенный и последовательный характер, что глубина понимания может быть различной.

Вторая линия: педагог предлагает обучающимся увидеть глубину во внешне простом и привычном, открыть новые грани известного — неизвестного, понятного — непонятного в явлении, событии, процессе. Это должно быть связано со стремлением вызвать удивление к повседневному и привычному. Например, Платон считал, что философское познание начинается с чувства удивления.

Третья линия ориентирует на развитие логического мышления: учитель вместе с обучающимися формулирует теоретические предположения (гипотезы, обобщения) в контексте общей картины явлений, событий или процессов.

Объяснительно-иллюстративное обучение. Основная цель такого вида обучения — это передача-усвоение знаний и применение их на практике. Иногда его называют пассивно-созерцательным. Учитель стремится изложить учебный материал с применением наглядных и иллюстративных материалов. А также обеспечить его усвоение на уровне воспроизведения и применения для решения практических задач.

Проблемное обучение. В основе проблемного обучения лежит идея известного отечественного психолога С. Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Поэтому проблемное обучение раскрывается через постановку (учителем) и разрешение (учеником) проблемного вопроса, задачи и ситуации.

При решении проблемного вопроса предполагается поиск разных вариантов ответа, заранее готовый ответ здесь неприемлем. Примеры проблемных вопросов: «Почему гвоздь тонет, а корабль, сделанный из металла, нет?», «Что в природе меняет цвета?»

Проблемная задача — это учебно-познавательная задача, вызывающая стремление к самостоятельному поиску способов и путей ее решения. Пример проблемной задачи: «Какие необходимо сделать действия, чтобы равенство $2 + 5 \times 3 - 21$ было верным?»

Проблемная ситуация в процессе обучения предполагает, что субъект (ученик или студент) хочет решить трудные для себя задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать. Такая ситуация характеризует психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения учебного задания, стимулируя к поиску новых знаний и способов деятельности. Проблемная ситуация включает в себя три компонента: а) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом отношении, знании или способе действия; б) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей ситуации; в) возможности учащихся при выполнении поставленного задания; в анализе условий и открытии «тайны» неизвестного. Не слишком трудное, среднее по уровню трудности задание не вызовет проблемной ситуации. Пример проблемной ситуации: «Сложите из 6 спичек 4 равнобедренных треугольника со сторонами, равными размерам одной спички».

Таким образом, в качестве проблемных заданий могут служить вопросы, учебные задачи, практические ситуации. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий. Само по себе проблемное задание не является проблемной ситуацией. Оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях.

Данный вид обучения:

- стимулирует проявление активности, инициативы, самостоятельности и творчества у учащихся;
- развивает интуицию и дискурсивное («проникновение в суть»), конвергентное («открытие») и дивергентное («создание») мышление;
- учит искусству решения различных научных и практических проблем, опыту творческого решения теоретических и практических задач.

Трудность организации проблемного обучения связана с большой затратой времени для постановки и решения проблем, создания проблемной ситуации и предоставления возможности ее самостоятельного решения каждым учащимся. Данный вид обучения таит в себе естественный процесс разделения учащихся на самостоятельных и несамостоятельных.

Программированное обучение. В его основе лежит кибернетический подход, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система. Управление данной системой осуществляется посредством посылки команд со стороны учителя (компьютера и других технических средств и аудио-, видеотехники) ученику и получения обратной связи. То есть информации о ходе обучения учителем (оценка) и самим учеником (самооценка).

Б. Скиннер сформулировал принципы программированного обучения:

- подача информации небольшими дозами;
- установка проверочного задания для контроля и оценки усвоения каждой порции предлагаемой информации;
- предъявление ответа для самоконтроля;
- дача указаний в зависимости от правильности ответа.

На практике педагог может воспользоваться линейным или разветвленным построением образовательной программы. При выборе линейного построения

программы учащиеся работают над всеми порциями учебной информации по мере их поступления. Разветвленная программа предполагает выбор учеником своего индивидуального пути освоения целостной учебной информации. Усвоение информации зависит от уровня подготовленности. В обоих случаях прямая и обратная связь учителя с учеником осуществляется с использованием специальных средств (программированных учебных пособий разного вида, компьютера). Достоинством данного вида обучения является получение полной и постоянной информации о степени и качестве усвоения всей учебной программы. В программированном обучении нет хлопот с вопросом соответствия темпа обучения индивидуальным возможностям ученика, поскольку каждый учащийся (студент) работает в удобном для него режиме. Другое преимущество состоит в экономии времени преподавателя на процесс передачи информации, а также в увеличении количества времени на постоянный контроль за процессом и результатом ее усвоения. Главным недостатком данного вида обучения является чрезмерная апелляция к памяти обучающихся.

Модульное обучение предполагает такую организацию процесса, при которой учитель и учащиеся работают с учебной информацией, представленной в виде модулей. Каждый модуль обладает законченностью и относительной самостоятельностью. Совокупность таких модулей составляет единое целое при раскрытии учебной темы или всей учебной дисциплины. Например, целевой модуль дает первое представление о новых объектах, явлениях или событиях. Второй информационный модуль представляет собой систему необходимой информации в виде разделов, параграфов книги, компьютерной программы. Третий операционный модуль включает в себя весь перечень практических заданий, упражнений и вопросов для самостоятельной работы по использованию полученной информации. Последний модуль для проверки результатов усвоения новой учебной информации, может быть представлен системой вопросов для зачета, экзамена, теста и творческих заданий.

Модульное обучение рассчитано на большую самостоятельную работу учащихся при дозированном усвоении учебной информации, зафиксированной в модулях. Иногда этот вид обучения называют блочно-модульным, считая, что каждый модуль формируется при разделении учебной программы в блоки.

Стили обучения определяются доминированием определенной группы методов в общей системе методов и приемов обучения. Они выступают как способ отношения педагога к осуществляемой педагогической деятельности и общению.

Репродуктивный стиль обучения. Основная особенность репродуктивного стиля состоит в том, чтобы передать ученикам ряд очевидных знаний. Педагог просто излагает содержание материала и проверяет уровень его освоения. Главным видом деятельности преподавателя является репродукция, не допускающая альтернатив. В рамках данной модели учитываются только регламентированные или догматизированные знания. Мнения учащихся просто не учитываются. Основу репродуктивного обучения составляет система требований учителя к быстрому, точному и прочному усвоению знаний, умений и навыков. Обучение осуществляется преимущественно в монологической форме: «повторите», «воспроизведите», «запомните», «действуйте по образцу».

В условиях репродуктивного обучения у учащихся перегружается память, тогда как другие психические процессы — восприятие, воображение, альтернативное и самостоятельное мышление — блокируются. Это может приводить к повышению утомляемости и утрате интереса к учению. В результате такого обучения ученик не умеет принимать самостоятельные решения, привыкает к подчинению (приказы и запреты), становится пассивным исполнителем и функционером. Репродуктивное обучение сродни «дисциплинарной дрессуре» (армейской казармы, тоталитарного режима).

Данный вид обучения порождает два опасных синдрома. Первый — это боязнь сделать ошибку: «Вдруг неправильно понял, что говорил учитель?», «Вдруг предложишь не тот ответ, который от тебя ожидают?» Так появляются люди с отношением к жизни: «Не высовывайся. Не лезь, если тебя не спрашивают! Тебе больше всех надо?» В результате учащиеся привыкают слушать, но разучиваются говорить, рассуждать. Второй синдром — это боязнь позабыть. Над учеником постоянно висит дамоклов меч: «Ты должен помнить и суметь ответить все, о чем говорил учитель и что написано в учебнике».

У учителя тоже может развиться синдром: «боязнь не успеть пройти программу, не нарушить принципы обучения».

В тактике репродуктивного обучения четко просматриваются три основные линии. Первая, образно говоря: «не развязывайте полемику, для этого не хватает времени». Вторая линия предполагает умение преподавателя доступно излагать сложный материал. Третья линия поведения учителя заключается в том, чтобы отдавать предпочтение фактам, а не обобщениям (факты проще и понятнее).

Творческий стиль обучения. Его стержнем является стимулирование учащихся к творчеству в познавательной деятельности. А также поддержка педагогом инициатив своих подопечных. При этом учитель отбирает содержание учебного материала согласно критериям проблемности. В процессе изложения проблемы он стремится выстроить отношения диалога с учениками. В этих условиях обучение обеспечивает «контекст открытия». Для творческого подхода к педагогическому процессу характерны следующие обращения учителя: «сравни», «докажи», «выдели главное», «сделай выбор и аргументируй его», «предложи свой вариант», «объясни и сделай вывод». При таком стиле обучения деятельность учащихся носит частично-поисковый, поисковый, проблемный и даже исследовательский характер.

В тактике творческого стиля обучения просматриваются следующие линии поведения учителя:

- 1) умение поставить учебно-познавательные проблемы так, чтобы вызвать интерес к размышлению, анализу и сравнению известных фактов, событий и явлений;
- 2) стимулирование к поиску новых знаний и нестандартных способов решения задач и проблем;
- 3) поддержка ученика на пути к самостоятельным выводам и обобщениям.

Данный стиль обучения обладает большими преимуществами перед репродуктивным, поскольку стимулирует развитие творческих способностей. Однако

данный стиль может давать повод к зарождению у учеников психологии неудачника: «Я все равно оригинальнее других не придумаю, так зачем же думать?» Обученный в таком стиле человек не может удерживать большой объем информации, необходимый для кропотливого и систематического труда. Как показывают опыт и результаты исследований психологов и педагогов, только систематическое освоение базовых знаний становится подлинной основой для творчества учащихся. Наиболее ярко творческий стиль обучения проявляется при защите творческих проектов и заданий, при проведении исследований и экспериментов, в процессе решения проблемных задач и ситуаций, в дискуссиях.

Эмоционально-ценностный стиль обучения обеспечивает личностное включение учащихся в учебно-воспитательный процесс на уровне эмпатического понимания и ценностно-смыслового восприятия учебного материала и духовно-нравственного образа самого учителя. Это возможно только при эмоциональной открытости учителя, искреннем интересе к своему учебному предмету. Данный стиль предполагает наличие эмпатических способностей у педагога, а также умение организовывать учебно-воспитательный процесс диалогически. Результативность такого способа организации обучения увеличивается, если учитель строит взаимоотношения с учениками на основе эмоционально-доверительного общения, сотрудничества и уважения к каждой личности. При таком стиле наиболее приемлемы следующие формы обращения к ученику: «дайте оценку», «выскажите свое отношение, мнение, понимание», «дайте свою трактовку событию, факту, явлению», «образно представьте, что здесь более ценно и значимо для вас», «сочините, придумайте». Педагог, ориентированный на эмоционально-ценностный стиль обучения, стимулирует учащихся или студентов к рефлексии, «труду души» (по В. А. Сухомлинскому), к открытию своего отношения:

- к научным и техническим достижениям человечества;
- к определенным результатам деятельности человека;
- к историческим событиям и произведениям искусства;
- к ценности знаний и умений для профессиональной деятельности.

Наиболее ярко данный стиль обучения проявляется в игровых формах обучения, в процессе диалога и театрализованных игр, т. е. при выполнении таких заданий, которые способствуют выявлению самоощущения, самопознания, самопонимания, самооценки.

В тактике эмоционально-ценностного стиля обучения прослеживаются типичные линии поведения учителя:

- 1) преобладание ценностно-смысловой информации, направленной на духовно-нравственное развитие учащихся;
- 2) ориентация на эмоционально-личностный способ отношения к учебной информации и взаимодействия с учениками;
- 3) подбор нравственно-развивающих заданий и создание ситуаций оценки-взаимооценки-самооценки в образовательном процессе.

Данный стиль обучения эффективно развивает:

- образное мышление ученика (студента) и эмоционально-нравственную сферу его личности, стимулирует к саморефлексии и самопознанию, самораскрытию творческих способностей и ценностного отношения к миру;

- учит эмоциональному и диалогическому стилю общения с человеком, сотрудничеству и взаимоуважению, признанию его самооценности.

Образовательные технологии — это система деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей—содержания—методов. В опыте работы школ, вузов и других образовательных систем используются различные виды образовательных технологий.

Структурно-логические, или задачные, технологии обучения представляют собой поэтапную организацию постановки дидактических задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов. Логика структурирования таких задач может быть разной: от простого к сложному, от теоретического к практическому или наоборот.

Игровые технологии представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакля, делового общения). При этом образовательные задачи включены в содержание игры. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры.

Компьютерные технологии реализуются в рамках системы «учитель—компьютер—ученик» с помощью обучающих программ различного вида (информационных, тренинговых, контролирующих, развивающих и др.).

Диалоговые технологии связаны с созданием коммуникативной среды, расширением пространства сотрудничества на уровне «учитель—ученик», «ученик—ученик», «учитель—автор», «ученик—автор» в ходе постановки и решения учебно-познавательных задач.

Тренинговые технологии — это система деятельности по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач в ходе обучения (тесты и практические упражнения).

Типы организации социальных отношений в процессе обучения. В первую очередь, типы организации социальных отношений раскрывают характер общения и способы взаимодействия, сложившиеся в процессе обучения между учителем и учениками. В педагогической традиции сформировались следующие типы социально-дидактических отношений.

Первый тип — «учитель—ученик» — на протяжении столетий был ведущей дидактической моделью организации обучения. Эта модель основывалась на непосредственном контакте между учителем и учеником. «Прототипом» такого педагогического взаимодействия являются отношения между матерью и ребенком. Дидактический тип «учитель—ученик» на практике представлен различными формами и методами обучения, в которых актуализируются отношения между:

- ментором и учеником;
- домашним учителем и учеником;
- мастером и учеником в различных сферах профессионального обучения;
- индивидуальным преподаванием больному ребенку, обучением в контексте восстановительно-педагогических, коррекционных и медицинских программ.

В современных условиях данная модель проявляется во множестве форм и вариантов: это индивидуально-дидактический контакт учителя с учеником,

акты стимулирования к творчеству и самостоятельности, индивидуальные обсуждения учебных проблем и консультации. Общим для них является доминирование парных педагогических взаимоотношений.

Второй тип — «преподаватель—аудитория» — это диалогическая форма обращения к большому количеству людей с целью наставления, агитации, мобилизации, просвещения (в контексте политической, идеологической, религиозной, педагогической направленности). Основными формами общения с большой аудиторией («фронтальное общение») являются выступление, проповедь, доклад, лекция. При таком типе важную роль играет момент рациональной и «экономической» подачи материала и новой информации. Этот тип аудиторного обучения характерен для высшей школы.

Для третьего типа — «учитель—группа» — характерна непосредственная коммуникация между обучающими и группой обучаемых. При этом возможно многостороннее переплетение коммуникативных и действенных взаимоотношений с ярко выраженными чертами кооперации.

Четвертый тип — «учитель — средства обучения — ученик» характерен для дистантного обучения (с помощью компьютера и других технических средств), при опосредованном общении учителя с учеником.

13.4. Формы организации обучения в школе и вузе

В дидактике формы организации процесса обучения раскрываются через способы взаимодействия педагога с учащимися при решении образовательных задач. Они решаются посредством различных путей управления деятельностью, общением, отношениями. В рамках последних реализуется содержание образования, образовательные технологии, стили, методы и средства обучения.

Ведущими формами организации процесса обучения являются урок и лекция (соответственно, в школе и вузе).

Одна и та же форма организации обучения может изменять структуру и модификацию, в зависимости от задач и методов учебной работы. Например, урок-игра, урок-конференция, диалог, практикум. А также проблемная лекция, библиотечная, лекция-телеконференция.

В школе, наряду с уроками, функционируют и другие организационные формы (факультатив, кружок, лабораторный практикум, самостоятельная домашняя работа). Существуют и определенные формы контроля: устные и письменные экзамены, контрольная или самостоятельная работа, зачет, тестирование, собеседование.

В вузе кроме лекции используют и другие организационные формы обучения — семинар, лабораторная работа, НИРС, самостоятельная учебная работа студентов, производственная практика, стажировка в другом отечественном или

зарубежном вузе. В качестве форм контроля и оценки результатов обучения используются экзамены и зачеты, рейтинговая система оценки; реферативная и курсовая, дипломная работы.

Особенности школьного урока:

- урок предусматривает реализацию функций обучения в комплексе (образовательной, развивающей и воспитывающей);
- дидактическая *структура урока* имеет строгую систему построения:
 - определенное организационное начало и постановка задач урока;
 - актуализация необходимых знаний и умений, включая проверку домашнего задания;
 - объяснение нового материала;
 - закрепление или повторение изученного на уроке;
 - контроль и оценка учебных достижений учащихся в течение урока;
 - подведение итогов урока;
 - задание на дом;
- содержание урока соответствует образовательному государственному стандарту, учебной программе соответствующей школьной дисциплины в рамках школьного учебного плана;
- каждый урок является звеном в системе уроков;
- урок соответствует основным принципам обучения; в нем учитель применяет определенную систему методов и средств обучения для достижения поставленных целей урока;
- основой построения урока является умелое использование методов, средств обучения, а также сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм работы с учащимися и учет их индивидуально-психологических особенностей.

Особенности урока обусловлены его целью и местом в целостной системе обучения. Каждый урок занимает определенное место в системе учебного предмета, при изучении конкретной школьной дисциплины.

Структура урока воплощает закономерности и логику процесса обучения.

Типы уроков определяются особенностями главных задач, разнообразием содержательно-методической инструментальной и вариативностью способов организации обучения.

1. Комбинированный урок (наиболее распространенный тип урока в массовой практике). Его структура: организационная часть (1–2 мин), проверка домашнего задания (10–12 мин), изучение нового материала (15–20 мин), закрепление и сопоставление нового с ранее изученным материалом, выполнение практических заданий (10–15 мин), подведение итога урока (5 мин), домашнее задание (2–3 мин).
2. Урок изучения нового материала применим, как правило, в практике обучения старшеклассников. В рамках данного типа проводятся урок-лекция, проблемный урок, урок-конференция, киноурок, урок-исследование. Эффективность урока данного типа определяется качеством и уровнем освоения нового учебного материала всеми учениками.

3. Урок закрепления знаний и совершенствования умений и навыков проводится в виде семинара, практикума, экскурсии, самостоятельных работ и лабораторного практикума. Значительную часть времени занимает повторение и закрепление знаний, практическая работа по применению, расширению и углублению знаний, по формированию умений и закреплению навыков.
4. Урок обобщения и систематизации нацелен на системное повторение крупных блоков учебного материала по узловым вопросам программы, имеющим решающее значение для овладения предметом в целом. При проведении такого урока учитель ставит перед учениками проблемы, указывает источники получения дополнительной информации, а также типичные задачи и практические упражнения, задания и работы творческого характера. В ходе таких уроков осуществляется проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся по нескольким темам, изучаемым на протяжении длительного периода — четверти, полугодия, года обучения.
5. Урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков предназначен для оценки результатов учения, диагностики уровня обученности учеников, степени готовности учащихся применять свои знания, умения и навыки в различных ситуациях обучения. Он также предполагает внесение изменений в работу педагога с конкретными учениками. Видами таких уроков в школьной практике могут быть устный или письменный опрос, диктант, изложение или самостоятельное решение задач и примеров, выполнение практических работ, зачет, экзамен, самостоятельная или контрольная работа, тестирование. Все эти виды уроков организуются после изучения крупных тем и разделов учебного предмета. По результатам итогового урока следующее занятие посвящается анализу типичных ошибок, «пробелов» в знаниях, определению дополнительных заданий.

В школьной практике используют и другие типы уроков, такие как урок-сопоставление, консультация, взаимообучение, лекция, межпредметный урок, игра.

Лекция. Общий структурный каркас любой лекции — это формулировка темы, сообщение плана и рекомендуемой литературы для самостоятельной работы, а затем — строгое следование плану предложенной работы.

В качестве основных требований к чтению лекции выдвигают:

- высокий научный уровень излагаемой информации, имеющей, как правило, мировоззренческое значение;
- большой объем четко и плотно систематизированной и методически переработанной современной научной информации;
- доказательность и аргументированность высказываемых суждений;
- достаточное количество приводимых убедительных фактов, примеров, текстов и документов;
- ясность изложения мыслей и активизация мышления слушателей, постановка вопросов для самостоятельной работы по обсуждаемым проблемам;
- анализ разных точек зрения на решение поставленных проблем;
- выведение главных мыслей и положений, формулировка выводов;
- разъяснение вводимых терминов и названий; предоставление студентам возможности слушать, осмысливать и кратко записывать информацию;

- умение установить педагогический контакт с аудиторией; использование дидактических материалов и технических средств;
- применение основных материалов — текста, конспекта, блок-схем, чертежей, таблиц, графиков.

Виды лекций

1. Вводная лекция дает первое целостное представление об учебном предмете и ориентирует студента в системе работы по данному курсу. Лектор знакомит студентов с назначением и задачами курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин и в системе подготовки специалиста. Дается краткий обзор курса, вехи развития науки и практики, достижения в этой сфере, имена известных ученых, излагаются перспективные направления исследований. На этой лекции высказываются методические и организационные особенности работы в рамках курса, а также дается анализ учебно-методической литературы, рекомендуемой студентам, уточняются сроки и формы отчетности.
2. Лекция-информация. Ориентирована на изложение и объяснение студентам научной информации, подлежащей осмыслению и запоминанию. Это самый традиционный тип лекций в практике высшей школы.
3. Обзорная лекция — это систематизация научных знаний на высоком уровне, допускающая большое число ассоциативных связей в процессе осмысления информации, излагаемой при раскрытии внутрипредметной и межпредметной связи, исключая детализацию и конкретизацию. Как правило, стержень излагаемых теоретических положений составляет научно-понятийная и концептуальная основа всего курса или крупных его разделов.
4. Проблемная лекция. На этой лекции новое знание вводится через проблемность вопроса, задачи или ситуации. При этом процесс познания студентов в сотрудничестве и диалоге с преподавателем приближается к исследовательской деятельности. Содержание проблемы раскрывается путем организации поиска ее решения или суммирования и анализа традиционных и современных точек зрения.
5. Лекция-визуализация представляет собой визуальную форму подачи лекционного материала средствами ТСО или аудиовидеотехники. Чтение такой лекции сводится к развернутому или краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов (натуральных объектов — людей в их действиях и поступках, в общении и в разговоре; минералов, реактивов, деталей машин; картин, рисунков, фотографий, слайдов; символических, в виде схем, таблиц, графов, графиков, моделей).
6. Бинарная лекция — это разновидность чтения лекции в форме диалога двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как ученого и практика, преподавателя и студента).
7. Лекция с заранее запланированными ошибками рассчитана на стимулирование студентов к постоянному контролю предлагаемой информации (поиск ошибки: содержательной, методологической, методической, орфографической). В конце лекции проводится диагностика слушателей и разбор сделанных ошибок.
8. Лекция-конференция проводится как научно-практическое занятие, с заранее поставленной проблемой и системой докладов, длительностью 5–10 мин.

Каждое выступление представляет собой логически законченный текст, заранее подготовленный в рамках предложенной преподавателем программы. Совокупность представленных текстов позволит всесторонне осветить проблему. В конце лекции преподаватель подводит итоги самостоятельной работы и выступлений студентов, дополняя или уточняя предложенную информацию, и формулирует основные выводы.

9. Лекция-консультация может проходить по разным сценариям. Первый вариант осуществляется по типу «вопросы—ответы». Лектор отвечает в течение лекционного времени на вопросы студентов по всем разделу или всему курсу. Второй вариант такой лекции, представляемой по типу «вопросы—ответы—дискуссия», является трояким сочетанием: изложение новой учебной информации лектором, постановка вопросов и организация дискуссии в поиске ответов на поставленные вопросы.

В практике высшей школы используются и другие виды лекционной формы обучения.

13.5. Дидактические теории и концепции

В основе определенной дидактической теории или концепции лежит понимание сущности процесса обучения.

Для оценки дидактической теории или концепции выдвигают следующие критерии: результативность и эффективность обучения, организованного в соответствии с определенной теорией или концепцией. В качестве основных показателей результативности обучения принимают полноту и степень приближения к заданным нормам, определяемым через цели обучения и результаты обучения (в качестве которых могут быть приняты психические изменения, новообразования в личности, качество знаний, способы деятельности, уровень мышления). Эффективность обучения свидетельствует не столько об уровне достижения целей, сколько о трудоемкости, времени и затраченных ресурсах (материальных, экономических, человеческих).

Концепция дидактического энциклопедизма. Сторонники данного направления (Я. А. Коменский, Дж. Мильтон, И. Б. Баседов) считали, что основная цель образования состоит в передаче обучающимся предельно большого объема научных знаний и опыта жизнедеятельности. «Энциклопедист» считает, что содержание и глубина понимания определенного фрагмента действительности, события, явления или процесса прямо пропорциональна количеству изученного учебного материала. В этом случае содержание образования перегружено информацией, лавиной, обрушивающейся на обучающегося. Для полного освоения содержания образования требуется поиск интенсивных методов со стороны педагога и большая самостоятельная работа учащихся.

Концепция дидактического формализма. Его сторонники (Э. Шмидт, А. А. Немейер, И. Песталоцци, А. Дистервег, Я. В. Давид, А. Б. Добровольский) рассматривали обучение как средство развития способностей и познавательных интересов обучающихся. «Многознание уму не научает» (Гераклит) — главный принцип сторонников дидактического формализма. По мнению И. Песталоцци, главной целью обучения должно стать акцентирование «правильности мышления учеников, или формальное образование», «учить мыслить, и только, а остальное придет к ним в процессе роста» (Добровольский). По мнению представителей данной школы, с помощью математики и классических языков (греческий и латинский) можно наиболее успешно решать задачи обучения, поэтому в образовании человека этим предметам отдается предпочтение. Слабость данной концепции состоит в том, что невозможно обеспечить развитие интеллекта ученика средствами только инструментальных предметов, без использования других учебных дисциплин.

Концепция дидактического прагматизма (утилитаризма). Представители данного направления (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер) трактуют обучение как непрерывный процесс «реконструкции опыта» обучающегося. Для того чтобы овладеть социальным наследием, человеку необходимо освоить все виды деятельности, известные современной цивилизации. Поэтому приоритет отдается не изучению отдельных предметов, а формированию новых отношений и типов поведения через практические занятия, через «погружение» обучающегося в разные виды деятельности. В соответствии с этим процесс обучения приспособлявали к субъективно-прагматическим запросам учащихся, предоставляя им полную свободу в выборе учебных предметов. При таком подходе нарушается диалектическая взаимосвязь познания и практической деятельности как основы гармоничного развития человека в процессе обучения.

Знать, что мы знаем
то, что мы знаем, и что
мы не знаем того,
чего мы не знаем, —
это и есть истинное
знание.

Конфуций

Концепция функционального материализма. В основе концепции (В. Оконь) лежит положение об интегральной связи познания с деятельностью. Поэтому в качестве основного критерия для построения учебных дисциплин представители этого направления видят ряд «ведущих идей», имеющих мировоззренческое значение. Например, идея эволюции в биологии, функциональных зависимостей в математике, классовой борьбы в истории. Слабость данной концепции состоит в том, что при конструировании содержания учебных предметов нельзя ограничиться только ведущими идеями.

Парадигмальная (от греч. *paradigma* — пример, образец) *концепция обучения.* Суть этой концепции (Г. Шейерль) состоит в том, что учебный материал следует представлять, во-первых, не систематически, а «фокусно» (без соблюдения исторической, логической последовательности), акцентируя внимание на типичных фактах и событиях; во-вторых, «экземпляристски» представлять содержание вместо непрерывного изложения всего учебного материала. Слабость данной концепции состоит в том, что нарушается принцип систематичности представления учебного материала. Поэтому такой подход неприемлем для предметов с линейной структурой материала, например математики.

Кибернетическая концепция обучения. Представители данного направления (С. И. Архангельский, Е. И. Машбиц) рассматривают обучение как процесс передачи и переработки информации. То есть абсолютизируется роль учебной информации и механизмов ее усвоения, а значит, процесс усвоения знаний. При этом недооценивается значение логико-психологических и индивидуально-личностных особенностей субъектов учебного процесса. Методологической основой данного направления является теория информации и систем, а также кибернетические закономерности передачи информации.

Ассоциативная теория обучения. Ее методологические основания были заложены Дж. Локком и Я. А. Коменским. Данная теория базируется на следующих принципах:

- всякое обучение опирается на чувственное познание: наглядные образы важны постольку, поскольку обеспечивают продвижение сознания к обобщениям;
- основной метод — упражнение.

Основная задача ассоциативного обучения заключается в обогащении сознания обучающегося образами и представлениями.

Слабость ассоциативной теории в том, что ее средствами не обеспечивается формирование творческой деятельности, не закладываются умения самостоятельного поиска новых знаний.

Теория поэтапного формирования умственных действий в процессе обучения. Авторы данной теории (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) установили, что возможности управления процессом научения значительно повышаются, если учащихся проводить через взаимосвязанные этапы:

- предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения;
- формирование действия с разворачиванием всех входящих в него операций;
- формирование действия по внутренней речи;
- переход действия в глубокие свернутые процессы мышления.

В рамках этой теории успешность обучения определяется созданием со стороны учителя и уяснением обучающимся ориентировочной основы новых действий и тщательным ознакомлением с самой процедурой выполнения действий. По мнению специалистов, эта теория дает хорошие результаты, если обучение действительно начинается с материализованных действий. Поэтому она особенно результативна при подготовке спортсменов, операторов, музыкантов, водителей. Однако обучение не всегда начинается с предметного восприятия, поэтому рамки применения этой теории также ограничены.

Управленческая модель обучения. Авторы данного направления (В. А. Якунин и др.) рассматривают обучение в терминах управления. С этих позиций процесс обучения осуществляется на основе соотнесения дальних, средних и ближних целей (стратегических, тактических, оперативных задач). Раскрывая процесс обучения, выделяют этапы его организации как процесса управления:

- формирование целей;
- формирование информационной основы обучения;
- прогнозирование;

- принятие решения;
- организация исполнения;
- коммуникация;
- контроль и оценка результатов;
- коррекция.

Тенденции развития системы образования и обучения. Сложившуюся в мире систему образования многие называют «поддерживающим обучением». Оно основано на подготовке человека к решению повседневных проблем и предназначено в основном для поддержания существующей системы образа жизни и деятельности человека.

Однако в мире обозначилась иная тенденция, связанная с переходом на другой тип обучения — «инновационный». Ему присущи две характерные особенности. Первая — это обучение предвидению, т. е. ориентация человека не столько в прошлом опыте и настоящем, сколько на далекое будущее. Такое обучение должно подготовить человека к использованию методов прогнозирования, моделирования и проектирования в жизни и профессиональной деятельности. Отсюда столь важно развитие воображения, акцентирование внимания на проблемы и трудности, ожидающие человека в будущем, на альтернативные способы их разрешения. Второй особенностью инновационного обучения является включенность обучающегося в сотрудничество и участие в процессе принятия важных решений на разном уровне (от локальных и частных до глобальных, с учетом развития мира, культуры и цивилизации).

13.6. История и современность

Школы и высшие учебные заведения прошли многовековой путь исторического развития. С одной стороны, они оказывали значительное влияние на накопление, сохранение и прогресс культуры и общества в целом и, с другой стороны, на себе ощущали многообразие кардинальных перемен, происходивших в социуме, науке и культуре всех стран и народов.

Каковы истоки возникновения и развития современных школ в мировой образовательной практике?

Возникновение и развитие письменности выступило важнейшим фактором генезиса школы. Поскольку письмо становилось технически более сложным способом передачи информации, постольку оно требовало специального обучения.

Вторым фактором, обусловившим появление школ, послужило разделение деятельности человека на умственный и физический труд, а также усложнение характера последнего. Разделение труда повлекло за собой формирование различных специализаций и специальностей, в том числе профессии учителя и воспитателя. Определенный итог общественного развития выразился и в относи-

тельной самостоятельности школы от институтов церкви и государства. В первую очередь она утвердилась как школа письма. Ее цель заключалась в том, чтобы обучить умению читать и писать, или грамоте, отдельных представителей общества (аристократии, служителей культа, ремесленников и торговцев).

Семья, церковь и государство были средоточием образования в эпоху древнейших цивилизаций. Поэтому появляются школы разных видов: домашние, церковные, частные и государственные.

Первые учебные заведения, обучавшие грамоте, получили различные названия: «дома табличек» в древней Месопотамии; «дома знаний» в период расцвета Вавилонского государства; лесные школы в Древней Индии (вокруг гуру-отшельника собирались его верные ученики, а обучение проходило на свежем

воздухе); школы вед в буддийскую эпоху; «сян» и «сюй» в Китае; тривиальные школы в Римской империи, содержание образования которых представлял тривиум — грамматика, риторика, диалектика, и грамматические школы — учебные заведения более высокой ступени, где обучали четырем предметам — арифметике, геометрии, астрономии, музыке, или квадравиуму (тривиум и квадравиум составляли программу семи свободных искусств); риторические школы, которые главным образом готовили ораторов и юристов для Римской

История — это
свидетель прошлого,
свет истины, живая
память, учитель
жизни, вестник
старины.
Цицерон

империи; школы катехизиса, кафедральные и епископальные школы; грамматические школы в Византии (церковные и светские, частные и государственные). В период средневековья (XIII–XIV вв.) в Европе — городские школы для мальчиков и девочек, где преподавание велось как на родном, так и латинском языках, и обучение имело прикладной характер (кроме латыни изучали арифметику, элементы делопроизводства, географию, технику, естественные науки). В процессе дифференциации городских школ выделились латинские школы, которые давали образование повышенного типа и служили как бы связующим звеном между начальным и высшим образованием. Например, во Франции такие школы получили название коллегий. С середины XV в. коллегии организовывались при университетах. С течением времени они переросли в современные коллежи.

К учебным заведениям повышенного общего образования XV–XVII вв. относили:

- городские (латинские) школы, гимназии (в Германии в Страсбурге, Гейдельберге и других городах);
- грамматические и публичные школы (в Англии в Винчестере, Итоне, Лондоне);
- коллежи (во Франции при Сорбонне и Наваррском университете, в Бордо, Вандоме, Меце, Шатийоне, Париже, Тулузе);
- школы иеронимитов (религиозная община братьев общей жизни);
- дворянские (дворянские) школы (в Германии и Италии), школы иезуитов (в Вене, Риме, Париже).

В период с XVII по XVIII в. в связи с возросшим влиянием светского образования основной формой обучения стала школа классического типа. В первую

очередь классическая школа ориентировалась на изучение древних языков и литературы:

- в Германии — городская (латинская) школа (в дальнейшем — реальное училище) и гимназия;
- в Англии — грамматическая и публичная (пансионаты для детей элиты общества) школа;
- во Франции — коллеж и лицей;
- в США — грамматическая школа и академия.

В современной России действуют две системы школ — государственная (бесплатная) и частная школы. К концу XX в. сложилась следующая школьная система:

- начальное образование, начинающееся с 6 или 7 лет (4- или 3-летнее обучение на выбор родителей);
- базовая средняя школа (5–9-е классы);
- полная средняя школа (10–11-е классы).

В качестве основных образовательных систем в России функционируют массовые общеобразовательные школы, школы с углубленным изучением отдельных учебных дисциплин, лицеи, школы-лаборатории, школы-интернаты (для одаренных детей или детей с отклонениями в развитии).

Существуют следующие *критерии оценки результативности школы* как социально-образовательного института:

- соответствие целей и результатов, степень освоения выпускниками школы образовательного государственного стандарта как базовой нормы;
- уровень и качество школьного образования и воспитания; количество медалистов и отличников;
- отсеб из школы — по причине неуспеваемости, систематического нарушения правил поведения или по состоянию здоровья;
- социальный статус школы среди населения и педагогической общественности;
- процент выпускников, поступивших в вузы;
- количество выпускников, ставших известными людьми в рамках региона или страны.

Каковы истоки возникновения и развитие высших учебных заведений в мире?

В Древней Греции был создан один из первых прообразов высшего учебного заведения. В IV в. до н. э. Платон организовал в роще близ Афин, посвященной Академу, философскую школу, которая получила название Академии.

Аристотель создал при храме Аполлона Ликейского в Афинах другое учебное заведение — Ликей. В Ликее особое внимание уделялось изучению философии, физики, математики и другим наукам о природе. В исторической перспективе — это предшественник современного лицея.

В эллинистическую эпоху (308–246 гг. до н. э.) Птолемеем был основан Мусеум (от лат. *Museum* — место, посвященное Музам). В форме лекционных занятий там

обучали основным наукам — математике, астрономии, филологии, естествознанию, медицине, истории. В Мусеуме преподавали Архимед, Евклид, Эратосфен. Именно Мусеум был самым значительным хранилищем книг и других культурных ценностей. В наши дни современный музей скорее выполняет вторую историческую функцию, несмотря на то что в последние годы усиливается его образовательно-воспитательное значение.

Другими вариантами высших учебных институтов в Древней Греции были философские школы и эфебии (учебно-воспитательные заведения военно-спортивного профиля).

В 425 г. в Константинополе была учреждена высшая школа — Аудиториум (от лат. *audire* — слушать), которая в IX в. именовалась «Магнавра» (золотая палата). Школа находилась в полном подчинении императору и исключала любые возможности самоуправления. В качестве основных подструктур выступали кафедры различных наук. В начале обучение проходило на латинском и греческом языках, а с VII–VIII вв. — исключительно на греческом языке.

Крупным культурным и образовательным центром исламского мира была мусульманская Испания (912–976). Высшие школы Кордовы, Толедо, Саламанки, Севильи предлагали программы по всем отраслям знания — богословию, праву, математике, астрономии, истории и географии, грамматике и риторике, медицине и философии. Появившиеся на Востоке школы университетского типа (с лекционными залами, богатой библиотекой, научной школой, системой самоуправления) стали предшественниками средневековых университетов Европы. Образовательная практика исламского мира, в особенности арабская, значительно повлияла на развитие высшего образования в Европе.

В Европе на протяжении XII–XV вв. начинают появляться университеты. Однако в каждой стране этот процесс проходил по-разному. Как правило, система церковных школ выступала в качестве истока зарождения большинства университетов.

В конце XI — начале XII в. ряд кафедральных и монастырских школ Европы превращаются в крупные учебные центры, которые затем стали называться университетами. Например, именно так возник Парижский университет (1200), который вырос из объединения богословской школы Сорбонны с медицинской и юридической школами. Подобным образом возникли университеты в Неаполе (1224), Оксфорде (1206), Кембридже (1231), Лиссабоне (1290).

Основание и права университета подтверждались привилегиями. Привилегии были особыми документами, которые закрепляли университетскую автономию (собственный суд, управление, право на присуждение ученых степеней, на освобождение студентов от военной службы). Сеть университетов в Европе расширялась довольно быстро. Если в XIII в. насчитывалось 19 университетов, то к XIV в. их число возросло до 44.

История первых университетов тесно связана с творчеством мыслителей, давших новый толчок к развитию культуры, науки и просвещения, — Р. Бэкона, Я. Гуса, А. Данте, Дж. Уинкли, Н. Коперника, Ф. Петрарки.

Первые университеты были весьма мобильны, поскольку их существенной чертой являлся, в известной мере, наднациональный и демократический характер.

Самые первые университеты имели всего несколько факультетов, однако их специализация постоянно углублялась. Например, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский — канонического права, Орлеанский — гражданского права, университеты Италии — римского права, университеты Испании — математики и естественных наук.

На протяжении веков, вплоть до конца XX в., сеть высших учебных заведений быстро расширяется, представляя сегодня широкий и разнообразный спектр специализаций.

Главными принципами университетского образования (С. И. Гессен) считают:

- полноту представленного в университете научного знания;
- дух свободы и творчества в процессе преподавания и обучения;
- способность университета к самовосполнению путем подготовки преподавателей и ученых.

Эти принципы присущи любому университету независимо от исторической эпохи и характера его развития. При этом следует отметить то, что понимание науки, университетского самоуправления и свободы изменялось исторически.

Отличительной особенностью университета является его способность к самовосполнению из круга своих студентов, символизирующая потенциал саморазвития и свободы науки. Таким образом, университет — это автономный по своей сути союз ученых, в буквальном смысле слова «самопродолжающийся союз» (С. И. Гессен). Не случайно университет не терпит над собой даже самой благожелательной власти, так как он есть последняя ступень в иерархии научного образования.

На протяжении длительного процесса развития университетского образования можно выделить исторически изменчивые типы парадигм. Каждая из них оформлялась в зависимости от доминирования в определенную эпоху идеального «образа» универсального знания.

В процессе развития университетского образования *«культурно-ценностная» парадигма* опирается на освоение универсальных элементов культуры и ценностей прошлых поколений посредством систематического и углубленного изучения трудов великих мыслителей (изначально на латинском и греческом языках). Она ориентирует на разностороннее познание мира. В рамках данной парадигмы выпускники первых университетов получали высшее звание образованного человека — философа или богослова. Стратегия образования, связанная с овладением культурным наследием прошлого, духовными ценностями и достижениями наук, получившими мировое признание, вплоть до нашего времени относится к феномену классического образования.

«Академическая» парадигма характеризуется приоритетом в университетском образовании теоретических знаний и развитием фундаментальных наук, ориентацией на подготовку выпускников университета к поиску новых знаний, пониманию и объяснению мира и действий человека с позиций науки, теории, гипотезы.

В рамках данной парадигмы главной ценностью являются научные знания о природе и животных, земле и космосе, человеке и обществе, жизни и смерти.

По типу и качеству освоения научных знаний, как результату фундаментальных и прикладных исследований профессоров университета, стали выделять такие виды университетского образования: биологическое, математическое, филологическое, физическое, химическое. В качестве академической традиции университета признается систематическое и углубленное изучение фундаментальных основ науки, предполагающее непосредственное участие студента в процессе научных исследований.

Сущность *«профессиональной» парадигмы* проявилась в обогащении и расширении содержания университетского образования. Наука перестала быть самоценной в качестве способа познания и объяснения мира. Она также стала выполнять функцию производительной силы, развивающей технику и производство. В результате университет начал концентрировать и расширять не только спектр научных знаний, но и высших образцов социокультурной и профессиональной деятельности человека. С этого времени в университете стали получать высшее медицинское, юридическое, экономическое, педагогическое, инженерно-техническое и другое высшее профессиональное образование как ответ на социальный заказ государства и общества.

«Технократическая» парадигма университетского образования выходит на первый план в XIX–XX вв. как своеобразное мировоззрение, существенными чертами которого являются: примат техники и технологии над научными и культурными ценностями, узкопрагматическая направленность высшего образования и развития научного знания.

При определении целей и содержания университетского образования в рамках данной парадигмы доминируют интересы производства, экономики и бизнеса, развития техники и средств цивилизации. В связи с этим в XX в. гуманитарная и естественнонаучная составляющие университетского образования претерпели существенные изменения.

Альтернативой технократическому и прагматическому вызову стала гуманистическая ориентация университетского образования.

Личность человека с ее способностями и интересами представляет главную ценность *«гуманистической» парадигмы*. В условиях университета все студенты должны получить универсальное образование и выбрать сферу профессиональной деятельности не только по признаку социальной значимости, но и по призванию, обеспечивающему самореализацию личности.

Модели университетского образования формировались под влиянием доминирующей образовательной парадигмы и спектра различных факторов.

Первые две модели отличаются по признакам целевой направленности и специфики доминирующего содержания университетского образования.

Традиционная, или классическая, модель представляет собой систему академического образования как процесса передачи молодому поколению универсальных элементов культуры, знаний и достижений наук, высших образцов и способов человеческой деятельности. Данная модель должна заложить основы для проявления творчества на благо дальнейшего развития общества, государства, науки, техники и культуры. Как правило, она ориентирована на подготовку перспективного, высокообразованного и культурного человека будущего общества. Цели и содержание образования классической модели предполагают оптимальное соответствие прошлого, настоящего и будущего в мире науки, культуры, техники и жизни человека.

Рационалистическая модель университетского образования организационно ориентирована на успешную адаптацию к современному обществу и цивилизации, высокое качество универсальной подготовки, глубокую специализацию в сфере будущей профессиональной деятельности, готовность к творческому освоению и разработке перспективных технологий.

С точки зрения развития университетского образования как социокультурного феномена, можно выделить еще две модели развития университета по признакам «включенность в социальные структуры» и «способ управления». Соответственно это модели университета как государственно-ведомственной организации и как автономного высшего учебного заведения, независимого от государства или других социальных институтов.

В первом случае университетское образование организуется с централизованным определением целей и содержания образования через государственные образовательные стандарты, номенклатуры специальностей и специализаций, учебных планов и дисциплин, нормативов для оценки уровня образованности выпускников и способов контроля управленческими органами.

Вторая модель (автономного университета) предполагает организацию образования в рамках собственной инфраструктуры через разностороннюю кооперацию деятельности университетских подсистем разного типа, уровня и ранга. Автономный университет, подобно первым университетам эпохи средневековья, руководствуется своим уставом и опирается на собственные ресурсы.

Независимо от путей развития университета в будущем слова нашего современника Д. С. Лихачева останутся актуальными: «Университет — будь он для химиков, физиков, математиков, юристов — учит всегда многомерности жизни и творчества, терпимости к непонятному и попытке постигнуть бескрайнее и разнообразное».

Как оценивают развитие системы высшего образования в целом и университета как наиболее распространенного в мире типа высшего учебного заведения?

Для оценки развития системы высшего учебного заведения используют следующие параметры соответствия:

- образовательной политики в подготовке высококвалифицированных профессионалов и реальной потребности в специалистах на конкретно-исторический период развития государства и общества;
- целей образования стандартам высшей школы и получаемым результатам;
- государственных и других источников финансирования высших учебных заведений;
- государственных, общественных и частных вузов;
- качества и уровня высшего образования мировым стандартам;
- открытости и консерватизма системы высшего образования при вхождении в мировое образовательное пространство;
- ориентиров на мировые стандарты и сохранение сложившихся традиций.

В мировой и отечественной практике при оценке эффективности развития университета используются определенные группы критериев и показателей:

- уровень развития научных школ и их полнота согласно современной классификации наук;

- степень соответствия общекультурной составляющей университетского образования фундаментальным и специальным исследованиям;
- открытость вуза для инноваций и адаптации мирового опыта;
- уровень материально-технического, научно-методического обеспечения;
- источники и возможности финансирования;
- качество обеспечения профессионально-педагогическими кадрами, комплектация преподавательского штата через аспирантуру и докторантуру;
- уровень подготовки специалистов;
- число студентов на одного преподавателя;
- площадь учебного помещения на одного студента;
- выбор выпускниками сферы профессиональной и научно-исследовательской деятельности.

Инновация (от лат. *in* — в, *novus* — новый) означает нововведение, новшество. Главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии школы или вуза по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой. Поэтому инновации в системе образования связаны с внесением изменений: в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления; в стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса; в систему контроля и оценки уровня образования; в систему финансирования; в учебно-методическое обеспечение; в систему воспитательной работы; в учебный план и учебные программы; в деятельность обучающего и обучающегося.

В качестве источников идей обновления школы или вуза выступают:

- потребности страны, региона, города, района как социальный заказ;
- воплощение социального заказа в законах, директивных и нормативных документах федерального, регионального или муниципального значения;
- достижения комплекса наук о человеке;
- передовой педагогический опыт;
- интуиция и творчество руководителей и педагогов как путь проб и ошибок;
- опытно-экспериментальная работа;
- зарубежный опыт.

13.7. Современное мировое образовательное пространство

Мир сегодня объединен заботой о воспитании гражданина всей планеты. Интенсивно развивается международное образовательное пространство, поэтому мировое сообщество стремится к созданию глобальной стра-

тегии образования человека независимо от места его проживания и образовательного уровня. Все страны объединяет понимание, что современное образование должно стать международным, школьное и университетское образование приобретают черты поликультурного образования. Оно развивает способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации, создается поликультурная среда.

Мировое образовательное пространство объединяет национальные образовательные системы разного типа и уровня, значительно различающиеся по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному состоянию. Поэтому следует говорить о современном мировом образовательном пространстве как о формирующемся едином организме при наличии в каждой образовательной системе глобальных тенденций и сохранении разнообразия.

Мировой организм
есть непрерывное
целое.

Цицерон

В мире выделяют *типы регионов* по признаку взаимного сближения и взаимодействия образовательных систем (А. П. Лиферов).

Первый тип составляют *регионы*, которые выступают генераторами интеграционных процессов. Самым ярким примером такого региона может служить Западная Европа. Идея единства стала стержнем всех образовательных реформ 1990-х гг. в западноевропейских странах.

К первому типу регионов можно также отнести США и Канаду, но их интеграционные усилия в сфере образования реализуются в иной ситуации.

В мире формируется новый, Азиатско-Тихоокеанский регион (АТР) — генератор интеграционных процессов. В него входят следующие страны: Республика Корея, Тайвань, Сингапур и Гонконг, а также Малайзия, Таиланд, Филиппины и Индонезия. Для всех этих стран характерна стратегия повышенных требований к качеству обучения и подготовке кадров.

Ко второму типу относятся *регионы*, *позитивно* реагирующие на интеграционные процессы. В первую очередь это страны Латинской Америки.

Как в процессе истории, так и в настоящее время Латинская Америка оказывается в зоне действия интеграционных импульсов со стороны США и Западной Европы.

К третьему типу относятся *те регионы*, которые инертны к интеграции образовательных процессов. В эту группу входят большая часть стран Африки к югу от Сахары (кроме ЮАР), ряд государств Южной и Юго-Восточной Азии, небольшие островные государства бассейнов Тихого и Атлантического океанов.

К концу XX в. выделяются регионы, в которых по ряду экономических, политических, социальных причин нарушается последовательность образовательных и интеграционных процессов. К таким регионам относятся арабские страны, Восточная Европа и страны бывшего СССР.

Для мирового образовательного пространства характерны весьма важные тенденции, особенно ярко проявляющиеся в конце XX в.

Первая тенденция — это повсеместная ориентация большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех.

Вторая тенденция заключается в углублении межгосударственного сотрудничества в области образования. Активность развития данного процесса зависит

от потенциала национальной системы образования и от равных условий партнерства государств и отдельных участников.

Третья тенденция предполагает существенное увеличение в мировом образовании гуманитарной составляющей в целом, а также за счет введения новых научных и учебных дисциплин, ориентированных на человека: политологии, психологии, социологии, культурологии, экологии, эргономики, экономики.

Еще одной важной тенденцией в развитии мирового образования является значительное распространение нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов. Поэтому пространство становится поликультурным и ориентированным на развитие человека и цивилизации в целом, более открытым для формирования международной образовательной среды, наднациональным по характеру знаний и приобщению человека к мировым ценностям.

Наряду с вышеозначенными моментами в мировом образовании набирает силу «рыночный» и сугубо «деловой» подход; стремление к демократической системе образования, т. е. доступность образования всему населению страны и преемственность его ступеней и уровней, предоставление автономности и самостоятельности учебным заведениям; обеспечение права на образование всем желающим (возможность и равные шансы для каждого человека получить образование в учебном заведении любого типа, независимо от национальной и расовой принадлежности); повышенный интерес к одаренным детям и молодым людям, к особенностям раскрытия и развития их способностей в процессе и средствами образования; поиск дополнительных ресурсов для образования детей с отклонениями в развитии, детей-инвалидов.

ЮНЕСКО осуществляет организационное регулирование процесса развития мирового образовательного пространства. Данная организация разрабатывает для всех стран международно-правовые акты как глобального, так и регионального характера. Активно способствуя развитию интеграционных процессов в сфере образования, нормотворческая деятельность ЮНЕСКО ориентирована на:

- создание условий для расширения сотрудничества народов в области образования, науки и культуры;
- обеспечение всеобщего уважения законности и прав человека;
- вовлечение большего числа стран в процесс подготовки правовых основ для международной интеграции в сфере образования;
- исследование состояния образования в мире, включая отдельные регионы и страны; прогнозирование самых эффективных путей развития и интеграции;
- пропаганду принятых конвенций и рекомендаций;
- сбор и систематизацию отчетов государств о состоянии образования на каждый год.

К настоящему времени в мире сложились следующие образовательные модели.

Американская модель: младшая средняя школа — средняя школа — старшая средняя школа — колледж двухгодичный — колледж четырехгодичный в структуре университета, а далее магистратура, аспирантура.

Французская модель: единый коллеж — технологический, профессиональный и общеобразовательный лицей — университет, магистратура, аспирантура.

Немецкая модель: общая школа — реальное училище, гимназия, основная школа — институт, университет, аспирантура.

Английская модель: объединенная школа — грамматическая и современная школа-колледж — университет, магистратура, аспирантура.

Российская модель: общеобразовательная школа — полная средняя школа — лицей, колледж — институт, университет, академия — аспирантура — докторантура.

Реформирование системы высшего образования в России характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной высшей школе и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство. На этом пути наблюдается ряд тенденций.

Первая связана с развитием многоуровневой системы во многих университетах России. Преимущества этой системы состоят в том, что многоуровневая система организации высшего образования обеспечивает более широкую мобильность в темпах обучения и в выборе будущей специальности. Она формирует способность у выпускника осваивать на базе полученного университетского образования новые специальности.

Вторая тенденция — это мощное обогащение вузов современными информационными технологиями, широкое включение в систему Internet и интенсивное развитие дистанционных форм обучения студентов.

Третья тенденция — это университизация высшего образования в России и процесс интеграции всех высших учебных заведений с ведущими в стране и в мире университетами, что приводит к появлению университетских комплексов.

Четвертая тенденция заключается в переводе высшей школы России на самофинансирование. И еще одна тенденция состоит во включении вузов России в обновление высшего профессионального образования с учетом требований мировых стандартов. Поэтому наблюдается переход российского вуза в режим опытно-экспериментальной работы по апробации новых учебных планов, образовательных стандартов, новых образовательных технологий и структур управления.

Резюме

Культура и образование остаются в центре внимания всего мирового сообщества. Они выступают в качестве ведущих факторов общественного прогресса и развития цивилизации.

Взаимодействие культуры и образования может рассматриваться в разных аспектах:

- на уровне социума, в историческом контексте;

- на уровне конкретных социальных институтов, сферы или среды развития человека;
- на уровне учебных дисциплин.

Образование человека и образовательную систему рассматривают только в конкретном социокультурном контексте, в связи с многогранностью их отношений.

Образование выполняет социокультурные функции:

- является способом социализации личности и преемственности поколений;
- средой общения и приобщения к мировым ценностям, достижениям науки и техники;
- ускоряет процесс развития и становления человека как личности, субъекта и индивидуальности;
- обеспечивает формирование духовности в человеке и его мировоззрения, ценностных ориентаций и моральных принципов.

Образование может рассматриваться как социокультурный феномен, объект практики и научного исследования, а также как звено социальной практики.

С позиции практики важно знать специфику всей системы образования на уровне страны, конкретного региона и отдельного образовательного учреждения. Эта специфика проявляется в моделях образования, в образовательных целях, содержании образования, формах, видах и качестве получения образования.

Цели и содержание как системообразующие элементы любого вида и уровня образования определяются государственной политикой, раскрываются в образовательном стандарте и конкретизируются в реальном образовательном процессе на уровне каждой образовательной системы и каждой учебной дисциплины.

Основная форма организации образовательного процесса в школе — урок, в вузе — лекция и практическое занятие.

Плодотворность образования определяется степенью реализации целей и образовательного стандарта, типом, качеством и уровнем образования.

Наука, объектом которой является образование, вычленяется в самостоятельное направление — эдукологию.

Наряду с образованием как целенаправленным и специально организованным процессом обучения и воспитания в условиях конкретной образовательной системы человек на протяжении всей жизни включен в процесс самообразования.

Д. И. Писарев в свое время заметил: «Кто дорожит жизнью мысли, тот знает очень хорошо, что настоящее образование есть только самообразование и что оно начинается только с той минуты, когда человек, распростившись навсегда со всеми школами, делается полным хозяином своего времени и своих занятий»¹.

Дидактика (теория и практика обучения) представляет один из разделов общей педагогики. Обучение, преподавание и учение — основные категории дидактики.

¹ Писарев Д. И. Соч. В 4-х т. Т. 3. — М., 1956. — С. 127.

Обучение выступает одним из оптимальных способов социальной адаптации человека к современной жизни, поскольку средствами обучения можно передать и получить большой объем информации. Обучение — это организованный педагогом процесс познания, развития, общения, творчества. Основу любого вида обучения составляет дидактическое отношение: преподавание—учение.

Методы обучения — это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на достижение целей обучения. Выбор методов зависит от особенностей учебного предмета, целей и задач обучения, возрастной и индивидуальной специфики учащихся, уровня образованности, развития и воспитания ученика, материально-технической оснащенности учебного заведения, способностей и возможностей учителя, его мастерства и личных качеств, времени на решение дидактических задач.

В мировой практике сложились разнообразные стили обучения и появляются разноплановые образовательные технологии. Их специфика зависит от ориентации на определенную образовательную парадигму или дидактическую концепцию, от профессионально-личностных особенностей педагога, культурно-образовательных традиций страны или региона.

Известны разные *типы, виды и стили обучения*, которые нельзя оценивать по признаку — «лучше» или «хуже». Их выбор зависит от образовательной политики в стране, доминирующей в обществе образовательной парадигмы или доктрины, дидактической концепции или теории обучения, целей и задач обучения, индивидуально-личностных и профессиональных возможностей, склонностей и предпочтений преподавателя.

В качестве основных форм организации процесса обучения в школе принят урок, в вузе — лекция.

Среди большого числа и разнообразия видов организации процесса обучения в школе и в вузе каждый вид или тип решает определенный набор дидактических задач и выполняет свое назначение. Их разнообразие на практике говорит о творчестве и мастерстве учителей школ и преподавателей высших учебных заведений, заинтересованных в результативности своей работы.

Известные дидактические теории аккумулировали богатый практический опыт обучения и раскрывают закономерности, принципы и способы его организации вплоть до описания образовательных технологий и характера взаимодействия учителя и учащихся.

Теория обучения — это самый высокий уровень объяснения и раскрытия основного дидактического отношения «преподавание—учение».

Дидактическая концепция может раскрыть специфику дидактического отношения «преподавание—учение» на уровне определенного подхода, научной идеи, принципа. Это концептуальный подход к организации обучения и конструированию новой дидактической системы. Поскольку главное дидактическое отношение «преподавание—учение» исследуется с позиций разных методологических основ, постольку формируется многообразие дидактических теорий, концепций и моделей.

История развития начальной, средней и высшей школы не только продолжает традиции конкретной страны, но и входит в мировой опыт. Поэтому говорят как об общих тенденциях развития школы и высшего учебного заведения, так и

о национальной системе образования определенной страны.

В течение XX в. в мировой практике интенсивно проходят эксперименты в поиске новых путей развития школы и вуза. В результате имеет место огромное разнообразие типов школ.

В системе высшего образования складывается многоуровневая система, в которую включены учебные заведения среднего профессионального, высшего профессионального и поствузовского образования.

В результате мировых интеграционных процессов к концу XX в. сформировались отдельные типы регионов. Последние организовались по признаку международного сотрудничества в области образования и степени влияния на развитие образования других стран и регионов. К ним относятся регион Западной Европы, США и Канады, Латинской Америки, Африки (кроме ЮАР), Азиатско-Тихоокеанский и регион бывшего СССР и Восточной Европы.

В мире известны разные модели образования. Поиск новых моделей образования продолжается, и этот процесс непрерывен. Эффективность определенной модели образования подтверждает практика.

В современной России система образования непрерывно развивается, и для нее характерно постоянное обновление и саморазвитие. Особенно мощный инновационный процесс охватил российскую систему образования в 1980–1990-е гг. Вместо прежней единой и единообразной школы стали появляться гимназии, лицеи, колледжи, школы разных профилей и направлений. Например, купеческие, казачьи, фермерские, морские школы, кадетские корпуса, адаптивные образовательные учреждения, школы-лаборатории, оригинальные образовательные комплексы, национальные школы (еврейская, калмыцкая, ненецкая, финская, немецкая). Появились международные школы и университеты, частные школы и вузы. Вместо институтов и специализированных высших училищ (военных, гражданской авиации, искусства) основными высшими учебными заведениями стали преимущественно университет и академия.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как вы поняли следующую мысль: культура выступает предпосылкой и результатом образования человека?
2. Раскройте смысл основных функций современного образования.
3. В каких аспектах может рассматриваться взаимосвязь образования и культуры, образования и социума?
4. Дайте определение понятия «образование».
5. Образование как система представляет...
6. Назовите основные элементы образовательной системы и дайте им содержательную характеристику.
7. Какими свойствами обладает развивающаяся образовательная система?

8. Опишите основные модели образования.
9. Раскройте смысл понятий «знания» и «умения».
10. Чем различаются умения и навыки человека?
11. Назовите основные элементы содержания образования.
12. Какие вам известны формы выражения и конкретизации содержания образования на практике?
13. Назовите способы структурирования содержания образования и проиллюстрируйте их на примерах.
14. Какие способы получения образования известны в мировой практике?
15. Охарактеризуйте основные формы организации образовательного процесса.
16. Каковы основные характеристики образованного человека?
17. Каковы возрастные особенности школьника?
18. Что общего в образовании школьника и студента?
19. Чем и как определяется качество образования?
20. Назовите основные исторически сложившиеся типы образования человека.
21. Назовите основное дидактическое отношение, которое определяет суть процесса обучения.
22. В чем особенности процессов учения и преподавания?
23. Назовите главные критерии результативности и эффективности процесса обучения.
24. Назовите параметры определения уровня усвоения и качества знаний.
25. Обученность и обучаемость — это одно и то же?
26. Чем отличаются индуктивно-аналитическая и дедуктивно-синтетическая логики учебного процесса?
27. Определите предмет дидактики.
28. Сформулируйте основные закономерности обучения.
29. Приведите примеры известных в практике принципов обучения.
30. В чем суть догматического, развивающего, объяснительно-иллюстративного, проблемного, программированного и модульного обучения?
31. Какие образовательные технологии вам известны?
32. Чем определяются стили обучения и стили преподавания?
33. Дайте анализ стилям, наиболее известным в практике работы педагогов.
34. Какие типы социально-дидактических отношений вам известны? В чем различие?
35. Что понимают под методами обучения? Приведите примеры методов и приемов обучения.
36. От чего зависит выбор методов обучения?
37. От чего зависит многообразие типов и видов обучения?
38. Что такое урок и какими признаками он характеризуется?
39. Что общего и в чем различие между уроком и лекцией? Как вы понимаете: урок-лекция?
40. Приведите примеры разных типов урока и видов лекции.
41. В чем суть концепции дидактического энциклопедизма, формализма, прагматизма, функционального материализма?
42. Раскройте положения парадигмальной концепции обучения, ассоциативной теории обучения, теории поэтапного формирования умственных действий в процессе обучения.

43. На чем основана управленческая модель обучения?
44. Чем отличается теория обучения от дидактической концепции?
45. Раскройте основные тенденции развития системы образования в мире.
46. Назовите виды школ, существовавшие в мировой практике. Какие из них функционируют в современной России?
47. Назовите основные тенденции развития школы в XX в.
48. По каким критериям оценивают эффективность работы современной школы?
49. Можно ли оценить по этим критериям школы других исторических периодов развития общества?
50. Назовите первые в мире высшие учебные заведения.
51. Каковы основные признаки университета?
52. Какие парадигмы образования прошел университет в своем развитии?
53. По каким критериям оценивают деятельность современных высших учебных заведений?
54. Перечислите глобальные тенденции в мировом образовании, проявившиеся к концу XX в.
55. Как понимается мировое образовательное пространство?
56. Назовите типы регионов по признаку их международного сотрудничества в области образования и по степени влияния на развитие образования в других странах мира.
57. На что ориентирована нормотворческая деятельность ЮНЕСКО?
58. Охарактеризуйте современные модели образования развитых странах мира.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

14.1. Сущность и структура педагогической деятельности

Сущность и структура педагогической деятельности, а также связанная с ними продуктивность — один из актуальнейших вопросов педагогической науки и практики. Обычно научный анализ этих важных феноменов заменяется общими рассуждениями о педагогическом искусстве. Да, творчество педагога неповторимо, это такое же высокое искусство, как творчество композитора и художника — а может быть, и куда более сложное. Вспомним, как гордился своей работой Волшебник в «Обыкновенном чуде» Евгения Шварца, приговаривая: «Подумаешь, сделать живое из мертвого. А вот из живого сделать еще более живое!...»

Разумеется, научный анализ педагогической деятельности отдает должное уникальности творческого метода каждого педагога, но сам он построен не на описаниях, а на принципах сравнительного исследования, качественно-количественного анализа. Особенно перспективным принято считать направление, связанное с применением принципов системного подхода к анализу и построению *моделей* педагогической деятельности.

Как подчеркивает Б. Ф. Ломов, идея системного подхода не нова. Системный подход является общим научным методом для решения теоретических и практических проблем. В психолого-педагогических исследованиях данный метод применяется сравнительно недавно. Разработка теории функциональных систем, предпринятая П. К. Анохиным, позволила использовать системный подход в педагогике, а затем и

Не бывает воспитания, повсеместно пригодного для всего человеческого рода; более того, не бывает общества, где бы различные педагогические системы не существовали и не функционировали параллельно.

Э. Дюркгейм

в психологии. В начале 1970-х гг. Ф. Ф. Королев, М. А. Данилов, В. М. Малинин ратовали за необходимость проведения системно-структурных исследований в области педагогики.

Система — это совокупность множества взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность. Она обязательно предполагает взаимодействие элементов.

Однако с точки зрения П. К. Анохина, взаимодействие как таковое не может сформировать систему из множества элементов. Разрабатывая теорию функциональных систем, П. К. Анохин подчеркивает, что системой можно назвать только такой комплекс избирательного вовлечения составляющих, где взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер *взаимосодействия* компонентов, направленных на получение фокусированного полезного результата.

В педагогике существуют многочисленные варианты применения общей теории систем к анализу педагогической деятельности. Так, Н. В. Кузьмина, вводя понятие педагогической системы, выделяет не только ее структурные составляющие, но и функциональные компоненты педагогической деятельности. В рамках этой модели выявляется пять структурных составляющих: 1) субъект педагогического воздействия; 2) объект педагогического воздействия; 3) предмет их совместной деятельности; 4) цели обучения и 5) средства педагогической коммуникации. На самом деле, указанные компоненты составляют систему. Попробуем убрать один из них — и сама педагогическая система тут же развалится, ликвидируется. С другой стороны, ни один компонент невозможно заменить на иной или на совокупность других составляющих.

Выделить структурные компоненты еще не значит полностью описать систему. Для того чтобы задать систему, необходимо не только выявить ее элементы, но и определить совокупность связей между ними. В данном случае все структурные компоненты педагогической системы находятся как в прямой, так и в обратной зависимости. Центральная научная задача педагогики и педагогической психологии как науки заключается в том, чтобы описать, как именно составляющие системы зависят друг от друга. Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н. В. Кузьмина определила структуру деятельности учителя.

В данной модели были обозначены пять функциональных компонентов: 1) гностический; 2) проектировочный; 3) конструктивный; 4) организаторский и 5) коммуникативный.

1. *Гностический компонент* (от греч. *gnosis* — познание) относится к сфере знаний педагога. Речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности).
2. *Проектировочный компонент* включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

Система — это совокупность множества взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность и взаимодействующих между собой.

Центральная научная задача педагогики и педагогической психологии как науки заключается в том, чтобы описать, как именно составляющие системы зависят друг от друга.

3. *Конструктивный компонент* — это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом близких целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).
4. *Коммуникативный компонент* — это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с учащимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей.
5. *Организаторский компонент* — это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся.

Необходимо подчеркнуть, что все компоненты данной модели часто описываются через систему соответствующих умений учителя. Представленные компоненты не только взаимосвязаны, но и в значительной степени пересекаются. Так, например, продумывая построение и ход урока, преподаватель обязательно должен иметь в виду и то, с какого занятия придут на этот урок его ученики (скажем, после физкультуры школьникам обычно трудно успокоиться и сосредоточиться). Необходимо учитывать и характер и личные проблемы каждого из них (ведь не стоит вызывать к доске ребенка, расстроенного домашними неприятностями, а басня, пополам с хохотом прочитанная самым смешливым из класса, может сорвать урок). Так связаны между собой гностический и организаторский компоненты. По мнению В. И. Гинецинского, который также предлагает модель системного характера, в педагогической деятельности можно выделить четыре функциональных компонента: презентативный, инсентивный, корректирующий и диагностирующий.

1. Презентативная функция состоит в изложении учащимся содержания материала. Выделение этой функции основано на абстрагировании от конкретных форм обучения. Она ориентирована на сам факт изложения учебного материала.
2. Инсентивная функция заключается в том, чтобы вызвать у учащихся интерес к усвоению информации. Ее реализация связана с постановкой вопросов, оценкой ответов.
3. Корректирующая функция связана с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих учащихся.
4. Диагностирующая функция обеспечивает обратную связь.

Преобладание той или иной функции в деятельности преподавателя указывает на то, что активность учащихся имеет определенный вид, поскольку реализуется определенный метод обучения. Например, ведущему положению инсентивной функции обычно сопутствует применение проблемного метода. Оригинальная концепция деятельности учителя разработана в работах А. К. Марковой. В структуре труда учителя она выделяет следующие составляющие: 1) профессиональные психологические и педагогические знания; 2) профессиональные педагогические умения; 3) профессиональные психологические позиции и установки учителя; 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями. В рамках концепции А. К. Маркова

(1993) выявляет и описывает десять групп педагогических умений. Рассмотрим вкратце содержание данной модели.

Первая группа включает в себя следующий ряд педагогических умений. Преподаватель должен уметь:

- увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее в виде педагогических задач, при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного участника учебно-воспитательного процесса; изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию;
- конкретизировать педагогические задачи, принимать оптимальное решение в любой создавшейся ситуации, предвидеть близкие и отдаленные результаты решения подобных задач.

Вторую группу педагогических умений составляют:

- работа с содержанием учебного материала;
- способность к педагогическому истолкованию информации;
- формирование у школьников учебных и социальных умений и навыков, осуществление межпредметных связей;
- изучение состояния психических функций учащихся, учет учебных возможностей школьников, предвидение типичных затруднений учащихся;
- умение исходить из мотивации учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса;
- умение использовать сочетания форм обучения и воспитания, учитывать затраты сил и времени учащихся и учителя.

Третья группа педагогических умений относится к области психолого-педагогических знаний и их практического применения. Преподавателю следует:

- соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе;
- уметь создавать планы развития своей педагогической деятельности.

Четвертая группа умений — это приемы, позволяющие поставить разнообразные коммуникативные задачи, из которых самые главные — создание условий психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа умений включает в себя приемы, способствующие достижению высокого уровня общения. К ним относятся:

- умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика;
- способность истолковывать и читать его внутреннее состояние по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты);
- умение встать на точку зрения ученика и создать атмосферу доверия в общении с другим человеком (ученик должен ощущать себя уникальной полноценной личностью);
- владение приемами риторики;
- использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими;

- преобладание демократического стиля в процессе преподавания, умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации.

Шестая группа умений. Это умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, т. е. реализация и развитие педагогических способностей; умение управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер; осознание собственных положительных возможностей и возможностей учащихся, способствующее упрочению своей позитивной Я-концепции.

Седьмая группа умений понимается как осознание перспективы собственного профессионального развития, определение индивидуального стиля, максимальное использование природных интеллектуальных данных.

Восьмая группа умений представляет собой определение характеристик знаний, полученных учащимися в период учебного года; умение определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце года; умение выявить отдельные показатели обучаемости; умение стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию.

Девятая группа умений — это оценивание учителем воспитанности и воспитуемости школьников; умение распознавать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников; способность учителя увидеть личность ученика в целом, взаимосвязь его мыслей и поступков, умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности.

Десятая группа умений связана с интегральной, неотъемлемой способностью учителя оценить свой труд в целом. Речь идет об умении увидеть причинно-следственные связи между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами. Педагогу необходимо переходить от оценки отдельных педагогических умений к оценке своего профессионализма, результативности своей деятельности, от частного к целому.

Следует обратить внимание на то, что четвертая и пятая группы умений входят в сферу проблематики педагогического общения. Шестая и седьмая группы сопряжены с проблематикой социально-педагогической психологии личности (педагога и учащегося). Вторая, девятая и десятая группы умений связаны с областью педагогической, девятая и десятая группы умений связаны с областью социальной перцепции, социально-педагогического восприятия или, точнее, с социально-когнитивной (социально-познавательной) педагогической психологией (А. А. Реан). Десятая группа умений соотносится в основном с проблематикой самопознания, саморефлексии в личности и деятельности учителя, которая, как будет показано далее, непосредственно связана с вопросами познания педагогом личности учащегося.

В современной дидактической литературе распространено представление о моделировании как об одном из методов обучения. Заметим, что как научный метод моделирование известно очень давно.

Определение модели, по В. А. Штоффу, содержит четыре признака:

- 1) модель — мысленно представленная или материально реализуемая система;
- 2) модель отражает объект исследования;

- 3) модель способна замещать объект;
- 4) изучение модели дает новую информацию об объекте.

Под моделированием же понимается процесс построения и исследования моделей. При определении понятия «учебная модель» значимым является то, чтобы характеристики модели в учебном смысле легче воспринимались бы дидактически, чем сходные или идентичные характеристики в самом объекте. Структура дидактической модели содержит меньше элементов, чем сам объект. Исследования подтверждают, что применение моделирования как метода обучения приводит к существенному повышению эффективности обучения.

Так, С. И. Мещерякова провела эксперимент, в ходе которого одна группа студентов (68 человек) знакомилась с математическим моделированием при изучении курса общей физики, а другая (83 человека) не обучалась этому методу целенаправленно. В результате общая успеваемость по специальным курсам оказалась в первой группе выше, чем во второй.

Этот вывод подтверждается исследованиями, проведенными не только в высшей, но и в средней школе. В результате экспериментальных исследований было показано, что в процессе традиционного обучения деятельность моделирования стихийно не формируется. Следовательно, моделирование надо рассматривать как метод обучения и целенаправленно его использовать. Применение данного метода имеет свои особенности, пренебрежение которыми влечет негативные последствия. Так, А. А. Матюшкин-Герке показал, что отсутствие четкого разграничения между реальными объектами и математическими моделями, используемыми для изучения последних, приводит к формированию искаженного научного мировоззрения учащихся, что выражается в значительных затруднениях в процессе теоретического освоения курса и, особенно, при практическом его применении. Выбор педагогом методов обучения является одним из важнейших аспектов проблемы продуктивной педагогической деятельности. Сложность данного вопроса заключается в обусловленности выбора метода обучения чрезвычайно большим числом факторов. Проведя анализ педагогической литературы, Ю. К. Бабанский показал, что решение вопроса находится в зависимости от 23 различных показателей. На самом деле невозможно вести выбор методов, а, следовательно, и разработку всей структуры процесса обучения по 23 факторам. Ю. К. Бабанский предлагает при выборе метода обучения учитывать шесть основных параметров, которые включают в себя все многообразие факторов: закономерности и принципы обучения; цели и задачи обучения; содержание предмета; учебные возможности школьников; особенности внешних условий; возможности самих учителей.

Метод как категория дидактики органически связан со всеми структурными компонентами педагогической системы. Можно предположить, что и выбор метода обучения определяется совокупностью взаимосвязи метода с каждым из структурных компонентов педагогических систем. С позиций системного подхода, проблема оптимального выбора состоит в выяснении зависимости между методом обучения и структурными компонентами: субъектом и объектом педагогического воздействия, предметом их совместной деятельности и целью обучения. Поскольку сам метод обучения входит в содержание компонента средств педагогической коммуникации, постольку здесь не идет речи о взаимосвязи

вышеозначенных составляющих. Одновременно можно поставить вопрос о связи методов и форм обучения, так как в этот компонент входит понятие о формах обучения. На самом деле, для проблемы выбора метода обучения значимой является его детерминированность именно четырьмя указанными структурными компонентами. Эта детерминированность обусловлена самим процессом педагогической деятельности, где выбор метода осуществляется на определенном по форме занятии (лекция, семинар, практическое занятие, урок). Организационная форма занятия остается неизменной, а конкретные цели обучения, содержание предмета, состояние субъекта и объекта педагогического воздействия подвержены изменениям. При этом остается актуальной мысль Н. Д. Никандрова о том, что каждой организационной форме обучения свойственны ведущие его методы. В целом, в современной дидактике проблема оптимального выбора методов обучения понимается в контексте зависимости выбора от ряда факторов внутри конкретной формы обучения.

Спецификой высшей школы является самостоятельная деятельность студентов. На самом деле подобное положение вещей преподаватели часто связывают с межэкзаменационным оцениванием, сведенным до минимума. Однако такое понимание специфичной для высшей школы самостоятельности студентов вряд ли имеет под собой основание. Ведь эффективность самостоятельной подготовки студентов не так уж высока. Нерегулярность учебно-методического воздействия (консультации, тестирование, контроль) приводит к снижению успеваемости. Специальные исследования также свидетельствуют о том, что мысль Б. Г. Ананьева о том, что «...отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее», справедлива для любых педагогических систем, а не только для средней школы. Для высшей школы, наряду с традиционными, необходима организация новых способов контроля, максимально экономичных по времени. Одним из перспективных направлений в этой связи является разработка и применение в процессе обучения дидактических тестов. Естественно, особенно важно частое оценивание на младших курсах. Почему? Как показывает практика, наибольшие затруднения в ходе самостоятельной подготовки испытывают именно студенты младших курсов. Для данного периода обучения необходимо увеличить количество тестов и способов оценивания. В чем причина этих сложностей с адаптацией? В школе, даже в старших классах, ученика постоянно контролируют несколько учителей, каждую неделю, а то и несколько раз в неделю проводятся тесты, контрольные работы и т. д., не говоря уже об устных опросах, рефератах и прочем. Попав в вуз, вчерашний школьник сталкивается с тем, что фактически никто не следит за его учебой. Зачетная неделя и сессия — контроль, осуществляемый раз в полгода. Прибавим к этому бытующую во многих вузах свободную посещаемость занятий. Вполне естественно, что молодые люди, предоставленные сами себе, оказываются в ситуации, которую можно описать цитатой из Владимира Высоцкого: «Мне вчера дали свободу — что я с ней делать буду?» Всеобъемлющий и систематический контроль в школе сменяется без всякого *переходного периода* — почти полной самостоятельностью в вузе.

Межсессионный контроль представляет собой лишь составляющую оценивания, и было бы неверно сводить все оценивание только к нему. Исследования,

проведенные в рамках педагогики высшей школы, показывают, что наличие только одной системы учета и контроля характерно для непродуктивной (формальной) требовательности. Продуктивная требовательность представлена, помимо учета и контроля, системой поощрений и наказаний. Таким образом, рубежное (межсессионное) оценивание представляется необходимым элементом деятельности преподавателя высшей школы, особенно на младших курсах. Другим перспективным направлением решения проблемы адаптации является совершенствование методов обучения студентов посредством преподавания приемов самостоятельной работы.

В заключение следует отметить, что при анализе педагогической деятельности возможно использование различных моделей. Выбор и применение моделей обуславливаются базовой теоретической или практической концепцией, а также теми конкретными задачами, которые ставятся исследователем или практиком. *Важно помнить следующее: педагогическая деятельность является совместной, а не индивидуальной.* Она совместна уже потому, что в педагогическом процессе обязательно присутствуют две *активные* стороны: учитель, преподаватель — ученик, студент. В этой связи часто говорят, что педагогическая деятельность строится по законам общения, но она является совместной еще и в другом смысле. Практически всегда она является «ансамблевой». Ученик, студент в процессе обучения одновременно взаимодействует не с одним педагогом, а с целой группой учителей, преподавателей. Когда деятельность педагогов оказывается совместной, согласованной, «ансамблевой», тогда их педагогическая активность оказывается эффективной и развивает личность учащегося. Высшим критерием такой согласованности представляется не просто взаимодействие педагогов между собой, но их *взаимосодействие*, направленное на достижение конечной задачи. Этой конечной задачей является не достижение методически совершенного процесса, а *личность учащегося* — его развитие, обучение и воспитание.

Общеизвестно, что по сути педагогическая деятельность носит творческий характер. Какова же взаимосвязь профессионализма и творчества в деятельности педагога? Может, эти понятия вообще синонимичны? Творчество обычно определяется как процесс, результатом которого является создание новых материальных или духовных ценностей. Критерий новизны может иметь как объективное содержание (новое для данной отрасли знаний), так и субъективное (новое для индивида — субъекта деятельности). Тем не менее при любом понимании критерия новизны творчество представляет собой мышление в его высшей форме, выходящее за пределы решения возникшей задачи известными способами. Если творчество доминирует в процессе мышления, то оно проявляется как воображение (К. К. Платонов). Профессионализм педагога находится в тесной связи с творчеством. Однако данные понятия не синонимичны: профессионально грамотные действия не являются непременно результатом творчества педагога.

Творчество в педагогической деятельности часто рассматривается как панацея от всех бед, как доминанта, не оставляющая места репродуктивной (воспроизводящей) деятельности. Как правило, репродуктивная деятельность признается лишь в качестве нежелательного, но необходимого перехода к творчеству. Недооценивается тот факт, что репродуктивность в педагогической деятельности имеет многоуровневую структуру: от неуверенного пересказа знаний до уме-

ния адаптировать материал с учетом многих внешних факторов. *Репродуктивность означает способность и перестроить собственную педагогическую деятельность в изменившихся обстоятельствах.* Мастер педагогического труда — это высококомпетентный в психолого-педагогической и в собственно предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, навыки и умения. Для подготовки специалистов следует акцентировать внимание на формулировании «технологических» выводов из психолого-педагогических исследований: как действовать в сложившейся ситуации; какой метод (обучения, воспитания) избрать, какой способ (общения, воздействия) целесообразен в данных условиях; в чем состоит его ограниченность.

Уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности (педагогической, социально-психологической, дифференциально-психологической), а также от степени развития профессионально-педагогического мышления. Педагогическое творчество эффективно, если оно основывается на высокой профессионально-педагогической компетентности. К сожалению, во многих случаях эта компетентность отсутствует, приводя к дидактогеническим прецедентам (причинению вреда нервно-психическому здоровью учащихся). Профессиональное мастерство тесно взаимодействует с творчеством. Истинное педагогическое творчество соответствует объективному, а не субъективному критерию новизны, результатов творческой деятельности.

При понимании педагогического творчества, если придерживаться объективного критерия, может создаться представление, что данному критерию отвечают единицы из десятков тысяч педагогов. Но оно ошибочно. В основе этой распространенной ошибки лежит неверное понимание результата педагогического труда. На самом деле очень мало педагогов, создающих объективно новые технологии обучения или воспитания. Но уже любой урок, практическое занятие, удачно комбинирующие известные методы и методики, в некоторой мере являются результатом творчества. Это подтверждается тем, что создание новой системы из известных элементов — уже проявление творчества. Построение и проведение каждого занятия требует творческого подхода. Любой урок включает в себя не только те или иные схемы его проведения, но всегда разное социально-психологическое состояние группы и отдельных учащихся, а также наличие индивидуальности каждого человека. В заключение приведем еще один аргумент, доказывающий, что объективному критерию педагогического творчества отвечают не только те (педагоги), кто создает новые методы и подходы. Существуют два вида результатов педагогической деятельности. Один из них относится к функциональным продуктам деятельности (уроку, занятию, методу, методике). Другой (и главный) предполагает психологические продукты деятельности (психические новообразования в личности учащихся). *Иначе говоря, основным и конечным результатом педагогической деятельности является сам учащийся, развитие его личности, способностей и компетентности.* Поскольку каждый учащийся объективно неповторим как личность, результативная педагогическая деятельность является непременно творческой, уже по самому строгому критерию.

Основным и конечным результатом педагогической деятельности является сам учащийся, развитие его личности, способностей и компетентности.

14.2. Педагогическое общение

Общение между учителем и учеником — одна из основных форм, в которой дошла до нас тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством. В Новом Завете христианская доктрина изложена по большей части в виде общения Христа с учениками. А дзэн-буддизм, религиозная философия, почти не знавшая трактатов, как мозаика, складывается из историй о монахах-учителях и их учениках.

Различные новые подходы в педагогической практике (педагогика сотрудничества, коммунарская методика и др.) с психологической точки зрения связаны с переходом от системы понятий и схемы анализа «субъект—объект» к системе «субъект—субъект». Первая схема, которая до последнего времени преобладала в теоретических и экспериментальных исследованиях, представлена работами по психологии педагогической деятельности. Вторая, становящаяся все более популярной сейчас, связана с работами по психологии педагогического общения. Конечно, категории «общение» и «деятельность» — совершенно самостоятельны и описывают различные реалии. Однако между ними существует и диалектическая взаимосвязь. Более того, можно утверждать, что существуют виды деятельности, которые принципиально строятся по законам общения. Педагогическая деятельность — одна из них.

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся (А. А. Леонтьев).

Один из критериев продуктивного педагогического общения — это создание благоприятного психологического климата, формирование определенных межличностных отношений в учебной группе. Межличностные отношения в учебной группе действительно должны формироваться педагогом целенаправленно. При этом на определенных — высших — стадиях основным их источником становится *саморазвитие* коллектива. Но на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений

Учитель, по определению, — человек, понимающий проблемы детей.

А. Адлер

принадлежит педагогу. Недаром поэты Древнего Востока говорили, что ученики подобны фруктовому саду, а учитель — садовнику. Поначалу деревца слабые и их жизнь полностью зависит от хлопот садовника, но потом, окрепнув, они растут сами и приносят сладкие плоды.

Проблема эффективности общения приобрела в последнее время большое значение. Ей посвящены труды многих известных психологов — А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Е. С. Кузьмина, В. В. Знакова, А. А. Леонтьева, А. А. Реана и др. Следует отметить, что в качестве самостоятельного направления выделяется проблема эффективного педагогического общения (И. А. Зимняя, Я. Л. Колominский, С. В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др.).

Таблица 14.1

Связь структуры воздействия с уровнем понимания учителем учащихся

Виды воздействия	Уровень понимания учителем учащихся	
	высокий	низкий
Организирующее	48,0 %	22,5 %
Оценивающее	13,7 %	31,0 %
Дисциплинирующее	38,3 %	46,5 %

Экспериментальные исследования показывают, что среди множества задач, встающих перед педагогом, наиболее сложными оказываются задачи, связанные с общением. Они предполагают, что педагог обладает достаточно высоким уровнем развития коммуникативных умений.

В исследовании С. В. Кондратьевой анализируется взаимосвязь между уровнем понимания педагогом учащихся и характерной для него структурой педагогических воздействий. (Уровень понимания педагогом учащихся соотносится с уровнем педагогической деятельности.) Результаты исследования представлены в табл. 14.1.

Как видим, в структуре воздействий преподавателей высокого уровня деятельности на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателя низкого уровня деятельности — дисциплинирующего. Если педагог не уделяет достаточного внимания организации деятельности учащихся, то впоследствии ему приходится тратить силы и время на поддержание дисциплины. Беспорядок возникает там, где нет организации. Можно сказать и по-другому. Беспорядок возникает не потому, что люди анархичны и хаотичны, а потому, что их деятельность бывает плохо организована.

В ходе описанного выше исследования было установлено, что среднее количество воздействий за одно занятие у преподавателя высокого уровня деятельности равно 17, а у преподавателя низкого уровня деятельности — 69. Таким образом, при высоком уровне деятельности воздействий производится меньше, но сами по себе они эффективнее.

Анализируя данные исследования, остается только поразиться, каким образом педагоги низкого уровня деятельности умудряются за 45 мин урока осуществить 69 вербальных воздействий на учащихся. Вероятно, в ходе урока то и дело звучат многочисленные замечания, указания и т. д. (В конце этого раздела мы обратимся к рассмотрению склонности педагогов к преобладанию собственной вербальной

Педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися.

А. А. Леонтьев

активности в ущерб активности учащихся, подтвержденной данными исследований (А. А. Реан, Э. Стоунс, П. У. Крейтсберг.)

Репертуар вербальных воздействий педагога на учащихся, как оказалось, также связан с уровнем деятельности учителя и с уровнем понимания им личности учащегося. В арсенале учителя высокого уровня деятельности содержится в среднем 34 вида воздействий, а в репертуаре учителя низкого уровня деятельности — всего 24 (С. В. Кондратьева). При этом на 17 реальных воздействий за урок у преподавателя высокого уровня деятельности приходится 34 потенциальных воздействия из репертуара. А вот у преподавателя низкого уровня деятельности, напротив, 69 реальных воздействия за урок обеспечиваются «арсеналом» всего из 24 воздействий. В этих условиях общение преподавателя с учениками, очевидно, сводится к назойливому многократному повторению одних и тех же замечаний.

Система вербальных воздействий преподавателей высокого и низкого уровней деятельности отличается не только количественно, но и качественно. С. В. Кондратьева установила, что чаще всего преподаватели высокого уровня используют следующие формы словесного воздействия (в порядке значимости): инструктирование, повышение интонации, называние фамилии, поощрение, юмор. Преподаватели низкого уровня деятельности также часто повышают голос или обращаются к ученикам по фамилии, но к юмору и поощрению прибегают крайне редко. Еще менее характерно для них инструктирование, поскольку такие педагоги больше дисциплинируют, чем организуют учеников.

Зарубежные исследования, посвященные анализу структуры вербального взаимодействия преподавателя с учащимися, показывают, что приблизительно $\frac{2}{3}$ общего вербального взаимодействия на занятии приходится на речь преподавателя (Э. Стоунс). Таким образом, преподаватель говорит на занятии в два раза больше, чем его учащиеся. Эта тенденция подтверждается также и данными отечественных исследований (П. У. Крейтсберг, А. А. Реан). Отношение продолжительности речи преподавателя к продолжительности речи учащихся варьирует от 2,3 до 6,3, а среднее значение этого отношения больше 4. Можно предполагать, что подобная диспропорция объясняется сложившимися в большинстве культур взглядами на деятельность преподавателя. По сложившейся традиции вербальная активность преподавателя должна занимать большую часть времени занятия. В противном случае поведение преподавателя рассматривается как уклонение от своих обязанностей. Конечно, такие воззрения вряд ли справедливы с педагогической точки зрения: известно, что эффективность обучения связана именно с уровнем собственной активности учащихся на занятии и, в более широком смысле, эффективность развития личности учащегося. Поэтому в случае, когда ориентация на информационно-перцептивное обучение является доминирующей, когда ставка делается лишь на активность педагога, необходимо изменение самой концепции преподавания.

Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной Я-концепции личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. Чтобы подтвердить, какой большой вклад могут внести учителя в развитие положительной самооценки и веры в

себя у ребенка, приведем результаты одного классического эксперимента, проведенного в американской школе психологом Р. Розенталем. Состоял он в следующем. Психолог протестировал школьников по различным шкалам интеллекта, а затем наугад выбрал из списка каждого пятого, независимо от результатов теста, и объявил учителям, что именно эти несколько детей показали наиболее высокий уровень интеллекта, уровень способностей и что в будущем именно они покажут наиболее высокие результаты в учебе. А в конце учебного года он повторил тестирование этих же детей и, как ни странно, выяснилось, что те, кого психолог выбрал наугад и высоко оценил как наиболее способных, действительно учатся лучше других. Результаты этого эксперимента свидетельствуют, что Я-концепция зависит от социального окружения ребенка, от особенностей отношения к нему в процессе педагогического общения. Та установка, которую психолог дал учителям, передалась детям по нескольким направлениям. Первое: учитель верил, что ребенок в самом деле способный, и начинал различать в нем потенциал, который раньше, без указаний со стороны, мог остаться незамеченным. Открыв такие способности, он неоднократно даст ученику положительную вербальную оценку; а похвала стимулирует положительное отношение ребенка к себе, веру в свои силы. Второе направление: веря в потенциал ребенка, учитель, вероятнее всего, и в учебном процессе будет рассчитывать на ребенка как на наиболее способного. Это отразится в его общении с учеником уже не только на речевом уровне, но и в организации такого предметного взаимодействия, которое позволяет эффективно развивать эти способности.

Этот феномен получил название «эффект Пигмалиона», которое восходит к известному античному мифу о скульпторе, изваявшем статую прекрасной Галатеи и оживившем ее силой своей любви. Отношение к статуе как к живой женщине сделало чудо. «Эффект Пигмалиона» формулируется следующим образом: если к какому-либо событию или явлению относиться как к реально совершившемуся, оно и в самом деле происходит. Спроецируем эту закономерность на нашу тему Я-концепции. Итак, если мы относимся к ребенку как к способному, ответственному, дисциплинированному и даем ему это понять — мы создаем предпосылки для того, чтобы он и в самом деле таковым становился. В противном случае отрицательное отношение запустит тот же механизм самореализующегося предсказания («эффект Пигмалиона»), но в обратную сторону. Ребенок будет плохо относиться к себе, а педагог тем самым заложит основу его будущего комплекса неполноценности.

Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения — важная часть педагогического общения. Однако само поощрение может быть как эффективным, так и неэффективным. Критерии и признаки эффективного и неэффективного поощрения в педагогическом общении представлены в табл. 14.2.

Плодотворное педагогическое общение одной из своих целей ставит также задачу повышения уровня межличностных отношений в реальном коллективе учащихся. Очень трудно решать эту задачу, не зная действительных ценностных ориентаций коллектива в целом и конкретных личностей в нем. По данным исследований, наиболее привлекательные качества, определяющие межличност-

Таблица 14.2

**Эффективное и неэффективное поощрение
(по П. Массену, Дж. Конджеру и др.)**

Эффективное поощрение	Неэффективное поощрение
1. Осуществляется постоянно	1. Осуществляется от случая к случаю
2. Сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения	2. Делается в общих чертах
3. Учитель проявляет заинтересованность в успехах учащегося	3. Учитель проявляет минимальное формальное внимание к успехам учащегося
4. Учитель поощряет достижение определенных результатов	4. Учитель отмечает участие в работе вообще
5. Сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов	5. Дает учащемуся сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимость
6. Ориентирует учащегося на умение организовать работу с целью достижения хороших результатов	6. Ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование
7. Учитель дает сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося	7. Достижения учащегося оцениваются в сравнении с успехами других
8. Поощрение для данного учащегося соразмерно затраченным этим учащимся усилиям	8. Поощрение независимо от усилий, затраченных учащимся
9. Связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь	9. Связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств
10. Учитель воздействует на мотивационную сферу личности учащегося, опираясь на внутренние стимулы: учащийся с удовольствием выполняет задание, потому что оно интересное или хочет развить соответствующее умение, т. е. получает удовлетворение от самого процесса учения	10. Учитель опирается на внешние стимулы: учащийся старается лучше выполнить задание, чтобы заслужить похвалу учителя или победить в соревновании, получить награду и т. д.
11. Обращает внимание учащегося на то, что повышение успеваемости зависит от реализации потенциальных возможностей учащегося	11. Обращает внимание учащегося на то, что его прогресс в учебе зависит от усилий учителя
12. Способствует проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено	12. Вторгается в процесс работы, отвлекает от необходимости постоянной работы

ные отношения и взаимные симпатии учащихся, — отзывчивость, доброжелательность, искренность, верность слову, а также ряд качеств, связанных с волевой сферой личности.

Эти результаты, конечно, отражают положительные моменты в межличностных отношениях и ценностях учащихся. Педагог может и должен опираться в своей работе на имеющуюся систему положительных ценностей учащихся. Повышать уровень межличностных отношений в группе можно, используя в качестве опор те представления о системе положительных качеств личности, которые уже сложились в коллективе. Педагогу следует замечать и поощрять проявление этих качеств в межличностных отношениях учащихся, акцентировать на них внимание, рассматривать их как ценность в процессе собственного педагогического общения, не забывая о месте, которое занимают указанные качества в восприятии другого человека как личности, и т. д. Имеется множество других конкретных способов улучшить отношения в коллективе.

В ряде учебных коллективов (не во всех, но, к сожалению, во многих) такие ценности, как достижения в учении, уровень и разносторонность знаний, развитость интеллекта, ценятся очень мало. Еще меньшим весом в таких коллективах, как показывают исследования (Реан А. А., 1990, 1994), обладают качества, связанные с трудолюбием, с уровнем профессионализма. Эти данные отражают отрицательные моменты в структуре ценностных ориентаций учащихся. Конечно, педагог может радоваться, если учащиеся ценят в своих сверстниках прежде всего такие человеческие качества, как доброжелательность, отзывчивость, волю, верность слову и т. п. Но тревогу вызывает то, что в тех же коллективах ученики совсем не ценят качества, которые определяют уровень интеллектуального развития, компетентности и профессионализма человека. Именно этой расстановкой сил в системе ценностей учащихся с социально-психологической точки зрения объясняется падение престижа «отличника».

Многие преподаватели, работающие в подобных коллективах, вполне адекватно понимают ситуацию. Из интервью с преподавателем Р. А. (педагогический стаж 18 лет):

Высокие достижения в учебе являются даже негативным фактором в социально-психологическом аспекте. Обычно в литературе рекомендуют: «Нельзя при всех ругать ученика». Я же для себя сделал вывод: нельзя при всех и хвалить учащегося за учебные достижения. Этим ему можешь даже навредить. В смысле установления контактов в группе.

Понятно, что призывы педагогов к равнению на лучших учащихся не производят эффекта до тех пор, пока педагогический коллектив не направит свои усилия (не только вербально, но и организационно) на исправление описанной выше системы ценностей. Вместе с тем ясно, что эту проблему невозможно решить лишь методами педагогического и психологического порядка. Повышение мотивации учения учащихся, превращение учебной успешности в значимую ценность межличностных отношений, конечно, невозможно до тех пор, пока в целом в обществе не будет установлено правильное соотношение между социальным успехом человека и его уровнем образования.

14.3. Стили педагогического руководства

Педагогическое общение — это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социальными ролями и функциональными позициями субъектов этого общения.

Педагогическое общение — это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социальными ролями и функциональными позициями субъектов этого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социальные роли и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Первое экспериментальное психологическое исследование стилей руководства было проведено в 1938 г. немецким психологом Куртом Левином, впоследствии, с приходом к власти в Германии нацистов, эмигрировавшим в США.

В этом же исследовании была введена классификация стилей руководства, которую принято использовать и в наши дни:

1. Авторитарный.
2. Демократический.
3. Попустительский.

Яркие примеры всех этих стилей руководства можно найти в любом литературном произведении, посвященном жизни школы.

Так, главный герой романа Ф. Сологуба «Мелкий бес», учитель гимназии Передонов — типичный авторитарный педагог. Он свято верит в то, что гимназиста можно обуздать только силовыми методами, и главным средством воздействия считает заниженные оценки и розгу. В автобиографической повести Г. Черных и Л. Пантелеева «Республика Шкид» перед нами проходит целая вереница образов учителей, которым приходится «подбирать ключ» к бывшим беспризорникам с уголовным прошлым. Те, кто придерживается попустительского стиля, очень скоро покидают стены школы, затравленные учениками. Особенно показательна история с молодым педагогом Пал Ваньчем Ариковым, выдававшим свое панибратское общение за новое слово в педагогике. Вместо уроков литературы ученики болтали с ним, как с равным, пели, бездельничали, но вскоре сообразили, что такая «учеба» не приносит никаких плодов, и сами отказались от якобы «демократического» педагога. Подлинный демократический стиль в работе проявлял лишь директор школы, твердо знавший, что ребятам необходима и возможность проявить инициативу, и сдерживающее их буйные порывы руководство. Образ этого мудрого и терпеливого преподавателя ярко воплотил в экранизации книги Сергей Юрский — человека, соизмеряющего силы учеников с их способностями и эмоциональными выплесками.

Нередко приходится слышать, что, хотя перечисленные выше стили руководства были описаны и разработаны применительно к производственному ру-

ководству и общению начальника с подчиненными, они в принципе могут быть перенесены и на область педагогического общения. Это утверждение неверно ввиду одного обстоятельства, мало упоминаемого в работах по социальной психологии. А дело заключается в том, что свое знаменитое исследование К. Левин провел, изучая особенности руководства взрослым группой школьников. А эта проблема непосредственно входит в предметную область социальной педагогической психологии. Так что скорее наоборот, классификация педагогических стилей может быть перенесена на стили руководства вообще, в область промышленной социальной психологии.

В ходе эксперимента К. Левин создал из десятилетних школьников несколько групп («кружков»). Ребята в этих группах занимались одинаковой работой — изготовлением игрушек. В целях необходимой чистоты эксперимента группы были совершенно идентичны по возрастному критерию, по физическим и интеллектуальным данным участников, по структуре межличностных отношений и т. д. Все группы работали, кроме того, в одних и тех же условиях, по общей программе, выполняли одно и то же задание. Единственным важным отличием, варьируемой переменной, было существенное различие инструкторов, т. е. преподавателей. Разница была в стилях руководства: преподаватели придерживались кто авторитарного, кто демократического, а кто попустительского стиля. Каждый из них работал с одной группой шесть недель, а затем осуществлялся обмен группами. Потом работа продолжалась еще в течение шести недель, и затем новый переход в другую группу. Такая процедура делала эксперимент чрезвычайно корректным: группы не только были идентичными исходно, но и перенесли одинаковое влияние всех преподавателей и, соответственно, всех стилей. Таким образом, *фактор группы* сводился к нулю, и у исследователя была отличная возможность проследить именно влияние стиля руководства на межличностные отношения в группе, на мотивацию деятельности, на результативность труда и т. п.

Прежде чем проанализировать влияние стиля руководства на все названные параметры, совершенно необходимо описать особенности общения преподавателя того или иного стиля со школьниками в эксперименте К. Левина.

При авторитарном стиле характерная общая тенденция к жесткому управлению и всеобъемлющему контролю выражалась в следующем. Преподаватель значительно чаще, чем в других группах, прибегал к тону приказа, делал резкие замечания. Характерными были также нетактичные замечания в адрес одних участников и беспричинные, необоснованные похвалы других. Авторитарный преподаватель определял не только общие цели деятельности и задание, но и указывал способы выполнения его, жестко решая, кто с кем будет работать. Задания и способы его выполнения давались ученикам поэтапно. (Такой подход снижает мотивацию деятельности, так как человек точно не знает ее конечных целей.) Следует также заметить, что в социально-перцептивном плане и в плане межличностных установок ориентация на поэтапное разграничение деятельности и поэтапный же контроль свидетельствуют о недоверии преподавателя к самостоятельности и ответственности собственных учеников. Или как минимум это может означать, что учитель предполагает, будто у его группы эти качества

развиты очень плохо. Авторитарный преподаватель жестко пресекал всякое проявление инициативы, рассматривая ее как недопустимое самоуправство. Исследования других ученых, последовавшие за работой К. Левина, показали, что подобное поведение авторитарного руководителя строится на его представлениях о том, что инициатива подрывает его авторитет и веру в его компетентность. «Если кто-то из учеников предлагает улучшения за счет иного хода работы, значит, он косвенно указывает на то, что я этого не предусмотрел», — так рассуждает авторитарный педагог. Кроме того, оказалось, что авторитарный лидер оценивал успехи участников субъективно, адресуя упреки (похвалу) исполнителю как личности.

При демократическом стиле оценивались факты, а не личность. Но главной особенностью демократического стиля оказалось активное участие группы в обсуждении хода предстоящей работы и ее организации. В результате у участников развивалась уверенность в себе и стимулировалось самоуправление. При этом стиле в группе возросла общительность и доверительность взаимоотношений.

Главная особенность попустительского стиля руководства заключалась в том, что педагог по сути дела самоустранился от ответственности за происходящее.

Судя по результатам эксперимента, наихудшим стилем оказался попустительский. При нем было выполнено меньше всего работы, да и качество ее оставляло желать лучшего. Важно было и то, что участники отмечали низкую удовлетворенность работой в группе попустительского стиля, хотя никакой ответственности за нее не несли, а работа скорее напоминала игру.

При авторитарном стиле исследователь отметил проявления враждебности во взаимоотношениях участников в сочетании с покорностью и даже заискиванием перед руководителем.

Наиболее эффективным оказался демократический стиль. Участники группы проявляли живой интерес к работе, позитивную внутреннюю мотивацию деятельности. Значительно повышалось качество и оригинальность выполнения заданий. Групповая сплоченность, чувство гордости общими успехами, взаимопомощь и дружелюбие во взаимоотношениях — все это у демократической группы развилось в очень высокой степени.

Более поздние исследования лишь подтвердили результаты эксперимента Левина. Предпочтительность демократического стиля в педагогическом общении была доказана на разных возрастных группах, начиная от младших школьников и кончая старшеклассниками.

Предметом одного из исследований (Н. Ф. Маслова) стало изучение отношения первоклассников к школе. При этом опросы проводились дважды — первый раз фиксировалось отношение будущих первоклассников к школе за две недели

до поступления, а второй раз диагностировалось их отношение к школе в конце первой четверти. В результате удалось установить, что отношение к школе ухудшилось у всех. Однако оказалось, что ученики, попавшие к авторитарному учителю, куда более отрицательно воспринимали школу, чем те, кто начал учебу у педагога другого стиля.

Короли смотрят на мир очень упрощенно: для них все люди — подданные.
А. де Сент-Экзюпери

Также в ходе эксперимента выяснилось, что у авторитарных учителей слабо-успевающие ученики *втрое* чаще указывают, что их учитель любит ставить двойки. Самое примечательное заключается в том, что *в действительности в классных журналах* количество двоек у учителей авторитарного и демократического стилей оказалось одинаковым. Таким образом, стиль взаимодействия педагога с учащимися определяет в данном случае и особенности того, как его воспринимают ученики. Понятно, что интерес к учебе зависит у детей не столько от трудностей школьной жизни, сколько от особенностей обращения учителя с учениками.

В другом исследовании изучалась связь между стилями педагогического общения и особенностями восприятия педагогом личности учащихся (А. А. Бодалев). В результате обнаружилось, что авторитарные преподаватели недооценивают развитие у учеников таких качеств, как коллективизм, инициативность, самостоятельность, требовательность к другим. Вместе с тем они зачастую отзывались о детях как об импульсивных, ленивых, недисциплинированных, безответственных и т. д. Заметим, что такие представления авторитарных педагогов являются в значительной степени осознанной или подсознательной мотивировкой, оправдывающей их жесткий стиль руководства. Формулы этой логической цепочки можно выразить следующим образом: «Мои ученики ленивы, недисциплинированы и безответственны, а потому совершенно необходимо *постоянно контролировать* их деятельность на всех ее этапах»; «Мои ученики в такой степени неинициативны и несамостоятельны, что я просто обязан *брать все руководство на себя*, определять стратегию их деятельности, *давать им указания*, рекомендации и т. д.». Поистине, наше поведение является рабом наших установок.

Справедливости ради необходимо отметить, что современная социальная психология утверждает — существуют и такие обстоятельства, когда наиболее плодотворным и адекватным может оказаться все-таки авторитарный стиль. Здесь опять-таки уместно вспомнить уже упоминавшийся роман «Республика Шкид», где единственным способом обуздать «трудных» детдомовцев, недавних беспризорников, в критической ситуации становился именно авторитарный стиль, жесткое руководство, решительные меры. Однако для ситуаций обычного общения, тем более педагогического, это скорее исключение, чем правило.

14.4. Познание личности учащихся

Проблема познания педагогом личности учащегося традиционно актуальна в практическом отношении. Еще К. Д. Ушинский, уделявший значительное внимание психологическому аспекту в решении проблем педагогики, подчеркивал, что если педагогика хочет *воспитать* человека во всех отношениях, то она должна прежде всего *узнать* его во всех отношениях. Однако пе-

рейти от императивной и скорее публицистической постановки проблемы к ее научному формулированию, а тем более — к методам ее решения, было совсем не просто.

В настоящее время проблема познания педагогом личности учащегося приобрела особую значимость, ибо она непосредственно связана с гуманистически-

Легче познать людей
вообще, чем одного
человека
в частности.
Ф. Парошфуну

ми тенденциями, которые составляют ядро современного учебно-воспитательного процесса. Как уже отмечалось в предыдущих разделах, различные новые подходы в педагогической практике (педагогика сотрудничества, коммунарская методика и др.) связаны с переходом от понятийной системы «субъект—объект» к системе «субъект—субъект», от одностороннего процесса анализа к двустороннему. Несмотря на то что в психологии понятия «деятельность» и «общение» рас-

сматриваются как самостоятельные категории, имеются области, в которых они сближаются. В особенности это заметно на примере педагогических дисциплин, объект которых — именно та деятельность, которая строится по законам общения. Общение же как таковое всегда предполагает параллельный процесс межличностного познания. Поэтому эффективность педагогического общения во многом зависит от того, насколько полно и адекватно педагог отражает личность учащегося.

Проблема продуктивности педагогической деятельности и общения — одна из актуальнейших в педагогике и педагогической психологии. Высокая объективная сложность этой проблемы объясняется целым комплексом факторов, влияющих на конечный результат педагогической деятельности. Что касается субъективной трудности ее решения, то она связана в основном с многочисленными, часто разноречивыми подходами к анализу и даже к самой постановке проблемы.

Так, применительно к педагогической деятельности принято говорить о ее продуктивности, эффективности, оптимизации и т. д. У всех этих понятий имеется много общего, но каждое из них отражает и специфический аспект проблемы. Вопрос о продуктивности педагогической деятельности в ряде исследований ставится в контексте акмеологического подхода. В работах Б. Г. Ананьева заложены основы нового раздела возрастной психологии — *акмеологии*, которая рассматривается как наука о наиболее продуктивном, творческом периоде жизни человека. Развивая эти идеи применительно к педагогике и педагогической психологии, Н. В. Кузьмина экспериментально и теоретически обосновала акмеологический подход к педагогической деятельности. Поскольку речь в данном случае идет об исследовании особенностей плодотворной деятельности педагога, то основным критерием становится не возраст, а профессионализм педагога.

Понятие «продуктивности» педагогической деятельности неоднозначно. Можно говорить, например, о функциональной и психологической продуктивности. Под функциональными продуктами деятельности обычно подразумевается создание системы дидактических методов и приемов, коммуникативные умения и т. п. Под психологическими — новообразования в личности учащегося. Между функциональными и психологическими продуктами нет жесткой зави-

симости: высокому функциональному уровню не всегда соответствует адекватный психологический.

В последние годы наряду с традиционным вниманием к проблемам психологии деятельности все большее внимание уделяется проблемам психологии общения. Нет необходимости рассматривать здесь теоретические аспекты этих понятий и их различия. Отметим только, что в современной науке общение и деятельность — это самостоятельные психологические реальности с собственной структурой и своими законами. Между ними существуют органические связи. Более того, встречается общение, которое принципиально строится по законам деятельности (например, актерская игра), и наоборот, имеются виды деятельности, которые строятся по законам общения.

Поскольку объект педагогической деятельности — личность/человек, то она строится по законам общения. В структуре общения обычно выделяют три составляющих:

1. Когнитивный (познавательный).
2. Аффективный (эмоциональный).
3. Поведенческий.

Существуют и другие модели, однако в любой классификации выделяется прежде всего когнитивный аспект общения. В педагогическом общении он приобретает особое значение. Результативность педагогической деятельности зависит именно от глубины изучения педагогом личности ученика, от адекватности и полноты познания. Как явствует из исследований С. В. Кондратьевой и ее сотрудников (имеются в виду прежде всего работы В. М. Розбудько), педагоги с низким уровнем продуктивности деятельности обычно воспринимают лишь внешний рисунок. Они не углубляются в истинные цели и мотивы, в то время как педагоги высокого уровня продуктивности способны отражать устойчивые интегративные свойства личности, выявлять ведущие цели и мотивы поведения, объективность оценочных суждений и т. д. Аналогичные результаты были получены и в ходе других исследований (А. А. Бодалев, А. А. Реан и др.). Таким образом, совершенно очевидна тесная связь между продуктивностью педагогической деятельности и эффективностью познания педагогом личности учащихся. Механизм стереотипизации, хорошо известный нам из общей теории межличностного познания, «работает» и в процессе познания педагогом личности учащегося. Причем здесь также налицо все его разновидности: социальные, эмоционально-эстетические, антропологические.

Так, у педагога под влиянием собственного педагогического опыта складываются специфические социальные стереотипы: «отличник», «двоечник», «активист» и т. д. Впервые встречаясь с учащимся, который уже получил характеристику «отличника» или «двоечника», педагог с большей или меньшей вероятностью предполагает у него наличие определенных качеств. Конечно, не стоит думать, что этот набор стереотипов неизменен, что все педагоги рисуют себе одинаковый образ «отличника», «двоечника», «общественника-активиста» и т. д. Наоборот, все оценочные стереотипы носят подчеркнуто субъективный, индивидуальный характер. В этом нет ничего удивительного, поскольку каждый стереотип представляет собой закрепленный опыт общения с учащимися, опыт

данного конкретного педагога. Представим себе такую ситуацию. Несколько преподавателей узнают, что в их группе будет учиться активист, ярко выраженный лидер. Реагировать они будут по-разному. Один в силу своего стереотипа может предположить, что управлять группой станет легче, другой, опираясь на горький опыт общения с «активистами», решит, что новичок непременно карьерист, выскочка, который ведет себя вызывающе и т. п.

Говоря об индивидуальном содержании педагогических стереотипов, все-таки нельзя забывать об общей направленности распространенности многих из них. Общеизвестно, что среди преподавателей чрезвычайно распространен следующий стереотип: хорошая успеваемость учащихся связана с характеристиками личности. Тот, кто успешно учится, априорно воспринимается как человек способный, добросовестный, честный, дисциплинированный. И наоборот, «двоечник» — это бесталанный несобранный лентяй.

В ряде исследований, а также в педагогической публицистике можно найти описания и другого педагогического стереотипа: очень часто «неблагополучными» детьми считаются «ершистые», беспокойные ученики, те, кто не может усидеть на занятиях, молча, пассивно реагировать на замечания, те, кто неизменно вступает в пререкания. Практика показывает, что чаще всего педагоги просят психолога «поработать» именно с такими «неуправляемыми» детьми, считая их склонными к асоциальному поведению. А вот учеников, которые охотно подчиняются педагогу, поступают согласно его указаниям и замечаниям, обычно считают благополучными, не относят к категории «трудных». Этот феномен, хотя и заслуживает самого детального рассмотрения, тем не менее по сути своей связан с общими, универсальными психологическими закономерностями. В этой связи особого упоминания заслуживает работа индийских психологов П. Джанак и С. Пурнима. Их эксперименты показали, насколько лезть и преувеличенно трепетное отношение к указаниям начальства приводят к тому, что руководитель одобряет «лестца». Интересно, что падкими на лесть оказались и те руководители, которые пользовались репутацией бесстрастных, объективных, подчеркнуто официальных в обращении с подчиненными.

То, что профессиональная оценка педагогом личностных качеств ученика может зависеть от его внешней привлекательности, может показаться неправдоподобным. И все же этот эффект проявляется не только в оценках подростков, но и малышей. В ходе одного из экспериментов студентам университета — будущим педагогам — были выданы описания проступков, совершенных семилетними ребятами. К этим описаниям были приложены фотографии «виновников». Оценивая свое отношение к этим малышам и их поведение, студенты проявили будущую снисходительность к обладателям более привлекательной внешности (А. А. Бодалев, 1983).

Показательна история английского короля Ричарда Третьего, «черной легенды» Британии. Судя по историческим данным, хроникам Томаса Мора, которыми воспользовался и Шекспир в своей пьесе, король, поднявшийся на трон по трупам родичей и противников, в том числе и двух малолетних принцев, был отъявленным злодеем, да еще и горбатым хромым уродом. Но совсем недавно историки установили, что после смерти Ричарда враждебный ему клан вельмож подтасовал не только часть исторических сведе-

ний, где король изображался злодеем и уродом, но и заставил придворных художников переписать портрет Ричарда, «изуродовав» с помощью кисти и красок его лицо и фигуру.

Как мы видим, связь внешности с внутренними качествами человека для многих нерушима. Враги короля, желая очернить его в глазах потомков, не ограничились клеветой на его дела, поскольку для них не подлежало сомнению, что злой человек некрасив. Благодаря гениальной трагедии Шекспира стереотип «некрасивый человек зол» только укрепился в нашем сознании. И напротив — в «Портрете Дориана Грея» О. Уайльда юноша, от природы наделенный необычайной красотой, с первого взгляда казался окружающим добрым, внимательным, участливым. И даже когда его порочное поведение стало известно в обществе, многие не верили, что такой красивый человек способен на подобные злодеяния.

Как и любой человек, педагог почти никогда не осознает влияния многих стереотипов на собственные оценки учащихся. Однако это обстоятельство не отменяет их действия, напротив, чем менее человек осознает наличие у себя стереотипов, тем более подвержен он их влиянию. Любые стереотипы оказывают огромное влияние на восприятие именно тогда, когда мы мало знаем о человеке — т. е. в условиях дефицита информации о личности. По мере знакомства педагога с учениками, взаимодействия с ними в урочное и внеурочное время, в процессе наблюдения их поведения в различных ситуациях оценка становится все более индивидуализированной. А затем начинает определяться конкретными чертами поведения и деятельности. Поэтому чрезвычайно важна педагогическая заповедь, сформулированная В. П. Зинченко в шуточной форме: «Не удивляйся, когда ученик выходит из образа, которым ты его наделил или за него построил. Это нормально».

Итак, педагогические стереотипы существуют и играют определенную роль в познании педагогом личности учащегося. Плохо это или хорошо? На этот вопрос трудно ответить однозначно. В научном плане необходимо учитывать момент *приписывания определенных качеств*, опосредующий и заменяющий познание как таковое. Бессмысленно оценивать процесс приписывания как «плохой» или «хороший»; необходимо всесторонне изучать его. Цель такого изучения — раскрыть содержание и механизм этих процессов. Это способствует исправлению и самокоррекции в сфере восприятия и оценки окружающих.

Если же попытаться ответить на вопрос о педагогических стереотипах с практической точки зрения, то в их существовании можно найти и «плюсы» и «минусы». Отрицательная сторона стереотипов понятна и объяснима. Принято считать, что они ведут к ограничению «педагогического видения», лишают способности адекватно и всесторонне познавать личность учащегося. А это негативно влияет на отношение к нему и снижает эффективность управления учебным процессом. А что же хорошего в стереотипах? Задумаемся, какой смысл мы вкладываем в понятие «опытный учитель».

Одним из главных его качеств считается способность уже при первой встрече с учащимися определить их основные особенности, наметить распределение ролей в коллективе. Опытный педагог, впервые войдя в новую группу, отмеча-

ет: «Вот этот, скорее всего, доставит мне много хлопот, крепкий орешек, а этот...» Что это, как не опора на педагогические стереотипы, в основе которых лежит опыт педагогической работы, постоянного взаимодействия с детьми? Познавательная функция стереотипов налицо.

В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и их влияние приобретает абсолютный характер. А положительное значение стереотипы приобретают в том случае, если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятную приблизительную оценку личности учащегося («скорее всего, он доставит мне много хлопот»); если педагог отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных стереотипов. Опора на стереотипы в идеале должна быть лишь одним из возможных механизмов познания, который действует в условиях дефицита информации, а впоследствии уступает место целенаправленному профессиональному изучению личности.

Не последнюю роль в познании ученика играет и явление проецирования. Его суть заключается в приписывании собственных личностных особенностей другому. Проецирование, как и влияние стереотипов, также может иметь место в педагогическом процессе. Однако в ходе познания педагогом личности учащегося возможность проецирования ограничена различиями в возрасте, социальном статусе и ролевых позициях педагогов и учащихся. Когда эти различия объективно (например, в силу молодости педагога) и субъективно (установка на равноправие — коммунарская методика, педагогика сотрудничества) не столь значительны, действие механизма проецирования может быть весьма существенным.

Особая роль в процессе познания педагогом личности учащихся и общения с ним принадлежит *эмпатии*. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися.

С одной стороны, более глубокое и адекватное отражение личности учащихся позволяет педагогу принимать свои решения более обоснованно, а значит, повышает продуктивность воспитательного процесса. С другой стороны, проявление эмпатии находит эмоциональный отклик у учащегося, и между ним и педагогом устанавливаются положительные отношения. А это в свою очередь также не может не повышать продуктивность педагогического общения.

В знаменитом романе Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» единственный человек из мира взрослых, к которому обращается за помощью и поддержкой главный герой-подросток (запутавшийся в проблемах и погруженный в стресс), — его бывший школьный учитель. Почему, ведь Холден давно уже у него не учится? Дело в том, что мистер Антолини *сопереживает* мальчику, в то время как родители и другие учителя только выражают беспокойство и диктуют свою волю. Более того, Холден оценивает учителей не по их профессиональным достоинствам, а в зависимости от их душевных качеств, способности сопереживать.

В работе с «трудными» подростками проявление эмпатии имеет особое значение, так как многие из них испытывают настоящую нехватку сочувствия, сопереживания. Согласно данным одного из отечественных исследований, 92,2 % подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних,

чувствовали недостаток положительных эмоциональных контактов, находились в состоянии психологической изоляции в своих учебных коллективах. По данным Л. М. Зюбина, 35 % подростков-правонарушителей проживают в семьях, для которых характерны нездоровые отношения между родителями и детьми, наличие ярко выраженных асоциальных установок, действующих в семье. Исследования Л. М. Зюбина, как и ряд других, показывают, что в последние годы влияние неблагополучной ситуации в семье на поведение подростка возросло. Многочисленные экспериментальные и эмпирические исследования позволили установить, что развитие склонности к насилию и ее закрепление в виде жизненного стиля личности обычно напрямую связано с недостатком эмпатии как у самой личности, так и у ее окружения. Причины, обуславливающие такое поведение, уходят корнями в раннее детство. Данные исследований убедительно свидетельствуют, что подавляющее большинство подростков, отличающихся делинквентным (противоправным) поведением, испытали в той или иной мере эмоциональную изоляцию: недостаток любви, недостаток родительской заботы и т. д.

Никто не отрицает несомненной важности проявления эмпатии в педагогическом контакте с такими детьми. Однако приходится с сожалением констатировать, что в реальности они не только испытывают дефицит сопереживания со стороны педагогов, но подвергаются еще большему давлению, нежели в семье. В некоторых случаях неспособность к проявлению эмпатии в сочетании с низким педагогическим профессионализмом существенно усугубляет процесс негативного развития личности подростка, прямо приводит к дидактогениям. (Дидактогении — это причинение вреда нервно-психическому здоровью учащихся за счет непрофессиональных действий педагога.) Приведем в качестве примера случай, с которым одному из авторов пришлось столкнуться в ходе работы по изучению психологических особенностей личности подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних. Учительница, которая курировала одного из подростков, отмечала, что после снятия с учета он стал неуправляемым, грубым, держался вызывающе и т. д. А вот пока он состоял на учете, все было хорошо, и она находила с ним общий язык. Какой же педагогический прием применяла эта учительница? Оказывается, товарищи подростка и не подозревали о проступках, повлекших за собой постановку на учет в инспекцию по делам несовершеннолетних. И как только поведение подростка в очередной раз выходило за установленные рамки, учительница приглашала его на индивидуальную беседу, стержень которой состоял в угрозе «все» рассказать товарищам. Этот, без сомнения, эффективный способ поддержания дисциплины многократно использовался почти на протяжении двух лет. Вдумаемся: в ранг педагогического приема был возведен шантаж, циничность которого не требует ни психологических, ни педагогических доказательств.

Механизмы *децентрации* и *идентификации* также играют важнейшую роль в процессе познания педагогом личности учащегося. Адекватность, полнота и глубина познания личности учащегося зависят именно от способности педагога победить эгоцентризм, взглянуть на ситуацию глазами ученика, понять и принять точку зрения учащегося, наконец, встать на его место и рассуждать с его позиции. Все это становится возможным благодаря не только изначальным педаго-

гическим способностям, но и специальным умениям. Следовательно, теоретические закономерности и прикладные аспекты познания педагогом учащихся должны обязательно рассматриваться как центральный элемент профессионально-педагогической подготовки.

Резюме

Отдавая должное неповторимости творчества того или иного педагога, необходимо подчеркнуть, что возможен научный анализ педагогической деятельности, построенный не на описаниях, а на принципах сравнительного исследования, качественно-количественного анализа. Перспективным в связи с этим является направление, связанное с применением принципов системного подхода к анализу педагогической деятельности и построения моделей этой деятельности. По определению, система — это множество элементов с отношениями и связями между ними, образующих определенную целостность. Применительно к педагогическим системам можно и нужно усилить это определение и считать, что системой можно назвать только такой комплекс избирательного вовлечения компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер *взаимосодействия* компонентов, направленных на получение фокусированного полезного результата. Структурными компонентами педагогической системы являются: субъект и объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения и средства педагогической коммуникации. В структуре труда учителя выделяются следующие составляющие: профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями. Педагогическая деятельность — это деятельность не индивидуальная, а совместная. Она всегда совместная уже потому, что в педагогическом процессе обязательно присутствуют две *активные* стороны: учитель, преподаватель — и ученик, студент. Педагогическая деятельность является совместной также и потому, что практически всегда она «ансамблевая». Ученик, студент в процессе обучения одновременно взаимодействует не с одним педагогом, а с целой группой учителей, преподавателей. И их педагогическая деятельность оказывается наиболее эффективной, а усилия оставляют наибольший след в личности учащегося тогда, когда деятельность педагогов оказывается совместной, согласованной, «ансамблевой». Высшим критерием такой согласованности является не просто взаимодействие педагогов между собой, но их *взаимосодействие*, направленное на достижение конечной цели, каковой является вовсе не методическое совершенство процесса, а *личность учащегося* — его развитие, обучение и воспитание.

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания, направлен-

ное на решение определенных педагогических задач и реализацию педагогических функций. Между категориями «общение» и «деятельность» существует диалектическая взаимосвязь. Более того, можно утверждать, что имеются виды деятельности, которые принципиально строятся по законам общения. Очевидно, педагогическая деятельность — одна из них. Межличностные отношения в учебной группе должны формироваться педагогом целенаправленно в процессе педагогического общения. При этом на определенных — высших — стадиях ведущим источником становится *саморазвитие* коллектива. Но на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит педагогу. Эмпирически установлены различия в структуре общения преподавателей различного уровня педагогического мастерства. Так в структуре воздействий преподавателей высокого уровня на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателя низкого уровня — дисциплинирующего. При этом организующие воздействия в структуре взаимодействия преподавателей низкого уровня занимают последнее ранговое место. Широта репертуара вербальных воздействий педагога на учащихся также связана с уровнем деятельности учителя и с уровнем понимания им личности учащегося. Отношение продолжительности речи преподавателя к продолжительности речи учащихся в течение занятия варьирует от 2,3 до 6,3, а среднее значение этого отношения больше 4. Чем более высок уровень профессионализма педагога, тем меньше диспропорциональность этого соотношения. Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной Я-концепции личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения являются важной стороной педагогического общения. Однако само поощрение может быть как эффективным, так и неэффективным.

Педагогическое общение — это особенное общение, специфика которого обусловлена *различными* социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенно — развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе. Наиболее распространенной классификацией стилей руководства, в полной мере относящейся к педагогической деятельности, является классификация, выделяющая авторитарный, демократический и попустительский стили. Наиболее эффективным в педагогическом общении в большинстве случаев оказывается демократический стиль. Следствием его применения является повышение интереса к работе, позитивная внутренняя мотивация деятельности, повышение групповой сплоченности, появление чувства гордости общими успехами, взаимопомощи и дружелюбия во взаимоотношениях.

В настоящее время проблема познания педагогом личности учащегося приобрела особую актуальность, ибо она непосредственно связана с гуманистическими тенденциями, составляющими доминанту современного учебно-воспита-

тельного процесса. Представляется бесспорным тот факт, что между продуктивностью педагогической деятельности и эффективностью познания личности учащихся существует тесная связь. Адекватное познание личности часто затрудняется действием феномена стереотипизации. Как и любой другой человек, педагог почти никогда не осознает влияния многих стереотипов на собственные оценки учащихся. Действие стереотипов не может быть однозначно оценено как негативное. В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный характер. Положительное же значение стереотипы приобретают в том случае, если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятную оценку личности учащегося. Особая роль в процессе познания личности и общения с учащимися принадлежит эмпатии. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений. В работе с «трудными» подростками проявление эмпатии имеет особое значение, так как для многих из них сопереживание является неудовлетворенной, дефицитной потребностью. Важнейшую роль в процессе познания педагогом личности учащегося играют механизмы децентрации и идентификации. Со способностью побороть свой эгоцентризм, взглянуть на ситуацию не со своей позиции, а глазами учащегося, со способностью понять и принять точку зрения учащегося, наконец, встать на его место и рассуждать с его позиции в существенной мере связаны адекватность, полнота и глубина познания его личности. Все это возможно благодаря не только изначальным педагогическим способностям, но и специальным умениям, которые могут быть сформированы в процессе профессиональной психолого-педагогической подготовки.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое педагогическая система? Какова ее структура?
2. Какие модели педагогической деятельности вы знаете? Охарактеризуйте их.
3. Какова роль и место творчества в структуре профессионализма педагогической деятельности?
4. Что понимается под педагогическим общением?
5. Каковы особенности педагогического общения у преподавателей различного уровня профессионализма?
6. Какова роль педагогического общения в развитии позитивной Я-концепции?
7. Что такое «эффект Пигмалиона» и в чем его педагогический смысл?
8. Какова структура эффективного и неэффективного педагогического общения?
9. Какие стили педагогического руководства вы знаете и в чем их особенности?
10. Как влияют различные стили руководства на эффективность педагогической деятельности и общения?

11. Подтвердите ответ на предыдущий вопрос результатами известных вам экспериментальных исследований.
12. Как связаны эффективность педагогической деятельности и познание педагогом личности учащихся?
13. Что такое явление стереотипизации и как оно проявляется в педагогической деятельности?
14. Какова роль эмпатии в педагогическом общении и в познании педагогом личности учащегося?

Глава 15

ЛИЧНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

15.1. Образовательные системы и развитие личности

Образовательные системы — это все те социальные институты, чья цель — образование человека. К образовательным системам относятся, таким образом, начальная и средняя школа, профессиональные училища, техникумы, высшая профессиональная школа, различные системы повышения квалификации и переподготовки кадров и др. Образовательные системы, как и любые системы вообще, имеют свою структуру, состоят из определенных элементов, которые взаимосвязаны между собой. Взаимодействие различных элементов образовательной системы или ее подсистем направлено на достижение *общей* для системы цели, общего положительного результата. Эта цель — обучение, воспитание и развитие личности. Мерилом достижения этой цели является результат, который в конце концов всегда надо искать в *личности выпускника*, а не в безличных новообразованиях типа технологий обучения, методик воспитания, организации учебного процесса, создания материальной базы и т. п. Отдельные составляющие образовательной системы, в том числе и психологическая служба как подсистема, могут иметь свои специфические цели, но и они — лишь конкретизация и трансформация общей цели в специальные задачи (психологические, педагогические, методические и т. д.).

Можно сказать, что все элементы образовательной системы не просто включены в процесс взаимодействия, но и главная их особенность — *взаимодействие*, направленное на достижение целей обучения, воспитания и развития личности.

Развитие учащегося как личности, как субъекта деятельности — важнейшая цель и задача любой образовательной системы и может рассматриваться в качестве ее системообразующего компонента. В современной школьной практике

Если нормальный человек ни в одном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета, значит, школа не настоящая.

В. А. Сухомлинский

«развитие», однако, вовсе не всегда понимается как комплексная задача. Проблемам интеллектуального и личностного развития внимание уделяется не в равной мере — первый аспект оказывается важнее. Более того, часто задача «развития» не ставится как таковая, а проблема развития подменяется вопросом о *передаче знаний* учащимся. Все это отражает существование *дидактической доминанты* в современной школе, которая реализуется на практике и имеет свои психологические корни в индивидуальном и коллективном профессиональном сознании учителя.

Однако школа как социальный институт должна готовить к жизни. А жизнь — это не только академические знания. Социализация не сводится, конечно, лишь к передаче знаний об основах наук. Развитие человека в школе как личности и субъекта деятельности обязательно включает в себя:

- 1) развитие интеллекта;
- 2) развитие эмоциональной сферы;
- 3) развитие устойчивости к стрессорам;
- 4) развитие уверенности в себе и принятие себя;
- 5) развитие позитивного отношения к миру и принятие других;
- 6) развитие самостоятельности, автономности;
- 7) развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования.

В последний пункт входит и мотивация учения как важнейшего элемента мотивации саморазвития. В сумме все эти идеи можно назвать *позитивной педагогикой* или *гуманистической психологией воспитания и обучения*.

Человек — существо социальное, общественное. С первых дней своего существования мы окружены себе подобными и с самого начала своей жизни включены в различные социальные взаимодействия. Первый опыт социального общения человек приобретает еще до того, как научится говорить. Чем старше мы становимся, тем больше общаемся с людьми, а значит, растет и наш опыт. Каждый из нас усваивает полученные от жизни уроки на свой лад, ведь все мы разные. Но опыт, который мы получаем, незаметно становится частью нас самих. В определенной мере процесс социализации отражает поговорка «С кем поведешься, от того и наберешься». Будучи частью социума, человек приобретает определенный субъективный опыт, который становится неотъемлемой частью личности.

Социализация — это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. Таким образом, процесс социализации неразрывно связан с *общением и совместной деятельностью* людей. Вместе с тем, с точки зрения психологии, социализация не может рассматриваться как механическое отражение непосредственно испытанного или полученного в результате наблюдения социального опыта. Усвоение этого опыта субъективно: восприятие одних и тех же социальных ситуаций может быть различно. Разные личности могут выносить из объективно одинаковых ситуаций различный социальный опыт. На этом положении основывается единство двух противоположных процессов — *социализации и индивидуализации*.

Процесс социализации может осуществляться как в специальных социальных институтах, так и в различных неформальных объединениях. К специальным социальным институтам, одной из важнейших функций которых явля-

Социализация — это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта.

ется социализация личности, относятся школа, профессиональные учебные заведения (профтехучилища, техникумы, вузы), детские и молодежные организации и объединения. Важнейшим институтом социализации личности является семья. Социализация может быть и регулируемой, и спонтанной. При этом, например, в школе усваиваются не только те знания, которые являются целью урока, не только правила и нормы поведения, которые объясняет учитель в процессе обучения и воспитания. Ученик обогащает свой социальный опыт за счет того, что, с точки зрения учителя или воспитателя, может показаться сопутствующим, «случайным». Это не только закрепление определенных правил и норм, но и реально испытываемый или наблюдаемый опыт социального взаимодействия учителей с учениками и учителей между собой. Он может быть как положительным, т. е. совпадать с целями воспитания (в этом случае он лежит в русле целенаправленной социализации личности), так и отрицательным, т. е. противоречащим поставленным целям.

В знаменитом романе Дж. Апдайка «Кентавр», посвященном отчасти и проблемам американской школы, одну из основных сюжетных линий составляет травля директором пожилого преподавателя астрономии Колдуэлла. Это единственный человек во всей школе, который вносит в свои уроки элемент творчества. В романе есть эпизод, где директор начинает выяснять отношения с учителем прямо во время урока, якобы посетив класс ради ежемесячного «контрольного визита». Понятно, что школьники при этом не столько накапливают информацию об эпохах геологического развития Земли, сколько наглядно постигают безнаказанность того, кто выше стоит на социальной лестнице. Итак, перед нами одновременно накопление и учебного материала, и отрицательного, как бы «случайного», социального опыта. Неудивительно, что, наблюдая такие эпизоды, ученики Колдуэлла ведут себя так же, как директор школы: Дефендорф, сильный, спортивный мальчик, бьет другого, болезненного и слабого.

Как в этой связи соотносятся понятия «воспитание» и «социализация»? Воспитание, по существу, представляет собой регулируемый и целенаправленный процесс социализации. Однако неверным будет представление о том, что в официальных социальных институтах (например, в школе) социализация всегда имеет целенаправленный характер, а в неформальных объединениях — наоборот.

Социализация подразделяется на *первичную* и *вторичную*. Принято считать, что первичная социализация представляет собой нечто гораздо большее, чем просто обучение, и связана с формированием *обобщенного* образа действительности. Характер же вторичной социализации определяется разделением труда и соответствующего ему социального распределения знания. Иначе говоря, вторичная социализация представляет собой приобретение специфическо-ролевого знания, когда роли прямо или косвенно связаны с разделением труда. Существует и несколько иное представление, в рамках которого социализация рассматривается как двунаправленный процесс, означающий становление человека как личности и как субъекта деятельности. Конечной целью подобной социализации является формирование индивидуальности.

Социализация — не противоположность индивидуализации, процесс социализации не ведет к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность, но чаще всего сложным и противоречивым образом. Мы уже говорили, что усвоение социального опыта всегда глубоко индивиду-

ально. Одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются и по-разному переживаются различными личностями. Соответственно, и социальный опыт, который выносится из объективно одинаковых ситуаций, может быть существенно различным. Таким образом, социальный опыт, лежащий в основе процесса социализации, не только субъективно усваивается, но и активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности.

Распространенная в науках о личности парадигма «от социального к индивидуальному», несомненно, имеет серьезные основания и глубокий смысл. Однако ее прямолинейное понимание и соответствующее развитие лишает человека субъектного начала или же рассматривает его как незначимое. Исходя из таких предпосылок, невозможно построить подлинную персонологию, т. е. науку о личности. Нельзя не учитывать того, что человек — это прежде всего *субъект* социального развития и, что не менее важно, *активный субъект саморазвития*, в том числе и самовоспитания. Важно не только говорить об усвоении социального опыта индивидом, но и рассматривать личность в качестве *активного субъекта социализации*. В данном контексте наиболее продуктивна идея, согласно которой индивид социален изначально и потому способен развиваться в самых разнообразных направлениях, а не только от общественного к индивидуальному (А. В. Брушлинский). Стремясь избежать крайностей, мы хотели бы подчеркнуть, что дальнейшее становление этого подхода не предполагает полного отказа от концепции развития личности в процессе социализации.

Если рассматривать социальность как врожденное свойство индивида, то и процесс социальной адаптации следует определить как *активно-развивающий*, а не только как активно-приспособительный. Хотя, возможно, именно здесь будет уместно заметить, что никакой процесс развития не состоит только из приобретений и что всякому процессу развития присуща внутренняя динамика приобретений и потерь (Пол Б. Балтс).

Процесс социализации не прекращается и в зрелом возрасте, он продолжается непрерывно на протяжении всего жизненного пути. А значит, социализация не только никогда не завершается, но и «никогда не бывает полной» (П. Бергер, Т. Лукман). Возможно, кто-то увидит в этом основу для пессимизма, ставящего под сомнение возможность достичь совершенства. Но это не так: здесь заложено больше позитивных тенденций, ибо отмеченную незавершенность и неполноту развития можно проинтерпретировать как свидетельство бесконечности и неограниченности самораскрытия личности.

15.2. Мотивация учения и выбора профессии

Известно, что успешность учебной деятельности зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, а конкретно — факторов *социально-психологических* и *социально-педагогических*. Влияет на успешность учебной деятельности и сила мотивации, и ее структура как таковая.

Согласно закону Йеркса—Додсона, сформулированному несколько десятилетий назад, эффективность деятельности зависит от силы мотивации. Иными словами, чем сильнее побуждение к действию, тем выше результативность деятельности. Но прямая связь сохраняется лишь до определенного предела. Если какие-то результаты достигнуты, а сила мотивации продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности начинает падать. Итак, мотив может обладать:

1. Количественными характеристиками (по принципу «сильный—слабый»).
2. Качественными характеристиками (внутренние и внешние мотивы). Здесь имеется в виду отношение мотива к содержанию деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то перед нами — внутренняя мотивация. Если же основной толчок к деятельности дают соображения социального престижа, зарплаты и т. д., то речь идет о внешних мотивах.

Несомненно, для пушкинского Сальери толчком к писанию музыки была именно внешняя мотивация: желание славы, известности, почета. А вот Моцарт, совершенно очевидно, писал музыку ради самой музыки, не задумываясь о приносимом ею доходе или славе.

Качественная характеристика мотивов чрезвычайно важна. Например, на познавательную мотивацию рассмотренный выше закон Йеркса—Додсона не распространяется. Представим себе человека, который страстно хочет учиться: чем больше он узнает, тем сильнее становится жажда знаний. Такой предстает в своих мемуарах «На берегах Невы» поэтесса Ирина Одоевцева, одна из самых преданных учениц Николая Гумилева. Она приходит в его поэтическое объединение «Звучащая раковина» совсем юной девочкой, не имевшей представления о стихосложении. Но с течением времени Одоевцева испытывает все более глубокий интерес к тому, как научиться владеть всеми формами и размерами стиха — и окрыливший ее успех в литературном мире не уменьшает жажду знаний. В голодном и холодном послереволюционном Петрограде она, невзирая ни на что, посещает все занятия Гумилева, да еще и успевает слушать множество других лекций, которые тогда читали видные ученые в разных концах города.

Обычно продуктивную творческую активность личности в учебном процессе исследователи связывают именно с познавательной мотивацией, а не с мотивацией успеха (А. М. Матюшкин).

Однако недостаточно просто разделить мотивы на внутренние и внешние. Сами внешние мотивы могут быть *положительными* (мотивы успеха, достижения) и *отрицательными* (мотивы избегания, защиты).

В произведениях знаменитого американского писателя Дж. Сэлинджера, глубоко проникавшего в психологию детей и подростков, легко найти целый ряд персонажей, которые углубляются в книги и занятия, чтобы убежать от окружающего мира, пугающего их прагматизмом и бездушием. Среди них и герой романа «Над пропастью во ржи», и юный буддист Тэдди из одноименного рассказа, и Фрэнни Гласс из цикла о семье Гласс. Последние два подростка обнаруживают огромную эрудированность, тягу к учебе, но для них знания скорее убежище, чем ворота в мир. Фрэнни замыкается в себе и едва избегает нервного срыва, Тэдди кончает с собой. Конечно же, внешние положительные мотивы более эффективны, чем внешние отрицательные, даже если по силе (количественный показатель) они равны. Надо сказать, что во многих случаях вообще не имеет смыс-

ла различать мотивы по критерию «внутренние—внешние». Гораздо более плодотворным нам представляется подход, основанный на выделении мотивов а) позитивных по своей сути; б) негативных.

На протяжении многих лет исследователи, говоря об учебной деятельности и ее успешности, прежде всего подразумевали ведущую роль интеллектуального уровня личности. Безусловно, значения этого фактора нельзя недооценивать. Но некоторые экспериментальные исследования заставляют по-новому взглянуть на проблему соотношения мотивационного и интеллектуального факторов. Так, в ходе одного из исследований (А. А. Реан) были получены любопытные результаты. Протестировав по шкале общего интеллекта группу студентов — будущих педагогов и сопоставив данные тестирования с данными об уровне учебной успеваемости, было выявлено, что никакой значимой связи интеллекта с успеваемостью ни по специальным предметам, ни по общеобразовательному блоку дисциплин нет. Этот удивительный факт получил подтверждение и в другом исследовании (В. А. Якунин, Н. И. Мешков). Выявилась еще одна существенная закономерность: оказалось, что «сильные» и «слабые» студенты все-таки отличаются друг от друга. Но не по уровню интеллекта, а по силе, качеству и типу мотивации учебной деятельности. Для сильных студентов характерна внутренняя мотивация: им необходимо освоить профессию на высоком уровне, они ориентируются на получение прочных профессиональных знаний и практических умений. Что касается слабых студентов, то их мотивы в основном внешние, ситуативные: для таких студентов в первую очередь важно избежать осуждения и наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии и т. п.

Данные исследований позволяют с уверенностью утверждать, что высокая позитивная мотивация может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточный запас знаний, умений и навыков, играя роль *компенсаторного фактора*, но в обратном направлении компенсаторный механизм не срабатывает. Иными словами, каким бы способным и эрудированным не был студент или школьник, без желания и толчка к учебе успехов он не добьется — в соответствии с известной поговоркой «Под лежащий камень вода не течет». Например, эксперименты при изучении технического творчества учащихся (А. А. Мотков) показали, что высокая положительная мотивация к этой деятельности может даже компенсировать недостаточный уровень специальных способностей. Те, кто заинтересован в учебе, создают более оригинальные модели, чем их соученики с высоким уровнем специальных способностей, но с низкой мотивацией к данной деятельности.

Как мы видим, от силы и структуры мотивации в значительной мере зависят как учебная активность учащихся, так и их успеваемость. При достаточно высоком уровне развития учебной мотивации она может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков. Осознав то, какое решающее определяющее значение мотивация имеет для учебной деятельности, исследователи сформулировали *принцип мотивационного обеспечения учебного процесса*. А многие специалисты считают, что целенаправленное формирование у учащихся мотивации учебно-трудовой деятельности необходимо. Однако, по мнению А. К. Марковой, управлять формированием мотивов учебной деятельности еще труднее, чем формиро-

вать действия и операции. Поэтому, прежде чем формировать учебную мотивацию учащихся, педагогу необходимо ее познать, установить для себя характер реальности, с которой придется иметь дело, найти пути ее адекватного описания.

В связи с вопросом о выборе профессии необходимо сказать о таких формах работы, как профориентация и профотбор.

Говоря о профконсультации и профотборе, мы рассматриваем эти два понятия как отражающие два принципиально различных подхода. В первом случае главенство признается за личностью выбирающего профессию, роль же профдиагноста — помочь человеку не ошибиться в оценке своих способностей и склонностей; право выбора, при любом заключении специалиста, всегда остается за личностью.

При профотборе же главное лицо — профдиагност, его заключение имеет характер не консультации, но указаний. Каково же соотношение профконсультации и профотбора? (Подчеркнем, что речь идет о большинстве массовых профессий, а не о редких профессиях, где профдеятельность связана с экстремальными ситуациями.) Мы считаем, что некоторые полученные в психологии результаты, а также современный уровень развития психодиагностики не позволяют делать акцент на профотборе. Очевидно, ведущее место должно принадлежать профконсультации, хотя свои специфические функции остаются и за профотбором.

Главенствующую роль профконсультации как формы работы мы обосновываем тремя основными положениями, которые зашифрованы мнемотехнической аббревиатурой РАСТИМ.

1. РА — развитие, относительно которого важно знать следующее. Во-первых, современная психодиагностика интеллекта не располагает методиками, позволяющими исследовать задатки человека. Все, даже самые популярные существующие методики диагностики интеллекта диагностируют в конечном счете достигнутый уровень развития (К. М. Гуревич, Е. М. Борисова). Во-вторых, в соответствии с принципом развития психики этот достигнутый уровень будет меняться. Прогноз же этого изменения можно сделать лишь очень приблизительно.
2. СТИ — стиль. Здесь стоит обратиться к достаточно известным работам об индивидуальном стиле деятельности Е. А. Климова, В. В. Белоуса и др. В рамках данного научного направления установлено, что, несмотря на различия в индивидуально-типических особенностях, можно достигать одинакового уровня продуктивности в профессиональной деятельности за счет формирования индивидуального стиля деятельности. Однако следует подчеркнуть, что индивидуальный стиль деятельности вырабатывается в процессе самой деятельности и, следовательно, также не может быть диагностирован заранее, исходно, еще на стадии профотбора.
3. М — мотивация. Данный фактор представляется нам наиболее важным. Влияние мотивации на продуктивность деятельности всегда считалось чрезвычайно существенным. Причем в ряде исследований по психологии профессиональной деятельности было установлено, что успешность деятельности определяется не только силой мотивации (классический закон Йеркса—Додсона), но и структурой мотивов. Более того, экспериментально установлено, что

положительная профессиональная мотивация может даже компенсировать недостаток способностей (В. А. Якунин, Н. И. Мешков, А. А. Реан). Обратного же явления не происходит: отрицательная профессиональная мотивация не восполняется даже самым высоким уровнем специальных способностей. Помня о столь большом значении фактора мотивации, все же приходится отметить, что современные возможности психодиагностики профессиональной мотивации ограничены. Особенно эта ограниченность проявляется в случае, когда испытуемый не заинтересован в искреннем самораскрытии. Необходима разработка более надежных тестовых опросников, а еще желательнее — проективных методик.

Ко всему перечисленному добавляется и еще одна трудность в случае, когда речь идет о более сложных профессиях, таких, например, как профессии учителя, руководителя и т. п. По многим из этих профессий еще не созданы общепринятые профессиограммы. К профессионально важным качествам руководителя, например, разные авторы относят разные личностные качества, и остается неясным, по каким из них проводить отбор.

Из всего вышесказанного, конечно, не следует, что профотбор как форма работы полностью вытесняется профконсультацией. В данном случае необходимо различать условия необходимые и достаточные. Профотбор основан на необходимых критериях.

Процедура профотбора может отсеивать явно профнепригодных претендентов, не соответствующих каким-либо бесспорным требованиям профессии. Однако исследования и практика свидетельствуют, что такие бесспорные критерии редко могут быть сформулированы на психологическом уровне. В основном они имеют место на медико-физиологическом и психофизиологическом уровнях. Поэтому после этапа профотбора необходим этап профконсультации, главное содержание которого — психологическая диагностика личности. А в случае сохранения конкурса, когда селекция все-таки необходима, отбор возможен по критерию профессиональной компетентности. Причем профессиональная компетентность может быть оценена прямо (традиционная диагностика знаний, умений и навыков), а в сложных случаях — с помощью метода компетентных судей по специальным методикам.

Дифференциально-диагностический опросник (ДДО Е. А. Климова)

Инструкция: Предположим, что после соответствующего обучения вы сможете выполнять любую работу из перечисленных ниже. Но если бы вам пришлось выбирать только из двух возможностей, то какой вид деятельности вы предпочитаете?

Ниже предложено 20 пар утверждений, обозначенных индексами «а» и «б», раскрывающих в краткой форме различные виды деятельности. Перечертите в рабочую тетрадь «Лист ответов» (табл. 15.1) и, внимательно прочитав оба утверждения, знаком «+» отметьте то из них, которое привлекательно для вас. Можно поставить два плюса, что отражает еще большую привлекательность вида деятельности. Наконец, если оцениваемая работа очень нравится вам — поставьте три плюса. Знаком «-» отметьте занятие, которое вам не нравится. И в этом случае можно ставить два минуса, а если вид деятельности очень не нравится — то три минуса.

Таблица 15.1

Лист ответов (форма 1)

Ч	Т	П	З	Х
2а	1б	1а	2б	3а
4б	4а	3б	5а	5б
6б	7б	6а	9б	7а
8а	9а	10а	10б	8б
12а	11б	11а	12б	13а
14б	14а	13б	15а	15б
16б	17б	16а	19б	17а
18а	19а	20а	20б	18б

Текст опросника

- | | | |
|--|-----|--|
| 1а Ухаживать за животными | или | 1б Обслуживать машины |
| 2а Помогать больным людям, лечить их | или | 2б Составлять таблицы, программы для вычислительных машин |
| 3а Участвовать в оформлении книг, плакатов, журналов | или | 3б Следить за состоянием и развитием растений |
| 4а Обрабатывать материалы (древесину, ткань, металл, пластмассу и др.) | или | 4б Доводить товары до потребителя (рекламировать) |
| 5а Обсуждать научно-популярные книги, статьи | или | 5б Обсуждать художественные книги (или пьесы, концерты) |
| 6а Содержать животных | или | 6б Тренировать товарищей (или младших школьников) в выполнении каких-либо действий (трудовых, учебных, спортивных) |
| 7а Копировать рисунки, изображения (или настраивать музыкальные инструменты) | или | 7б Управлять подъемным краном, трактором, тепловозом и т. п. |
| 8а Сообщать (разъяснять) людям какие-либо сведения (в справочном бюро, на экскурсии) | или | 8б Художественно оформлять выставки, витрины (или участвовать в подготовке пьес, концертов) |

9а	Ремонтировать вещи (одежду, технику), жилище	или	96	Искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках
10а	Лечить животных	или	106	Выполнять вычисления, расчеты
11а	Выводить новые сорта растений	или	116	Конструировать, проектировать новые виды изделий (машины, одежду, дома и т. п.)
12а	Разрешать споры, предупреждать ссоры, убеждать, разъяснять, поощрять, наказывать	или	126	Разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверять, уточнять, приводить в порядок)
13а	Участвовать в работе кружков художественной самодеятельности	или	136	Наблюдать, изучать жизнь микробов
14а	Налаживать медицинские приборы, аппараты	или	146	Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах и т. п.
15а	Составлять точные описания, отчеты о наблюдаемых явлениях, событиях, измеряемых объектах и т. п.	или	156	Художественно описывать, отображать события (наблюдаемые или представляемые)
16а	Выполнять лабораторные анализы в больнице	или	166	Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение
17а	Красить или расписывать стены или помещения, поверхность изделий	или	176	Осуществлять монтаж зданий или сборку машин, приборов
18а	Организовывать культпоходы сверстников или младших товарищей (в театры, музеи), экскурсии, туристические походы и т. п.	или	186	Играть на сцене, принимать участие в концертах
19а	Изготавливать по чертежам детали, изделия (машины, одежду), строить здания	или	196	Заниматься черчением, копировать чертежи, карты
20а	Вести борьбу с болезнями растений, с вредителями леса, сада	или	206	Работать на клавишных машинах (пишущей машинке, компьютере и др.)

Обработка результатов. После заполнения «Листа ответов» подсчитайте число плюсов в каждом вертикальном ряду (таких рядов пять в соответствии с

типами профессий). Запишите полученное число плюсов в первую из трех пустых строчек внизу листа ответов.

Затем необходимо аналогичным образом подсчитать число минусов и записать их во вторую пустую строку «Листа ответов».

После этого по каждому из пяти вертикальных рядов необходимо проделать следующую операцию: из числа плюсов вычесть число минусов и полученный результат записать в последнюю пустую строку внизу «Листа ответов». Таким образом, в этой последней строке может появиться как положительное, так и отрицательное число. Полученный результат является показателем степени выраженности осознанной склонности к одному из пяти типов профессий, которые и закодированы в опросном листе под буквами Ч, Т, П, З, Х.

1. Ч — профессии типа «человек—человек», где основной объект труда — человек.
2. Т — профессии типа «человек—техника», где основной объект труда — техника, технические системы.
3. П — профессии типа «человек—природа», где основной объект труда — природа.
4. З — профессии типа «человек — знаковая система» (например, операторы ЭВМ, наборщики в типографии и т. п.).
5. Х — профессии типа «человек — художественный образ».

При интерпретации результатов рекомендуется использовать не только показатели последней строки листа ответов, но и показатели двух других строк: число плюсов и число минусов.

15.3. Автономность— зависимость личности в учебной деятельности

Важными характеристиками учащегося и как личности, и как субъекта учебной деятельности являются такие качества, как самостоятельность, уверенность в себе, ответственность и т. п. В некоторых случаях желательно рассматривать все эти качества не изолированно, а в комплексе, не абстрактно, а конкретно — применительно к специфике их проявления в учебной деятельности. В связи с этим по стилю учебной деятельности можно выделить две полярные группы учащихся, которых условно можно назвать «автономными» и «зависимыми».

«Автономные» проявляют в учебной деятельности такие качества, как: настойчивость, целеустремленность, развитый самоконтроль, уверенность в себе, склонность к самостоятельному выполнению работы и т. д. Для «зависимых» же характерно то, что эти качества у них почти не обнаруживаются, а их учебная де-

тельность связана в основном с опорой на указания со стороны педагога, с ориентацией на советы, подсказки. Успешность деятельности педагога зависит от учета им этих типов отношения к учебной деятельности, от адекватного выбора способов педагогического взаимодействия с учащимися в зависимости от степени выраженности у них «автономности—зависимости». Например, применение по отношению к учащемуся явно выраженного «зависимого» типа стратегии «распространенной опеки» (назовем это так) может оказаться эффективным способом педагогического взаимодействия, будет способствовать успешному выполнению им учебной деятельности. Однако по отношению к учащемуся «автономного» типа подход, основанный на поэтапной регламентации (в том числе и контроля) деятельности учащегося педагогом, постоянной «выдаче» советов, указаний, подсказок, является не только неэффективным, но скорее всего будет иметь явные негативные последствия.

Хотя необходимо заметить, что вопрос о выборе эффективных стратегий педагогического взаимодействия — это большая самостоятельная проблема, которую здесь мы подробно рассматривать не собираемся. Пути ее решения не так просты. Мы полагаем, в частности, что и для «зависимых» учащихся взаимодействие по типу «распространенной опеки» следует использовать лишь как временную меру, постоянно думая о переводе учащегося с уровня «зависимости» на уровень «автономности». Очевидна связь между формированием у учащихся черт «зависимого» типа и широким использованием педагогом способов авторитарного руководства.

Все это приводит к пониманию того, что адекватное представление педагога о таких стилевых характеристиках учебной деятельности учащихся, как «автономность—зависимость» имеет чрезвычайно большое практическое значение. От адекватности этой оценки зависит эффективность деятельности самого педагога, осуществление им индивидуального подхода в процессе обучения, а также успешность учебной деятельности учащегося.

Для диагностики стиля учебной деятельности учащихся и отнесения их к группе «автономных» или «зависимых» можно использовать специальной тестовый опросник (Г. С. Прыгин). Данная методика представляется нам вполне обоснованной, имеет высокую валидность (валидность по содержанию и критериальную валидность) и надежность. Методика диагностирует оба основных типа учащихся: «автономных» и «зависимых», а также выделяет третью группу — «неопределенных». Это такие учащиеся, которых нельзя отнести с достаточной степенью определенности ни к «автономным», ни к «зависимым», так как у них примерно в равной степени выражены особенности, свойственные как первому, так и второму типу.

Текст опросника

1. Окружающие люди считают меня уверенным в себе человеком.
2. Перед началом работы я привык анализировать условия, в которых мне необходимо будет работать.
3. При выполнении любой работы я привык оценивать не только ее конечный результат, но и те результаты, которые получаются в процессе работы.
4. Я склонен отказаться от задуманного, если другим кажется, что я начал не так.

5. Даже при выполнении ответственной работы мне не нужен контроль со стороны.
6. Я с одинаковым старанием выполняю как интересную, так и неинтересную для меня работу.
7. Для успешного выполнения ответственной работы необходимо, чтобы меня контролировали.
8. Обычно мой рабочий день проходит бессистемно.
9. При возможности выбора я предпочитаю делать работу менее ответственную, но и менее интересную.
10. После того как я завершил какую-нибудь работу, я привык обязательно проверить, правильно ли я ее сделал.
11. Я обязательно возвращаюсь к начатому делу даже тогда, когда меня никто не контролирует.
12. Сомнения в успехе часто заставляют меня отказываться от намеченного дела.
13. Мне часто не хватает упорства для достижения поставленной цели.
14. Мои планы никогда не расходятся с моими возможностями.
15. Как правило, любые решения я принимаю, советуясь с кем-нибудь.
16. Мне часто бывает трудно заставить себя сосредоточиться на какой-нибудь задаче или работе.
17. Когда я поглощен какой-нибудь работой, мне трудно бывает переключиться на выполнение другой работы.
18. Я склонен отказаться от работы, которая «не клеится».

Ключ к опроснику

Да: 1, 5, 11, 14.

Нет: 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18.

Обработка и критерий

За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Учащихся, набравших 11 баллов и выше, следует отнести к группе «автономных». Учащихся, набравших 7 баллов и ниже, следует отнести к группе «зависимых». В отношении учащихся, набравших 8, 9, 10 баллов, определенного заключения сделать нельзя.

Некоторые результаты исследований феномена «автономность—зависимость» в учебной деятельности приведены в табл. 15.2.

Таблица 15.2

Автономность—зависимость учащихся в учебной деятельности
(по данным А. А. Реана)

Выборка	Число учащихся, %		
	«автономные»	«зависимые»	«неопределенные»
А	5,5	65	29,5
В	24	41	35
С	25,6	44,4	30

Обращает на себя внимание тот факт, что высок процент учащихся, относящихся к типу «зависимые» — 41–65 %. Это обстоятельство никак нельзя назвать

отрадным. Диагностика «зависимости» в учебной деятельности у большого числа учащихся, конечно, не случайна.

Вся система традиционной педагогики ориентирована на субъект-объектное взаимодействие (ученик — лишь объект воздействия), на жесткое и прямое управление, на директивные методы обучения и воспитания и в конце концов ведет к формированию именно зависимого типа учащихся. Формирование того или иного стиля учебной деятельности имеет многофакторную обусловленность: зависит от характерологических особенностей личности подростка, от способностей и т. д. И все-таки педагогический фактор представляется нам чрезвычайно важным.

Более частным, но от того не менее интересным обстоятельством является то, что доля «автономных» учащихся в двух выборках (*В* и *С*) составляет около 25 %, а в третьей (*А*) лишь 5,5 %. Эти выборки различаются по половому признаку: выборки *В* и *С* состоят из юношей, а выборка *А* — из девушек. Очевидно, этот факт имеет свои психологические корни, в том числе и социально-психологические. В связи с этим стоит вспомнить о существовании и действии социальных эталонов маскулинности и фемининности: что является одобряемым и допустимым в поведении и психологии женщин, не всегда одобряется социумом в мужчине. По крайней мере самостоятельность и независимость всегда рассматривались в подростковой среде как важнейшие признаки маскулинности.

Имеются, кроме того, специальные исследования общей картины представлений педагогов об автономности—зависимости учащихся, а также исследования адекватности этих представлений реальному распределению учащихся по диагностируемым типам учебной деятельности (А. А. Реан, 1990). Из этих исследований можно сделать вывод, что в целом педагоги имеют достаточно адекватные представления о соотношении автономных и зависимых учащихся. Однако это именно тот случай, когда адекватные представления не только радуют. Ведь дело состоит в том, что, относя в своем сознании к зависимому типу большинство учащихся, педагог не только видит их определенным образом, но и, в определенном смысле, «программирует» их своим видением на неавтономное, зависимое поведение.

15.4. Развитие и социализация личности в семье

Семья — важнейший институт социализации личности. Именно в семье человек получает первый опыт социального взаимодействия. На протяжении какого-то времени семья вообще является для ребенка единственным местом получения такого опыта. Затем в жизнь человека включаются такие социальные институты, как детский сад, школа, улица. Однако и в это время семья остается одним из важнейших, а иногда и наиболее важным, фактором со-

циализации личности. Семью можно рассматривать в качестве модели и формы базового жизненного тренинга личности. Социализация в семье происходит по двум параллельным направлениям:

- в результате целенаправленного процесса воспитания;
- по механизму социального научения.

В свою очередь, сам процесс социального научения также идет по двум основным направлениям. С одной стороны, приобретение социального опыта идет в процессе *непосредственного взаимодействия* ребенка с родителями, братьями и сестрами, а с другой стороны, социализация осуществляется за счет *наблюдения* особенностей социального взаимодействия других членов семьи между собой. Кроме того, социализация в семье может осуществляться также посредством особого механизма социального научения, который получил название *викарное научение*. Викарное научение связано с усвоением социального опыта за счет наблюдения научения других.

Изучению влияния стиля родительского поведения на социальное развитие детей посвящено множество исследований. Например, в процессе одного из них (Д. Баумринд) было выделено три группы детей. *Первую* группу составили дети, у которых отмечался высокий уровень независимости, зрелости, уверенности в себе, активности, сдержанности, любознательности, дружелюбия и умения разбираться в окружающей обстановке (модель I).

Вторую группу образовали дети, недостаточно уверенные в себе, замкнутые и недоверчивые (модель II).

Третью группу составили дети, которые менее всего были уверены в себе, не проявляли любознательности, не умели сдерживать себя (модель III).

Исследователи рассмотрели четыре параметра поведения родителей по отношению к ребенку: 1) контроль; 2) требование зрелости; 3) общение; 4) доброжелательность. *Контроль* (К) — это попытка влиять на деятельность ребенка. При этом определяется степень подчиненности ребенка требованиям родителей.

Требование зрелости (ТЗ) — это давление, которое родители оказывают на ребенка, чтобы заставить его действовать на пределе умственных возможностей, высоком социальном и эмоциональном уровне. *Общение* (О) — это использование родителями убеждения, чтобы добиться от ребенка уступки; выяснение его мнения или отношения к чему-либо. *Доброжелательность* (Д) — то, насколько родители проявляют заинтересованность в ребенке (похвала, радость от его успехов), теплоту, любовь, заботу, сострадание по отношению к нему.

Какими же оказались особенности стилей взаимодействия родителей с детьми в семьях, где дети демонстрировали разные модели поведения? Графически особенности стилей отражены на рисунке.

Модель поведения I. Авторитетный родительский контроль. Родители, дети которых следовали модели поведения I, набрали наибольшее количество очков по всем четырем признакам. Они относились к своим детям нежно, с теплотой и

Маленькие утята плавали в пруду, желтые, точно канарейки, а их мать, белая-пребелая, с ярко красными лапами, старалась научить их стоять в воде вниз головой.

— Если вы не научитесь стоять на голове, вас никогда не примут в хорошее общество, — приговаривала она и время от времени показывала им, как это делается.

О. Уайльд

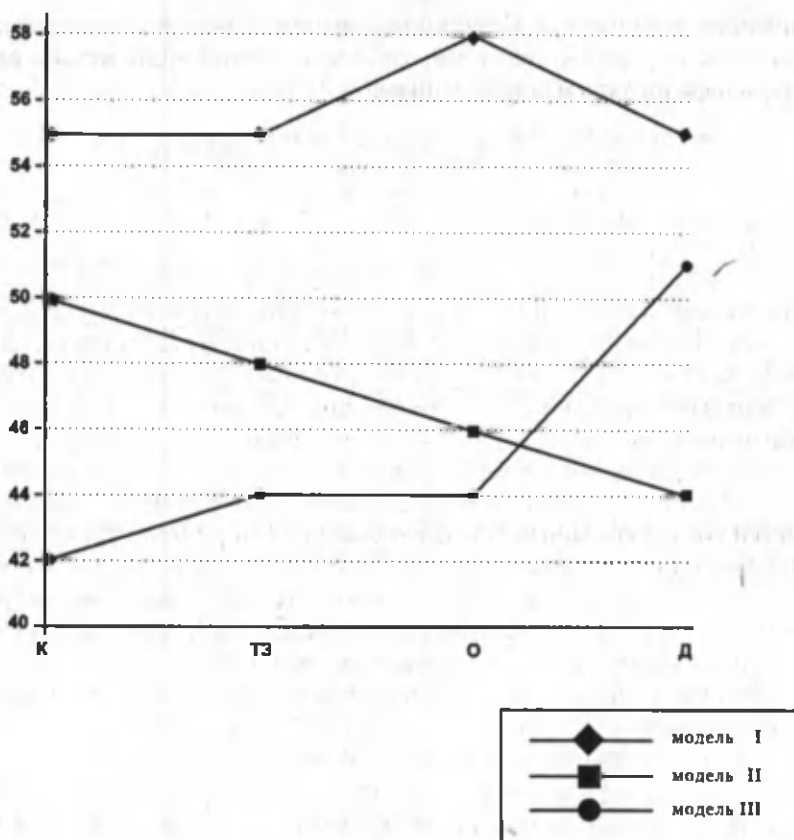


Рис. 15.1. Типы взаимодействия родителей в соответствии с моделью поведения детей. Объяснение в тексте

пониманием, доброжелательно, много с ними общались, контролировали детей, требовали осознанного поведения. И хотя родители прислушивались к мнениям детей, уважали их независимость, они не исходили только из желания детей. Родители придерживались своих правил, прямо и ясно объясняя мотивы собственных требований. Родительский контроль сочетался с безусловной поддержкой желания ребенка быть самостоятельным и независимым. Эта модель была названа *моделью авторитетного родительского контроля*.

Примером такой модели можно назвать мудрых родителей семейства Гласс из рассказов Дж. Сэлинджера, где никто не тиранит детей, но и не дает им отбиться от рук. У семерых Глассов, от старшего до самого младшего, множество общих интересов с родителями.

Модель поведения II. Властная. Родители, дети которых следовали модели поведения II, получили более низкие оценки по выделенным параметрам. Они больше полагались на строгость и наказания, относились к детям с меньшей теп-

лотой, меньшим сочувствием и пониманием, редко общались с ними. Они жестко контролировали своих детей, легко применяли свою власть, не побуждали детей выражать свое собственное мнение. Эта модель была названа *властной*.

Примеров подобной модели в мировой литературе, пожалуй, больше всего — это и обращение с детьми Плюшкина, и тираническая мамаша из «Господ Головлевых» и — если обратиться к более современным образам — многие персонажи произведений Людмилы Петрушевской.

Модель поведения III. Снисходительная. Родители, дети которых следовали модели поведения III, были снисходительными, нетребовательными, неорганизованными, плохо налаживали семейный быт. Они не поощряли детей, относительно редко и вяло делали замечания, не обращали внимания на воспитание независимости ребенка и его уверенности в себе. Эта модель была названа *снисходительной*.

Яркий пример такой модели обрисован в романе Айрис Мэрдок «Черный принц» — супружеская чета Баффинов, писатель Арнольд и его жена Рейчел, мало занимаются воспитанием дочери Джулиан, даже в 17 лет считают ее ребенком, но при этом не обращают внимания на ее сложный характер и проблемы, которые он порождает.

Любая деформация семьи приводит к отрицательным последствиям в развитии личности ребенка. Можно выделить два типа деформации семьи: структурную и психологическую. *Структурная деформация семьи* — не что иное, как нарушение ее структурной целостности. В наши дни это обычно связано с отсутствием одного из родителей (когда-то ранее о такой деформации говорилось и при отсутствии в семье бабушек и дедушек).

Французский писатель Эрве Базен полностью посвятил свой роман «Анатомия одного развода» тому, как калечит психику четверых детей разрыв их родителей — художника Луи и домохозяйки Алины.

Психологическая деформация семьи связана с нарушением системы межличностных отношений, а также системы отрицательных ценностей, асоциальных установок и т. п. Сюда можно отнести самые разные факторы — от жажды накопительства до алкоголизма.

Существует много исследований, посвященных влиянию фактора неполной семьи на личность ребенка. Так, установлено, что мальчики гораздо острее девочек воспринимают отсутствие отца. В таких семьях мальчики более беспокойны, более агрессивны и задиристы. Особенно сильно заметна разница между мальчиками в семьях с отцами и без них в первые годы жизни детей. В ходе одного из исследований было установлено, что двухлетние дети, чьи отцы умерли до их рождения, живя с матерями-вдовами, были менее самостоятельны, проявляли тревожность и агрессивность в большей степени, чем дети, у которых были отцы (П. Массен, Дж. Конджер и др., 1987). При обследовании детей старшего возраста выяснилось, что поведение мальчиков, растущих без отцов, оказалось менее мужественным в сравнении с теми, у кого были отцы. С другой стороны, оказалось, что поведение и личностные особенности девочек, выросших только с матерями, мало чем отличаются от тех, кто жил в полной семье. Но в *интеллектуальной* деятельности обнаруживается разница в пользу полной семьи.

Долгое время считалось, что структурная деформация семьи является важнейшей причиной нарушения личностного развития ребенка. Это подтверждалось и статистическими данными (как зарубежными так и отечественными): выборки подростков просоциальной и асоциальной, в том числе и криминальной направленности существенно отличаются между собой по критерию «полная — неполная семья».

В настоящее время все большее внимание уделяется фактору психологической деформации семьи. Многочисленные исследования убедительно свидетельствуют, что психологическая деформация семьи, нарушение системы межличностных отношений и ценностей в ней оказывают мощнейшее влияние на негативное развитие личности ребенка, подростка, приводя к различным личностным деформациям — от социального инфантилизма до асоциального и делинквентного поведения.

Дисгармоничное развитие некоторых черт характера ребенка может зависеть от особенностей семейных взаимоотношений. Если родители недооценивают специфику характера детей, конфликтность может не только усилиться, но и привести к развитию патохарактерологических реакций, неврозов, формированию психопатического развития на базе акцентуированных черт. Некоторые типы акцентуаций наиболее чувствительно реагируют или особенно уязвимы в отношении определенных типов семейных отношений. А. Е. Личко выделяет несколько типов неправильного воспитания.

Гипопротекция — недостаток опеки и контроля, истинного интереса к делам, волнениям и увлечениям подростка. Особенно неблагоприятны при акцентуациях по гипертимному, неустойчивому и конформному типам.

Доминирующая гиперпротекция — чрезмерная опека и мелочный контроль. Не приучает ребенка к самостоятельности и подавляет чувство ответственности и долга. Особенно неблагоприятна для акцентуаций по психастеническому, сензитивному и астеническому типам, усиливает у них астенические черты. У гипертимных подростков приводит к резкой реакции эмансипации.

Потворствующая гиперпротекция — недостаток надзора и некритическое отношение к нарушениям поведения у подростков. Это отношение способствует развитию неустойчивых и истероидных черт.

Воспитание в культе болезни — это ситуация, при которой болезнь ребенка, даже незначительное недомогание, предоставляет ему особые права и ставит его в центр внимания семьи. Культивируется эгоцентризм и рентные установки.

Когда в семье присутствует *эмоциональное отвержение*, ребенок ощущает, что им тяготятся. Эта установка тяжело сказывается на лабильных, сензитивных и астенических подростках, усиливая черты этих типов. Возможно заострение черт и у эпилептоидов.

Условия жестких взаимоотношений выражается в срывании зла на подростке и душевной жестокости. Способствует усилению черт у эпилептоидов и развитию эпилептических черт на основе конформной акцентуации.

Условия повышенной эмоциональной ответственности состоят в том, что на ребенка возлагаются недетские заботы и завышенные требования. Очень чув-

ствительным оказывается психастенический тип, черты которого заостряются и могут переходить в психопатическое развитие или невроз.

Противоречивое воспитание — это несовместимые воспитательные подходы различных членов семьи. Такое воспитание может оказаться особенно травмирующим для любых типов акцентуаций.

Отношение к семье в ходе взросления меняется. В процессе социализации группа ровесников в значительной степени *замещает родителей* (по выражению Х. Ремшмидта, происходит «обесценивание» родителей). Перенос центра социализации из семьи в группу ровесников приводит к *ослаблению эмоциональных связей* с родителями. Необходимо заметить, что замечания относительно «обесценивания» родителей в подростковом и юношеском возрасте являются очень распространенными и даже, можно сказать, стали общим местом. Например, описана специальная поведенческая особенность, характерная для подросткового возраста — *«реакция эмансипации»*. Исследователи неоднократно делали попытки объяснить ее с эволюционно-биологической точки зрения. Однако не следует преувеличивать: гиперболизация идеи о «замещении родителей» группой сверстников мало соответствует реальной психологической картине.

Судя по данным исследований, родители как центр ориентации и идентификации отступают для подростков на второй план — но лишь в определенных областях жизни. Для большинства молодых людей родители, и особенно мать, остаются главными эмоционально близкими лицами.

Например, одно из исследований показало, что в проблемных ситуациях наиболее эмоционально близким, доверенным лицом для подростка прежде всего служит мать, а затем, в зависимости от ситуации в разной последовательности — отец, подруга или друг. В ходе другого исследования старшеклассникам предложили ответить, с кем они предпочли бы проводить свое свободное время — с родителями, с друзьями, в компании сверстников своего пола, в смешанной компании и т. д. Родители оказались у юношей на последнем (шестом) месте, у девушек — на четвертом месте. Однако, отвечая на вопрос «С кем бы ты стал советоваться в сложной житейской ситуации?» — и те и другие поставили *на первое место мать*. На втором месте у мальчиков оказался отец, у девочек — друг, подруга. Иначе говоря, как заметил по поводу этих результатов психолог И. С. Кон, с друзьями приятно развлекаться, но в трудную минуту лучше обратиться к маме. Последние данные, полученные на выборках современных подростков, юношей и девушек, подтверждают эту тенденцию. Как показано в одном таком исследовании (А. А. Реан, М. Ю. Санникова), в системе отношений личности к социальному окружению именно отношение к матери оказалось наиболее положительным. Было установлено, что снижение положительного отношения к матери, увеличение негативных дескрипторов (отрицательных характеристик) при описании матери соотносится с общим ростом негативизации всех социальных отношений личности. Можно предполагать, что за этим фактом кроется фундаментальный феномен проявления тотального негативизма (негативизма ко всем социальным объектам, явлениям и нормам) у тех личностей, для которых характерно негативное отношение к собственной матери. В целом, как установлено в исследовании, негативное отношение к матери является важным показателем общего неблагополучного развития личности.

Резюме

Образовательные системы, как и любые системы вообще, имеют свою структуру, состоят из определенных элементов, которые взаимосвязаны между собой. Взаимодействие различных элементов образовательной системы или ее подсистем направлено на достижение *общей* для системы цели, общего позитивного результата. Такой конечной целью любой образовательной системы является обучение, воспитание и развитие личности. Все элементы образовательной системы включены не просто в процесс взаимодействия, но главной особенностью их связи является *взаимосодействие*, направленное на достижение целей обучения, воспитания и развития личности. Развитие личности не сводится лишь к передаче знаний об основах наук. Развитие человека в школе как личности и субъекта деятельности — это обязательно: 1) развитие интеллекта, 2) развитие эмоциональной сферы, 3) развитие устойчивости к стрессорам, 4) развитие уверенности в себе и самопринятия, 5) развитие позитивного отношения к миру и принятия других, 6) развитие самостоятельности, автономности, 7) развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования. Социализация — это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. Процесс социализации неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей. Человек — не просто объект социальных воздействий, но он прежде всего *субъект* социального развития, а также *активный субъект саморазвития*, в том числе и самовоспитания. Важно не только говорить об усвоении социального опыта индивидом, но и рассматривать личность в качестве *активного субъекта социализации*.

Семья является важнейшим институтом социализации личности. Именно в семье человек получает первый опыт социального взаимодействия. На протяжении определенного времени семья вообще является для ребенка единственным местом получения такого опыта. Семью можно рассматривать в качестве модели и формы *базового жизненного тренинга* личности. Социализация в семье происходит как в результате целенаправленного процесса воспитания, так и по механизму социального научения. В свою очередь, сам процесс социального научения также идет по двум основным направлениям. С одной стороны, приобретение социального опыта идет в процессе непосредственного взаимодействия ребенка с родителями, братьями и сестрами, а с другой стороны, социализация осуществляется за счет наблюдения особенностей социального взаимодействия других членов семьи между собой. Любая деформация семьи приводит к негативным последствиям в развитии личности ребенка. Можно выделить два типа деформации семьи: структурную и психологическую. Структурная деформация семьи есть не что иное, как нарушение ее структурной целостности, что в настоящее время связывается с отсутствием одного из родителей. Психологическая деформация семьи связана с нарушением системы межличностных отношений в ней, а также с принятием и реализацией в семье системы негативных ценностей, асоциальных установок и т. п. В настоящее время все большее внимание уделяется именно фактору психологической деформации семьи. Многочисленные исследования убедительно свидетельствуют, что психологическая деформа-

ция семьи, нарушение системы межличностных отношений и ценностей в ней оказывают мощнейшее влияние на негативное развитие личности ребенка, подростка, приводя к различным личностным деформациям — от социального инфантилизма до асоциального и делинквентного поведения. Имеются данные, что, хотя родители как центр ориентации и идентификации отступают в подростковом и юношеском возрасте на второй план, это относится лишь к определенным областям жизни. Для большинства молодых людей родители, и особенно мать, остаются главными эмоционально близкими лицами и в этом возрасте.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что является конечной целью образовательной системы?
2. В чем заключается комплексный подход к задаче развития личности в образовательных системах?
3. Что такое социализация?
4. В чем состоят различия между первичной и вторичной социализацией личности?
5. Каковы пути социализации личности в семье?
6. Как влияет стиль родительского поведения на социальное развитие ребенка? Какие модели родительского поведения вы знаете?
7. Что такое структурная и психологическая деформация семьи?
8. Каково влияние структурной и психологической деформации семьи на развитие личности?
9. Как изменяется роль и значение семьи по мере взросления ребенка?

Глава 16

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ И СИТУАЦИИ. ПРАКТИКУМ

16.1. Педагогические задачи

**Задача по проектированию содержания
и отбора способов деятельности учеников**

Задача 1

Учитель литературы планирует урок по теме: «“Особенный человек” Рахметов в романе Чернышевского “Что делать?”»¹.

Как провести урок?

В форме беседы? Нет. Это в какой-то степени распылит материал и вряд ли каждый постигнет образ Рахметова во всем объеме и глубине.

А если лекция? Нет, ведь в лучшем случае ученики будут заинтересованными слушателями...

Может быть, доклад сильного ученика? Доклад? Нет, вряд ли он окажется результативнее лекции учителя. И все-таки необходим доклад, это точно. Только в новой форме: ученики должны встать в позицию исследователей. И это получится, если докладчиком будет не один ученик, которого я назначу, а все, весь класс.

Да, они получают задание: каждому приготовить доклад на тему «“Особенный человек” Рахметов как воплощение идеала автора».

Пройду по рядам, бегло просмотрю материалы (план, конспект, тезисы, подбор аргументов, цитат и пр.), выберу одного докладчика. Кого? Лучше не самого сильного: он может так исчерпывающе и убедительно изложить материал, что конференция по докладу не состоится. Значит, слабого, который схематично раскроет образ Рахметова? Это убьет урок. Надо выбрать такого докладчика, у которого добросовестно сделана работа, но, как правило, есть «белые пятна»,

¹ Фрагмент из книги: Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя. — М., 1985.

спорные мысли, словом, все, что дает пищу и для познания, и для дискуссии в классе.

Итак, доклад. А чтобы ребята были не пассивными слушателями, нужно предложить им по ходу доклада набросать его план и потом сравнить этот план со своим. Готовясь к дискуссии, ребята составят рецензии на доклад.

Стоп! Рецензии... Представляю, как начнут «раскачиваться» ребята. Уйдет много времени. Нельзя! Значит, надо раздать каждому карточки с планом рецензии: 1) раскрыта ли тема? 2) достаточно ли доказательств? 3) последовательно ли расположен материал? 4) что вызывает возражения, что можно дополнить? 5) каков язык докладчика? 6) какую оценку заслужил докладчик?

Так, хорошо. После доклада надо организовать дискуссию, а в заключение подвести итог урока, оценить работу учеников и предложить на дом сочинение «Уроки Рахметова».

Вопросы и задания

1. На что опирался педагог в отборе способов работы на уроке?
2. Выделите из текста формы работы на уроке в соответствии с логикой мышлений педагога.
3. Разбейте весь фрагмент на смысловые «единицы», отражающие мотивы выбора педагога. Оцените выбор, сделанный в каждом случае.

Задача по изменению отношения к учебе

Задача 2

«Какой упрямый этот Толя Толкачев... Никогда он не слушает объяснение, вечно вертится, разговаривает, отвлекает других. Что с ним делать, как заинтересовать?» Как-то раз после уроков Евгения Павловна остановила Толю в коридоре.

— Хочешь, скажу по секрету, о чем завтра пойдет речь на моем уроке?

На следующий день Толя Толкачев, к удивлению всего класса, поднял руку и, ответив на вопрос учителя, посмотрел по сторонам торжествующе. А на перемене он подошел к Евгении Павловне и, смущаясь, попросил:

— Скажите, а о чем вы будете завтра рассказывать?

Вопросы и задания

1. В чем секрет успеха Толи? Оцените средства достижения подобного успеха.
2. При каких условиях этот успех мальчика может быть закреплен?
3. Можно ли оценить действия учителя как антипедагогические?

Задачи по педагогической диагностике

Задача 3. *На выявление характера взаимоотношений среди ребят классного коллектива и их нравственной готовности к принятию справедливых и самостоятельных решений.*

Классу предложили помочь в подготовке первого этажа школы к школьному празднику. При этом было выделено четыре основных задания: 1) вымыть пол, 2) аккуратно расставить столы и стулья, 3) стереть пыль с мебели и полить цветы, 4) подготовить и привести в порядок материалы для выставки, разложив все отобранные экспонаты. Расставить мебель нетрудно, но это можно сделать толь-

ко в последнюю очередь — после окончания уборки. Значит, тем, кто готовит выставку, придется задержаться дольше остальных. Вытереть пыль и полить цветы — самая непродолжительная и легкая работа, а отбор и систематизация материалов для выставки потребуют времени, кропотливости, внимания и вкуса.

Разъяснив все моменты работы, воспитатель кладет на стол четыре листка бумаги (по количеству заданий) и просит класс разделиться на бригады и выбрать вид работы самим. Затем он отвлекается, делая вид, что занят своим делом, и наблюдает за ходом распределения участков работы и за делением на бригады.

Вопросы и задания

1. В чем ценность данного приема организации деятельности?
2. Какие аспекты воспитания решались в данной ситуации?
3. Каково место педагога в ситуации? Проанализируйте его позицию.
4. Для какого возраста подобная форма организации деятельности в коллективе будет более эффективна?

Задача 4. «Пропала ручка».

Работая с первым классом, учительница заметила, что у ребят пропадает то одна, то другая вещь. Это вызвало тревогу в классе, зазвучали жалобы, стала развиваться атмосфера подозрительности и недоверия. Учительнице необходимо было пресечь пропажи и найти того, кто присваивает чужое. Она поставила перед собой задачу — используя психологические особенности младшего школьного возраста, создать ситуацию, в которой воришка, соблазненный чужим, прямо или косвенно выдал бы себя. Младший школьник обычно наивен, непосредствен, доверяет словам и указаниям педагога, легко внушаем, а также склонен к самовыявлению сущности именно в совместных делах.

Способ решения. Учительница раздала ученикам по спичке и попросила, чтобы они положили ее на одну ладонь и прикрыли другой ладонью. После этого уверенно и громко сказала, что очень скоро спичка вырастет у того, кто взял чужую ручку. Для проверки она принялась подходить к каждому и просила показать его спичку. Подойдя к Коле, обнаружила, что его спичка сломана.

— Почему у тебя спичка сломана? — спросила учительница.

— Я ее поломал, чтобы она не росла, — ответил мальчик.

Так был выявлен тот, кто брал чужие вещи.

Учительница объяснила малышу, что нельзя без разрешения брать чужое, так как это сразу будет обнаружено. С тех пор вещи в классе перестали пропадать.

Вопросы и задания

1. Выделите в тексте момент, раскрывающий психологический аспект решения педагогической задачи.
2. Как бы вы поступили на месте педагога в подобных обстоятельствах? Предложите свой вариант решения задачи.

Задача на выбор линии поведения или способа воспитательного воздействия

Задача 5

В минувшую субботу — а стояла сентябрьская, на удивление располагающая к доброму настроению погода — меня остановил на улице мальчик и просто сказал:

— Дядя, дайте, пожалуйста, 3 рубля...

Я глянул на мальчика и понял, что мальчик сыт, ухожен, одет аккуратно, на лице — здоровый румянец.

— Послушай, а зачем тебе деньги?

— Мороженого захотелось...

С п о с о б ы р е ш е н и я:

1. Я, признаться, не нашел ничего лучшего, как спросить: «Тебе не стыдно?»

2. Я взглянул на него выразительно и, ничего не сказав, пошел дальше.

В о п р о с ы и з а д а н и я

1. Какое решение кажется вам более верным?

2. Как бы вы отреагировали на подобные слова мальчика?

3. О чем говорит данная жизненная ситуация?

4. В чем вы видите причины возникновения таких ситуаций?

Задача на применение метода «пример»

З а д а ч а 6

Отца у Саньки не было, он ушел из семьи два года назад. Мать работала сутками, чтобы прокормить троих детишек. Следить за мальчиком было некому. Он совсем отбился от рук, не слушал ни воспитателей, ни мать.

Пожалуй, не было такого сада в поселке, в котором не побывал бы Санька. Впрочем, такой сад был — Матвея Петровича, его соседа. Парнишка боялся забраться в него, уж больно строг был хозяин, который сторожил свой сад с ружьем. Но однажды все-таки решил Санька залезть в этот сад и сразу же был пойман бдительным стариком. Такого с ним никогда не случалось. Санька сжался в комок и дал себе слово не кричать, если его даже будут бить. А то, что ему сейчас здорово влетит, — в этом он не сомневался.

— Ну, здорово, богатырь, — услышал он голос Матвея Петровича. — Вот ты какой. Садись, гостем будешь.

Легонько взяв Саньку за худенькое плечо, он усадил его за стол под яблоней.

— Как яблоки-то? — ласково спросил Матвей Петрович мальчика. — Э-а, да ты, я вижу, и попробовать-то не успел. Ты с какой яблони сорвал, с этой? Эти яблоки очень вкусные. Давай угощайся, — потчевал он Саньку. — Сад-то я сам разводил, — скупно похвастался старик. — Нелегко было: зимы у нас больно холодные. Да ты ешь, тебе поправляться надо, ишь кости-то как выпирают из-под рубашки.

Матвей Петрович задумчиво посмотрел на сжавшегося, притихшего паренька.

— Ты вот что, — наклонился к нему Матвей Петрович, — заходи ко мне, а? Сад у меня большой, дела нам с тобой обоим хватит. Я тебя всем премудростям научу, глядишь, впоследствии садоводом станешь. А дело это не простое. Яблоня, она все равно что человек, внимания требует. Ну как, придешь? Вот и хорошо, — обрадовался старик, хотя Санька не мог вымолвить ни одного слова. Он был поражен словами и отношением к себе Матвея Петровича.

— А яблоки, — продолжал тот, — возьми с собой, мать и сестренку угостишь. Я тебе сейчас еще нарву.

Матвей Петрович нарвал яблок, положил их в плетеную корзинку и отдал Саньке.

— Корзинку завтра или в другой раз принесешь. Ну иди, — легонько потрепал грубой ладонью Санькины волосы и пошел за водой. А когда оглянулся, увидел... Санька, неисправимый озорник и хулиган, стоял и ясными, добрыми глазами смотрел ему вслед...

Потом они стали друзьями, и Санька сильно к нему привязался, чувствуя заботу и понимание мудрого человека.

Вопросы и задания

1. Какие педагогические задачи решил в этой ситуации Матвей Петрович?
2. Как ему удалось превратить причину конфликта в повод для зарождения добрых отношений с трудным подростком?
3. При каких условиях метод наказания приносит результаты?

Задачи на выбор способа поведения

Задача 7

Представьте себе, что к вам пришел товарищ, который живет далеко от вас. Пришел за книгой, которую вы ему обещали, но забыли вовремя приготовить. Ее надо долго искать.

Как вы будете действовать и что предложите товарищу?

Задача 8

Вы пришли в театр. И вот в самый напряженный момент спектакля, когда все сосредоточенно следят за ходом развития действия, кто-то, сидящий неподалеку, начинает переговариваться со своим соседом, смеяться. А позади, чуть ли не за вашей спиной, кто-то угощается конфетами и шуршит бумагой.

Что вы испытываете? Как вы поступите в такой ситуации?

Задачи на выбор стратегии жизни и образа поведения

Задача 9

Тимур сильно отставал по математике. За партой впереди него сидела Таня — круглая отличница по всем предметам. Внешне она не отличалась ни яркостью, ни привлекательностью. К тому же на фоне шумных и разговорчивых одноклассниц она казалась тихой и скромной. К концу года, перед выпуском, Тимур запаниковал. Он всеми силами искал способ сдать математику хорошо. Через некоторое время он принялся оказывать Тане знаки внимания и подарил ей ко дню рождения цветы. Он стал часто подходить к ней на переменах, стараясь ее развлечь, рассказывал смешные истории. Никто не уделял Тане такого внимания, поэтому теперь ей казалось, что она Тимуру по-настоящему нравится. На выпускных экзаменах Тимур полностью переписал ее работу и получил по математике «отлично».

Может ли существовать добро без зла? Почему так важна мотивировка поступка?

Если бы об этом узнал учитель математики, что бы он сделал?

Задача 10

К вам сегодня днем подошел друг, с которым вы давно не виделись, и пригласил в театр. Вы охотно соглашаетесь, и друг очень рад, что вы проведете это вре-

мя вместе. Затем вы звоните маме на работу, чтобы предупредить ее, но, прежде чем вы успеете что-то сказать, она радостно говорит, что звонок очень кстати: она просит посидеть дома вечером с младшим братом. Ей необходимо встретиться с одним из коллег и пойти после работы на совещание; это для нее очень важно, так как могут открыться новые перспективы в работе и в материальном положении семьи.

Решения

1. Если вы думаете только о том, чтобы не расстроить свою маму, то скажете своему другу, что не сможете пойти — совесть замучает. Вы останетесь дома, чтобы присматривать за братом, но неохотно, так как сделаете это только из боязни разочаровать или рассердить маму. И самое неприятное — то, что друг наверняка обидится, и не потому, что вы не смогли пойти, а из-за вашей нечувствительности и отсутствия понимания.
2. Если для вас важнее реакция друга, то ваше решение будет зависеть от его мнения. Мать очень расстроится не потому, что она не пойдет на встречу, а из-за вашей неискренности и пренебрежения семейными интересами и ее просьбой.
3. Если вас в основном интересует материальная сторона проблемы, то главным будут деньги — чтобы мама заработала побольше и купила вам больше вещей. А мама при этом будет гордиться вами и благодарить за помощь. Но заслуживаете ли вы ее благодарности? Прав ли будет ваш друг, если усомнится в вашей честности и искренности?
4. Если вы эгоцентричны, то вас будет интересовать лишь максимальная выгода. Что лучше — сходить развлечься или заработать несколько лишних очков у матери, чтобы в следующий раз она разрешила вам съездить к приятелю, живущему за городом?
5. Если вы здравомыслящий человек и понимаете важность сбалансированного подхода к любой ситуации, то постараетесь оставить в стороне эмоциональную сторону вопроса и взвесить все «за» и «против». Вы рассмотрите ситуацию и свои действия с учетом потребностей матери, финансовых интересов семьи, интересов друга, других обстоятельств. Затем вы учтете возможные результаты и последствия альтернативных решений.

Задание

Выберите наиболее приемлемое для вас решение или предложите свой вариант.

Задачи на выбор стиля поведения под «давлением среды»

Задача 11

Идет обсуждение рассказа, который вы только что прочитали все вместе. Большинство однокурсников придерживается сходной точки зрения. И только Андрей, зануда, как всегда, не согласен. Он отчаянно доказывает свое мнение, которое у него всегда особое. Он ведет себя как настоящий всезнайка, и всех это обычно злит. Однако в этот раз ваша точка зрения совпадает с тем, что рассказал Андрей. После того как он высказывается, педагог обращается к вам. Вы согласны с Андреем, но знаете, что группа попросту поднимет вас на смех, если решит, что вы с ним заодно. Как вы поступите?

Решения

А (*отсутствие сопротивления среде*). Ни в коем случае не скажете то, что думаете. Вы выскажете мнение, сходное с тем, что высказала почти вся группа. Вы никому не признаетесь, что думаете на самом деле.

Б (*возможный компромисс*). Вы не будете лгать, но постараетесь найти уклончивый ответ: не скажете, что согласны со всеми, но и не скажете, что думаете на самом деле, потому что не хотите потерять уважение однокурсников.

В (*не подвержены влиянию среды*). Вы говорите то, что думаете. Вы не пытаетесь опровергнуть мнение всех, но четко высказываете свою позицию, не смотря на то, что она совпадает с позицией Андрея.

Задание

Выберите вариант решения или предложите свой.

Задача 12

В вашей группе есть очень несимпатичный мальчик, Василий. Он действует всем на нервы. Он занят только собой, все время болтая о своих успехах, о папиной заграничной машине и о том, сколько ему привозят подарков. Постоянно на кого-то жалуется или к кому-то придирается. Как-то раз вы останавливаетесь поболтать с группой приятелей или приятельниц. Всплывает имя Василия, и они начинают отпускать злые шутки на его счет. Все смеются. Вам делается не по себе, ведь вы знаете, что одна из причин, по которой Василий так себя ведет, — у него нет друзей, и все к нему относятся недоброжелательно. Шутки вам не нравятся, и вам действительно неприятно, что все над ним смеются, хотя он и не ваш друг.

Как вы думаете, что вы станете делать в такого рода обстоятельствах? Выберите вариант возможных действий или предложите свой.

Решения

- А. Смеетесь вместе с другими. Вам от этого не по себе, но вы не хотите, чтобы другие подумали, будто вы его поддерживаете.
- Б. Не смеетесь над шутками, хотя и не высказываете своего отношения к ним.
- В. Не смеетесь и говорите другим, что вам не нравится, как они говорят о Василии за глаза.

Задача на выбор варианта ответа**Задача 13**

— Мам, дай, пожалуйста, деньги на дискотеку!

Варианты ответов

- 1. Возьми (дает больше, чем надо), сдачу принесешь.
- 2. Ты знаешь, где у нас деньги лежат. Возьми побольше, может быть, захочешь там что-то купить или кого-то угостить.
- 3. Нет у меня, надоел ты мне со своими просьбами, когда сам будешь зарабатывать?
- 4. Ты вчера у меня полтинник взял? Нет? А кто же? Ну-ка, покажи карманы!
- 5. Мы в ваши годы по дискотекам не ходили, а учились и трудились, а вы...

Вопросы и задания

- 1. Проанализируйте все варианты ответов с точки зрения их педагогического влияния на дочь или сына. Какую позицию демонстрирует каждый ответ?

2. Какому ответу вы отдаете предпочтение? Почему?
3. Что необходимо учитывать родителям в подобных ситуациях?

Задачи на переориентацию

Задача 14

Однажды дети вместе с педагогом поехали в лес собирать семена белой акации, чтобы засеять ими улицы новостройки в микрорайоне школы. Учительница сказала, что на земле очень мало семян, так как большинство засохших стручков висит на высоких ветвях.

Не успела учительница сказать это, как Коля, очень хулиганистый и конфликтный мальчик, был уже на дереве. Всем было понятно, что сделал он это единственно из стремления ослушаться, проявить своеобразие. Но, к удивлению, учительница похвалила Колю:

— Смотрите, дети, какой молодец Коля! Сейчас он будет бросать нам стручки.

Эта похвала застала Колю врасплох... Но думать было некогда, под высокой акацией уже рассаживались ребята, и Коля начал срывать сухие стручки и бросать их. Дети наперебой просили его:

— Коля, бросай мне... Коля, бросай прямо в шапку...

Мальчик увлекся работой. Нашелся еще один отважный мальчуган, не побоявшийся острых шипов и колючек. И они с Колей начали соревноваться.

Вопросы и задания

1. Оцените педагогическую значимость реплик учителя и то, как умело он переключил активность Коли в нужное, полезное русло.
2. Когда слово учителя производит воспитательный эффект?
3. О чем следует помнить в процессе взаимодействия с конфликтно настроенными людьми?

Задача 15

Ребенок обругал своего приятеля. Соседка рассказала об этом родителям.

— Я считаю, что все высказал по заслугам. Так ему и надо, — подросток старается объяснить и доказать родителям свою правоту.

— То есть это метод борьбы с теми, кто неправ? — уточняет отец.

— Да.

— И ты мог бы такое сказать маме, если бы она была неправа?.. Нам не нравится этот поступок, но мы любим тебя и верим, что это больше не повторится.

Вопросы и задания

1. Вы согласны с приведенными отцом доводами? Насколько оправдано в данной ситуации сравнение с отношением сына к матери?
2. Оцените средства педагогического воздействия отца на сына.
3. Как вы понимаете обучение родителями своих детей культуре взаимоотношений с людьми?

Задачи на оказание помощи в разрешении конфликта

Задача 16

Идя на урок, педагог видит у кабинета толпу ребят и двоих дерущихся подростков. Педагог попросил всех зайти в кабинет, а драчунов остаться в коридоре. Закрыв двери и оставшись наедине с мальчиками, педагог спрашивает:

— Можете объяснить, почему вы поссорились, из-за чего возникла драка?

Мальчики молчат, они угрожающе смотрят друг на друга.

— Это секрет? — серьезно спрашивает педагог.

Они кивают головой.

— Тогда сделаем так, даю вам 5 минут — поговорите как мужчина с женщиной, только без кулаков и оскорблений, тихо, мирно выясните свои отношения. И помните, вы должны войти в класс более крепкими друзьями, чем были прежде, покажите всем, как вы можете цивилизованно решать сложные жизненные проблемы.

Вопросы и задания

1. Прав ли учитель? Чем он руководствовался?
2. Согласны ли вы с мнением, что на практике должно реализовываться некое представление о «мужском» и «женском» воспитании?
3. Какое решение приняли бы вы в подобном случае?

Задача 17

Дима (Д.): Леша сегодня не хочет со мной играть. Он не хочет делать то, что делаю я.

Мама (М.): Ты сердись на Лешу?

Д.: Еще бы! Не хочу больше с ним играть. Не буду с ним играть.

М.: Ты так на него сердись, что не хочешь больше его видеть?

Д.: Именно так. Но если я перестану с ним дружить, с кем я буду играть во дворе?

М.: А тебе бы не хотелось остаться одному?

Д.: Конечно. Мне так и хочется на него броситься с кулаками.

М.: Ты хочешь поладить с ним, но тебе трудно на него не сердиться?

Д.: Он всегда охотно соглашался делать то, что предлагал я. А теперь он больше не хочет, чтобы я им командовал.

М.: Да, теперь тебе на него не так уж легко повлиять, как раньше.

Д.: Это точно.

М.: Такой он тебе, наверное, больше нравится?

Д.: Мне трудно перестать им командовать — я так к этому привык. Может быть, мы с ним не будем ссориться, если я иногда соглашусь делать то, что он предлагает. Как ты думаешь?

М.: Ты думаешь, что если время от времени ты будешь ему уступать, ваши отношения станут лучше?

Д.: Может быть. Я попробую.

М.: Вот и молодец, попробуй.

Вопросы и задания

1. Носят ли вопросы и суждения мамы поучительный характер?
2. Какие высказывания вы бы убрали из диалога? Почему?
3. Дайте характеристику диалога с точки зрения поиска средств для разрешения конфликта. Какую позицию при этом выбрала мама? По каким признакам можно судить о ее ненавязчивой помощи сыну?

Задача на усиление внимательности и самоконтроля**Задача 18**

Учитель дает задание: на слух определить, из скольких самостоятельных предложений состоит отрывок из стихотворения Ф. Тютчева:

Смотри, как запад разгорелся
Вечерним заревом лучей.
Восток померкнувший оделся
Холодной сизой чешуей!
В вражде ль они между собою?
Иль солнце не одно для них
И, неподвижною средою
Деля, не соединяет их?

Ученики ответили, что в этом отрывке выделяются четыре предложения.

— На основании чего, — задает вопрос учитель, — вы установили, что он состоит из четырех предложений?

Вопросы

1. Зависит ли эффективность выполнения задания от возраста школьников или каких-либо еще факторов?
2. Какую концепцию или модель обучения иллюстрирует данный фрагмент?

Задача на рост самостоятельности**Задача 19**

Выбери из списка юмористических фраз предложения, которые могут быть полезны несамостоятельному человеку.

- До глубокой мысли надо приподняться.
- Не можешь жить, займись чем-нибудь другим.
- Чтобы дойти до источника, нужно плыть против течения.
- Мудрость бесконечна, можно и заблудиться.
- Все в природе взаимосвязано, поэтому без связей лучше не жить.
- В жизни всегда есть место подвигу, нужно только быть подальше от этого места.
- Не пляши под любой лейтмотив.
- Если ты не самый близкий друг и товарищ самому себе, то ты не можешь быть ничьим другом.
- Свободно только падение.
- Чем больше переживаешь, тем меньше живешь.
- Слишком светлое будущее непрактично.
- Чтобы быть собой, нужно быть хоть кем-нибудь.
- Занимая деньги, подумай, нужны ли тебе еще твои друзья.
- Чувство собственного достоинства не всегда достойно.
- Нет позиции, принимай позу.
- Чем дальше хочешь прыгнуть, тем ниже нужно согнуться.
- И пустое место борется за место под солнцем.
- Карабкаться в гору еще не значит стремиться к возвышенному.
- Идущий прямо к цели гнет свою линию.

- Если вам хорошо и вы хотите, чтобы вашим друзьям было тоже хорошо, скажите им, что вам плохо.
- Точка зрения не должна быть мертвой.
- Не будь умнее, чем позволено.
- Если поступать по совести, никогда не ошибешься на чужой счет.
- Если все время мыслить, на что же существовать?
- Безопаснее всех те пути, которые никуда не ведут.
- Если стоять на нескольких точках зрения, обязательно займешь устойчивое положение.
- Кому море по колено, тот и в луже утонет.

Задачи на проявление и развитие творчества

Задача 20

Урок рисования.

— Кто нарисует весенний ветер? — спрашивает учитель.

К доске выходят двое. На одном рисунке дома и дым уносит ветром вместе с трубой, на другом — ветки верб хлещут по разорванным облакам...

— Чудесные рисунки, — поощряет учитель смельчаков. — Но что еще можно добавить? Какую деталь? Посмотрите в окно.

Затем учитель рисует на доске завиток. Его надо продолжить так, чтобы из него получился предмет. У одного получилась машина, у другого — крокодил, у третьего — человечек, у четвертого — ботинок и т. д.

В классе хохот, но каждому хочется добавить свое.

— Вот видите, как много выражает одна только линия. И как по-разному видит мир каждый из вас.

Задача 21

Воспитательница организовала прогулку в парк. Она выбрала самое живописное место и предупредила, чтобы каждый взял с собой рамку для картины.

Когда все поднялись на горку, воспитательница сказала:

— Мы сегодня с вами будем выбирать картины с изображением зимнего пейзажа. Кто из вас выберет самую красивую и сможет всем доказать красоту этой картины, получит приз — книгу о русской живописи.

— А где эти картины? — спросил кто-то из учащихся.

— Они вокруг нас. Возьмите свою рамку, наводите ее на различные части живописного пейзажа и смотрите, что же за картина оказалась у вас в рамке. Когда подберете самую красивую, пригласите всех нас посмотреть.

Ученики начали искать живописные уголки парка, наводили свои рамки, выражали восторг, приглашали всех посмотреть.

Всеми была признана лучшей картина Гены. Ему удалось выбрать вид, напоминающий дорогу в ущелье.

Радостные и возбужденные возникшим интересом к живописи, ребята выразили желание написать красками увиденные пейзажи.

Вопросы и задания

1. Каков стиль деятельности и поведения учителя?
2. Оцените, обосновав, каждый прием взаимодействия педагога с детьми.

3. В чем ценность выхода педагога за пределы традиционной классно-урочной формы организации обучения?

Проблемная задача

Задача 22

— Различия в аминокислотных последовательностях молекул цитохрома С (белок, необходимый для осуществления процесса митохондриального дыхания), — говорит учитель — увеличивается с ростом внешнего отличия между группами животных. Сравнение цитохрома С простейшей бактерии с цитохромом С других организмов дает следующие результаты, характеризующие их отличие друг от друга в процентах:

- бактерия и человек или млекопитающие — 65 %,
- бактерия и птицы — 65 %,
- бактерия и рептилии (черепаха, змея) — 65 %,
- бактерия и рыбы — 65 %,
- бактерия и различные растения — 66 %.

Докажите, в пользу какой концепции развития органического мира свидетельствует этот факт?

Задача на педагогическое стимулирование

Задача 23

В начале второй четверти учитель предлагает ученикам начального класса:

— Давайте я вас расскажу так, чтобы мне было удобно с вами работать. Те, кто получил 3 или более низкую оценку, сядьте, пожалуйста, в ряд справа от меня.

А те, кто получил другие отметки, сядьте, пожалуйста, слева от меня. Для чего? Дело в том, что как только ты получишь уже не 3, а 5, я тебя пересаживаю в другой ряд, а как только станешь снова получать оценки ниже 4, я пересаживаю тебя обратно. Это игра в движение будет наглядно показывать ваши успехи и неудачи в учебе! Те ребята, кто сидит справа, больше нуждаются в моей помощи и помощи одноклассников. Они должны заниматься прилежнее, изменить отношение к своей работе в школе и дома.

Вопросы и задания

1. Какие закономерности учитывает педагог при стимулировании к учебе?
2. Можно ли перенести этот прием на подростков?
3. В чем образовательная и воспитательная ценность такой педагогической стратегии?

Задачи самовоспитания

Задача 24

Бенджамин Франклин (1706–1790) — выдающийся американский просветитель и государственный деятель, один из авторов Декларации независимости США, опираясь на нравственные ценности своего времени, в молодости составил для себя «комплекс добродетелей» с соответствующими наставлениями и в конце каждой недели отмечал случаи их нарушения. Вот этот комплекс:

- Воздержание. Нужно есть не до пресыщения и пить не до опьянения.

- Молчание. Нужно говорить только то, что может принести пользу мне или другому; избегать пустых разговоров.
- Порядок. Следует держать все свои вещи на своих местах; для каждого занятия иметь свое место и время.
- Решительность. Нужно решаться выполнять то, что должно сделать; неукоснительно выполнять то, что решено.
- Трудолюбие. Нельзя терять время попусту; нужно быть всегда занятым чем-то полезным; следует отказываться от всех ненужных действий и контактов.
- Искренность. Нельзя обманывать, надо иметь чистые и справедливые мысли и помыслы.
- Справедливость. Нельзя причинять кому бы то ни было вред; нельзя избегать добрых дел, которые входят в число твоих обязанностей.
- Умеренность. Следует избегать крайностей; сдерживать, насколько ты считаешь уместным, чувство обиды от несправедливостей.
- Чистота. Нужно не допускать телесной грязи; соблюдать опрятность в одежде и в жилище.
- Спокойствие. Не следует волноваться по пустякам.
- Скромность и т. д.

«Но в целом, — так Франклин подводил итог к концу жизни, — хотя я весьма далек от того совершенства, на достижение которого были направлены мои честолюбивые замыслы, старания мои сделали меня лучше и счастливее, чем я был бы без этого опыта...»¹.

Вопросы и задания

1. Пронумеруйте все пункты «комплекса добродетелей» в том порядке, в котором они важны для вас, начиная с самого главного.
2. Составьте свой свод правил, отражающих ваш собственный «Образ Я».

Задача 25

Чтобы составить личный план развития, надо высказать собственное отношение к четырем основным сферам жизни человека, отвечая на вопросы:

1. *Деятельность* — обучение в вузе и самореализация личности студента.
 - Хорошо ли я представляю выбранную специальность?
 - Помогает ли мне обучение в вузе при достижении жизненных целей?
 - Какую работу я хотел бы выполнять по окончании вуза?
 - Что мной руководит и подталкивает к получению знаний сейчас? А через пять лет?
 - Что может убедить меня, будто моя будущая работа будет отвечать моим личным требованиям?
2. *Человеческие отношения* — в семье, в вузе, в общении с друзьями.
 - Искренне ли я интересуюсь мнением и точкой зрения других людей?
 - Интересуют ли меня чужие заботы и проблемы?
 - Умею ли я слушать?
 - Навязываю ли я другим свое мнение и свои мысли?
 - Умею ли я ценить людей, с которыми общаюсь?

¹ Франклин Б. Избр. прозв. — М., 1956. — С. 482–483.

3. *Здоровье* — психофизическое состояние.

- Каково мое самочувствие?
- Соблюдаю ли я режим дня, режим труда и отдыха?
- Занимаюсь ли я спортом?
- Каков мой вес (масса тела)?
- Достаточно ли я сплю?
- Забочусь ли я о своем теле?
- Какие меры я могу предпринять для улучшения своего физического состояния?

4. *Душевный комфорт* — психическое состояние.

- Занимаюсь ли я саморазвитием?
- Стремлюсь ли я быть хорошо информированным? В чем?
- Посещаю ли я выставки, концерты, театр?
- Есть ли у меня какое-либо хобби?
- Умею ли я владеть собой, своими эмоциями и состояниями?
- Достаточно ли развита моя воля?
- Что я могу сделать для душевного комфорта?

Задача 26

Великий русский педагог К. Д. Ушинский в юности составил для себя следующие правила самовоспитания.

1. Спокойствие, по крайней мере, внешнее, в любых обстоятельствах.
2. Прямота в словах и поступках.
3. Обдуманность действия.
4. Решительность с правом ответственности за поступок.
5. Не говорить о себе без нужды ни одного слова.
6. Делать то, что хочется, а не то, что случится.
7. Издерживать свои силы только на необходимое или приятное, а не на страсти издерживать.
8. Каждый вечер добросовестно давать отчет в своих поступках.
9. Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет.

Вопросы и задания

1. Все ли правила вы принимаете для себя? Если нет, то почему?
2. Хотели бы вы дополнить предложенный список? Если да, то чем?
3. Какими правилами вы всегда руководствуетесь в жизни, какому типу воспитания они в большей мере соответствуют?

Задача на стимулирование к самовоспитанию

Задача 27

В гости к Игорю приехал из другого города старший брат. Игорь рослый, уверенный, если не сказать — самоуверенный подросток, толково объяснял старшему брату, почему он хочет стать летчиком-испытателем сверхзвукового самолета...

— Прости, пожалуйста, Игорь, — остановил его брат, — а что практически ты сделал, чтобы приблизиться к своей мечте?

— А что я могу, — удивился Игорь. — В аэроклубе даже в парашютное отделение не принимают. Вот вырасту...

- Спортом занимаешься? Физзарядку делаешь по утрам?
- В хоккей иногда играю, а зарядку — нет, не успеваю...
- А по математике у тебя какие успехи?
- Ничего, балла четыре, наверное, будет...
- В авиамodelьном кружке занимаешься?
- Кружка у нас в школе нет, а во Дворец творчества ездить далеко.
- В радиотехнике разбираешься?

Игорь молчал. А брат с огорчением ему сказал:

— Ты не можешь не знать, что авиация требует от человека высочайшей физической подготовки и тренированности, а кроме того, надо многое знать и уметь, в том числе и математику, физику, черчение... Кто же тебе уже сегодня мешает готовиться к своему звездному часу?

Вопросы и задания

1. Какие просчеты в образовании и воспитании Игоря выявились в ходе беседы с братом?
2. В чем вы видите педагогическую целесообразность каждого вопроса и суждения старшего брата?
3. Какие выводы из общения с братом может сделать Игорь?

16.2. Педагогические ситуации

Ситуации создания успеха и обеспечения роста достижений

Ситуация 1

Первоклашке (в 1998 г.) дали нестандартное задание:

— В каком году твоя бабушка пошла в первый класс? Это непростая задача, но я уверен, — сказал учитель, — что ты сможешь сам ее решить.

— Моей бабушке сейчас 50 лет.

— Сколько ей было лет, когда она пошла в первый класс?

— Столько же, сколько и мне, 7 лет.

— Хорошо, как узнать, сколько лет прошло с тех пор, как твоя бабушка пошла в школу, если ей сейчас 50 лет, а пошла она в школу с 7 лет?

— В школу она пошла в 7 лет, значит, — рассуждает малыш, — она пошла в первый класс — от 50 отнять 7 — 43 года назад. От 1998 отнять 43, получится 1955. Ура! Я знаю, в каком году моя бабушка пошла в первый класс — в 1955 году.

— Молодец! Ты правильно рассуждал и успешно справился с такой сложной задачей.

Вопросы и задания

1. Когда приобретенные знания становятся личностно значимыми и личностно воспринятыми?

2. Как связаны отношения первоклассника к учебе, к себе и к бабушке?
3. Какими принципами руководствовался учитель?
4. Что можно сказать об атмосфере на уроке?
5. На какой тип взаимоотношений с учениками ориентирован учитель? Обоснуйте свой ответ.

Ситуация 2

Однажды из всех желающих пойти ответить по карте географ Олег Иванович выбрал Кузина Мишу. Ученик был мальчиком старательным, но не всегда успевал хорошо подготовиться к уроку. К тому же был неповоротлив, неуклюж и мешковат...

Вопрос ему учитель задал нетрудный: найти на карте Австралию.

Услышав, что его вызывают, Миша так растерялся, что еле-еле встал из-за стола. Робко подойдя к столу учителя, он виновато поглядел на него и повернулся к карте.

Учитель, видя его состояние, подошел к нему, положил руку на плечо и ласково произнес:

— Не волнуйся, все будет хорошо. Вот указка, начинай смелее! Ты же знаешь... — Олег Иванович старался внушить подростку уверенность.

Кузин... медленно направился к карте. Но вместо Восточного полушария... он оказался у Западного. В классе нарастал шум.

— Минуточку, друзья, не будем мешать человеку, — сказал учитель. — Миша сейчас сам разберется. Только, пожалуйста, спокойнее...

Но Кузин стоял на прежнем месте. С ним явно происходило что-то неладное. Потом мальчик будет клясться и божиться, что он видел на карте не два, а одно полушарие...

Между тем Олег Иванович вел себя выдержанно. Другой бы на его месте сделал бы за время этой нелепой сцены не одно замечание, кое на кого прикрикнул бы и посадил Мишу на место. Но лицо учителя было по-прежнему спокойным, взгляд внимательным, но не строгим.

Успокоив класс жестом, он подозвал к себе Мишу и сказал:

— Такие случаи бывают, Миша. Человек хочет рассказать очень важное и хорошо подготовлен, но ему что-то мешает, скорее всего, волнение. Такое случилось даже со знаменитыми артистами: зная наизусть роль, они, едва выйдя на сцену, почему-то ее забывали, и положение спасал только суфлер... Пойдем к карте и хорошо подумаем...

Взяв мальчика за руку, Олег Иванович подвел его к карте полушарий и сказал:

— Ответь-ка сначала, сколько полушарий? Ты же это наверняка знаешь...

— Два — Западное и Восточное, — ответил Кузин.

— Вот видишь, хорошо! Я не сомневался, что ты ответишь. А теперь вспомни, в каком полушарии больше частей света?

— В Восточном полушарии, — сказал Миша.

— Правильно. Подумай теперь, где нам искать Австралию? К какому из полушарий нужно подойти?

Как впоследствии признавался Миша, только после этих слов перед глазами у него появились два круга, раскрашенных разными цветами, выплыла зеленая Австралия, которую он безуспешно искал в Западном полушарии.

И тут Кузин заговорил, заговорил как никогда бойко и уверенно...

Олег Иванович, не двигаясь с места до конца ответа, чтобы не отвлечь его и не помешать, слушал Мишу с большим вниманием. Он не скрывал своей радости за успех Миши. Когда ученик закончил свой рассказ, Олег Иванович громко сказал:

— Молодец! Вот умница! Ты же все отлично знаешь, даже больше, чем написано в учебнике. Спасибо за ответ!

Миша, покрасневшийся, счастливый, смущенно глядел на носки своих ботинок. На перемене он ходил по коридору настоящим героем.

Вопросы и задания

1. Опишите состояние школьника в данной ситуации.
2. Дайте мотивированную оценку характера взаимодействия педагога со школьником.
3. Зависит ли манера поведения и стиль отношений педагога от его возраста и стажа работы? Дайте аргументированный ответ.
4. Какое влияние на учеников класса может оказать такой стиль деятельности педагога?

Ситуация 3

Зная застенчивость Наташи, учительница предупреждает:

— Скоро спрошу. Приготовься. Вот текст, с которым ты справишься самостоятельно.

Она дает девочке карточку с текстом, который та должна прочитать. У Наташи есть время побороть смущение, собраться с мыслями. Многим учительница уже выставила поощрительные оценки по данной теме, а у Наташи отметки пока нет. Девочка очень возбудимая, учеба дается ей нелегко.

Вопросы и задания

1. В чем педагогическая ценность такой организации проверки знаний?
2. Какие установки дает педагог?
3. Какой подход к организации образования реализован в данной ситуации?

Ситуация самооценки

Ситуация 4. Угрызения совести от поступка.

— Танечка, постарайся сегодня прийти пораньше. Наши новые соседи пригласили нас на чай, будем знакомиться, — попросила мама.

— Чао, мамочка. Приду в шесть. — И дочка выскочила на улицу.

Дальше Таня вспоминает:

«В автобусе, когда ехали домой, мы с Мариной увидели свободные места, сразу же на них сели и стали говорить о том, что было сегодня в школе. На остановке вошла и встала как раз рядом с нами пожилая женщина, в руках у нее были две полные сумки.

— Девочки, — говорит кто-то нам, — вы бы уступили место женщине с сумками.

— Вот еще! — резко ответили мы.

— Да, молодежь пошла...

— Ну, завели...

Мы так увлеклись разговором с Мариной... А потом нас сразу все стали воспитывать, говорили с нами грубым тоном. Мы тоже в долгу не остались.

В восемь часов вечера мы с мамой и папой, принарядившись, постучались к новым соседям.

— Пожалуйста, милости просим, — дверь открылась, и мои ноги приросли к полу. На пороге стояла та самая женщина из автобуса, а на столе были угощения из тех самых тяжелых сумок...»

Вопросы и задания

1. Какое представление о воспитанности Тани и ее подруги получила соседка при встрече в автобусе?
2. Что может подумать соседка о семье Тани?
3. Что значит быть воспитанным человеком?
4. Чем могла бы закончиться эта история, по вашему мнению?

Ситуации самокритики и самосозерцания

Ситуация 5

Д о ч ь (Д.): Папа, что тебе нравилось в девочках, когда ты был мальчиком?

О т е ц (О.): Похоже, ты хочешь знать, что тебе нужно сделать, чтобы нравиться мальчикам?

Д.: Да. Мне кажется, я почему-то им не нравлюсь, и не понимаю, почему?..

О.: Ты не можешь понять, почему ты им не нравишься.

Д.: Ну, допустим, я мало разговариваю. Я боюсь разговаривать в присутствии мальчиков.

О.: То есть в присутствии мальчиков ты чувствуешь себя скованно и тебе трудно расслабиться?

Д.: Да. Боюсь ляпнуть что-нибудь такое, из-за чего они посчитают меня дуру.

О.: Ты не хочешь, чтобы они считали тебя глупой?

Д.: Конечно. А когда я молчу, я несколько не рискую.

О.: Молчать, конечно, безопаснее.

Д.: Да, но это ничего мне не дает, поскольку из-за этого они все считают меня скучной.

О.: Молчание не дает тебе того, к чему ты стремишься?

Д.: Не дает. Наверное, все-таки надо рискнуть?!

Вопросы и задания

1. Какой можно сделать вывод из содержания диалога?
2. Какой стиль преобладает в отношениях отца и дочери?
3. Оцените форму педагогического руководства со стороны отца в ходе анализа поведения дочери и в ее поиске стиля взаимоотношений с мальчиками.
4. Какова роль родителей в подготовке детей к взрослой жизни?

Ситуация 6

Катя, ученица 7-го класса, страдает от того, что ее рост уже сейчас 171 см.

В классе она выше всех. К доске выходит сгорбившись, поджимает ноги, сутулится. Каждый выход к доске — страдание. Поэтому иногда отказывается отвечать — пусть лучше «два», чем еще одно унижение. В ее сознании постоянно

звучат реплики мальчишек: «Эй, каланча!», замечание учителей: «Что это тебя так перекручивает?», когда она выходила к доске, просьба матери: «Да не сутулься ты, расправь плечи, смотри какая у тебя фигура симпатичная». А тут еще Пашка нравится, а он на полголовы ниже ее. Разглядывая себя перед зеркалом вечерами, Катя горевала:

— Ах, эти ужасные руки, они ниже колен! Ну разве у нормального человека бывают такие руки?.. И шея длиннющая, но с ней можно что-то придумать, если ее втянуть или поднять воротник, а вот ноги куда денешь?..

Вопросы и задания

1. Какими психологическими особенностями подросткового возраста обусловлены суждения и действия Кати?
2. Как помочь Кате в решении ее проблем?
3. Какое влияние оказывает процесс самопознания на воспитание человека?

Ситуация выдержки и проявления вежливости в отношении

Ситуация 7

В начале урока ученик обнаружил, что с его парты исчезла тетрадь с домашним заданием. Он... (Как прореагировал и что сказал учителю?).

На следующей перемене к пострадавшему ученику подошла девочка из параллельного класса:

— Извини, пожалуйста! У нас в этом же кабинете был предыдущий урок, но я после урока должна была позвонить домой, прибежала перед звонком на урок, в спешке и прихватила твою тетрадь.

— Бывает, но в другой раз постарайся быть повнимательнее, — сказал в ответ мальчик.

Вопросы и задания

1. О чем говорит вам эта ситуация?
2. Какие сведения о воспитании юноши и девушки вы получаете?
3. Можно ли сказать о них, что они воспитанны? Почему?

Ситуации пренебрежения и неуважения других

Ситуация 8

Саша пришел в новую школу в 11-й класс. Скоро стало ясно: ровный его характер, доброжелательная манера держаться, а главное, широкая эрудиция сулят немало хороших минут интересного общения с этим молодым человеком. Как-то сразу все потянулись к нему.

Но прошел месяц-другой, и Саша все чаще входил в класс один. На это обстоятельство педагоги почти не обратили внимания. Но вот однажды на уроке физики после захватывающего ответа Саши о философском значении теории относительности педагог предложила ему подготовить об этом доклад. Саша отказался. Сам отказ не смутил учителя, время подготовки к выпускным экзаменам — на вес золота, и, возможно, ее предложение нарушало его планы. Но, желая смягчить отказ, он продолжил:

— Я не понимаю, какой смысл в таком докладе?! Именно вы, учитель, уже представляете мои возможности, а им, — он кивнул (и достаточно вежливо) в сторону класса, — это ни к чему. Каждый может и должен искать сам...

Вопросы и задания

1. Какие сведения о ценностных ориентациях Саши вы получили из этой ситуации?
2. Какой стиль взаимоотношений между Сашей и учащимися класса, между Сашей и учителем просматривается в данной ситуации?
3. Что можно сказать о самооценке Саши?
4. Можно ли по этим зарисовкам определить линию поведения учителя?

Ситуация 9

В один дом был приглашен на семейное торжество очень способный молодой человек. Собралось много гостей, и все долго не садились, дожидаясь его. Но он опаздывал. Так и не дождавшись, утомившиеся гости наконец заняли свои места. Юноша явился спустя час. Он не пытался извиниться за опоздание, лишь весело бросил на ходу:

— Встретил знакомого, знаете (он небрежно назвал имя известного ученого), да и заболтался.

Потом он, с трудом протискиваясь между мебелью и причиняя неудобство гостям, обошел стол и каждому сидящему фамильярно протягивал руку. За столом вел себя оживленно, говорливо и на весь вечер завладел застольной беседой. Другим он почти не давал и рта раскрыть — говорил сам или комментировал каждое слово окружающих.

Вопросы и задания

1. Дайте оценку поведения юноши.
2. Что необходимо знать каждому человеку об общении с людьми?
3. Что может служить причиной такого типа поведения молодого человека?
4. Что бы вы делали, оказавшись в компании такого человека?

Ситуация выбора профессии

Ситуация 10

Мы много спорили с подругой — какую профессию выбрать. И то вроде не подходит, и это...

— Я точно знаю, куда не пойду: в учителя — не хочу портить нервы; не пойду в химическое производство, так как от общения с химическими препаратами можно потерять здоровье; на фабрику не пойду, так как там превратишься в робота, выполняя механическую и однообразную работу. Я хочу, чтобы на моей работе не портилось здоровье и было интересно. Хотелось, чтобы она была связана с животными и большим количеством поездок.

— Тогда тебе нужно идти работать в цирк! — воскликнула подруга и добавила: — А по мне — лишь бы получать прилично.

Я потом долго думала. Сомневаюсь, есть ли у меня талант для цирка. Может быть, подруга права и, если нет призвания, надо думать о зарплатке?

Вопросы и задания

1. Каковы мотивы выбора профессии у девушек?
2. Какой прием педагогического воздействия был использован в данной ситуации?

Ситуация 11

Во время встречи выпускников между ребятами произошел вот какой разговор.

Вера — маленькая худенькая девушка. Она уже фармацевт. Слушать, как она говорит о своей профессии — одно удовольствие:

— Лекарства для ребят, — говорит она, — это очень ответственно. Малейшая ошибка, и даже страшно подумать, что может случиться... Они же могут отравиться. Я чуть сама не отравилась, так попробовалась...

Она сыплет названиями лекарств, рецептами. Ребята смеются:

— С тобой невозможно говорить по-русски, все латынь и все о лекарствах.

— Так это же моя работа, — улыбается она.

Среди выпускников — еще один будущий медик — Алла П. Она будет стоматологом.

— Алла, почему ты пошла в стоматологический?

— Марина решила, ну и я с ней.

— И как, нравится?

— Да ничего, только много, знаете, разных ненужных предметов. Ну, хотя бы английский. Зачем зубному врачу нужен английский язык? А вообще, я хочу перейти в стоматологический техникум. Буду техником.

— Из университета в техникум? Но зачем?

— Надоело учиться, и потом, мы проходили практику в поликлинике, так я узнала, что техник может заработать больше врача.

Вопросы и задания

1. Сравните две позиции в отношении выбора профессии.
2. Какими критериями оценки труда пользуются девушки?
3. Как вы понимаете профессиональное самоопределение и творческую самореализацию человека?

Ситуация стимулирования к самостоятельным суждениям и оценкам¹**Ситуация 12**

— Садитесь, пожалуйста, и раскройте букварь на той странице, где буква «Я»!

И дети читают рассказ о том, как маленький Паата, выучив все буквы, приходит домой радостный и предлагает бабушке: «Хочешь, я научу тебя читать? Это совсем просто!»

— А теперь на следующей странице прочтите другой рассказ!

— Страниц больше нет!

— Как нет?

— Мы закончили книгу!

— Совсем закончили!..

— Тогда закройте учебник... И давайте поговорим: чему он вас научил?

— Он научил чтению и письму!

— Научил родному языку... Как правильно говорить! Дал знания!

— Учил нас быть добрыми, уметь дружить!

¹ Фрагмент урока III. А. Амонашвили — урока прощания с букварем.

- Любить читать... Любить книгу!
- Уважать родителей!
- Быть вежливыми!
- В нем много смешных и веселых рисунков!
- Еще там ребусы, кроссворды, скороговорки!
- Я очень люблю эту книгу! Когда вы разрешили брать ее домой, я клала ее под подушку и она спала вместе со мной!
- А я всем показывал, и соседям тоже!
- А теперь опустите головы на парты! Закройте глаза! — учитель понижает голос. — Я чувствую, вы полюбили вашу первую книгу, правда?
- Да, — шепчут дети.
- И вам, наверное, хочется сказать ей добрые слова благодарности?
- Да, — шепчут дети.
- Так подумайте, какими словами вы бы выразили свою ей благодарность.

Вопросы и задания

1. Какие педагогические задачи решает педагог в этой ситуации?
2. Какую концепцию или модель обучения демонстрирует данный фрагмент?
3. Какие закономерности соблюдены педагогом в организации педагогического взаимодействия на уроке?
4. О каких особенностях педагогической деятельности учителя говорит эта ситуация?

Ситуация стимулирования к самостоятельности разрешения конфликтов

Ситуация 13

Петя (П.): Я хочу грузовичок! Дай мне грузовик! Отпусти! Отпусти!

Гена (Г.): Я первый его взял! А он пришел и отобрал его у меня. Пусть он мне его отдаст!

Отец (О.): Вижу, у вас и вправду проблема из-за грузовика. Может быть, перейдем в эту комнату и поговорим? Я хотел бы вам помочь обсудить эту проблему.

Г.: Я хочу грузовичок! Дай мне! Папа, пусть он отдаст мне грузовик!

О.: Гена, ты хочешь, чтобы тебе вернули грузовик?

Г.: Но я первый его взял!

О.: Гена, ты считаешь, что грузовик должен быть у тебя, потому что ты взял его первым? Петя, ты слышал. Какое решение предлагает Гена?

П.: А что еще он может предложить? Главное для него — настоять на своем.

О.: Гена, Петя говорит, что ему не нравится твое решение, потому что в этом случае ты победишь, а он проиграет.

Г.: Хорошо, я дам ему поиграть в свои машинки, пока мне не надоест грузовик.

О.: Петя, Гена предлагает другое решение — пока он играет с грузовичком, ты можешь поиграть с его машинками.

П.: А потом он отдаст мне грузовичок?

О.: Гена, Петя может быть уверенным в том, что ты отдашь ему грузовик после того, как наиграешься?

Г.: Хорошо. Я буду играть недолго.

О.: Петя, Гена говорит, что все будет нормально — он тебя не обманет.

П.: Ну тогда ладно.

О.: Надеюсь, теперь вы решили свою проблему, не так ли?

Вопросы и задания

1. Проанализируйте ситуацию и выявите причины конфликта.
2. Какие принципы соблюдал отец в руководстве процессом разрешения конфликта между сыновьями?
3. Какую позицию демонстрирует отец в отношении одного и другого сына? В чем она выражается?

Ситуации стимулирования к самостоятельности принятия решений и действий

Ситуация 14

Ребенок (*плачет*): Машинка, машинка! Где моя машинка?

Родитель: Тебе нужна твоя машинка, но ты не можешь ее найти?

Ребенок (*бежит по комнатам, заглядывает под диван*).

Родитель: Машинки там нет.

Ребенок: Где моя машинка?

Родитель: Может быть, твоя машинка в шкафу среди игрушек завалилась? Посмотри.

Ребенок (*бежит к шкафу с игрушками, все разбрасывает, но машинку там не находит и опять выразительно смотрит на родителей*).

Родитель (*молчит и делает паузу, давая возможность ребенку проявить инициативу в поиске*).

Ребенок (*побежал на кухню и под столом находит свою машинку*): Вот она!

Родитель: Молодец! Ты сам нашел свою машинку.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте каждый вариант ответа и действия родителя.
2. О каких особенностях поведения родителя и о каком характере складывающихся отношений с ребенком говорит эта ситуация?
3. Какой тип воспитания просматривается в данной ситуации?

Ситуация 15

Эдик из мальчиков, которых называют «маменькин сынок». Мама его считала необходимым по любому поводу обращаться то к директору, то к учителям, то к родителям его одноклассников, хотя следовало разбираться только с сыном. В результате к пятнадцати годам Эдик был совершенно не приспособлен к реальной жизни, не умел разобраться в простой ситуации, постоять за себя, не понимая, что в его возрасте неприлично обращаться к маме за защитой по любому пустяку.

Как правило, причины всех его конфликтов сводились к следующему: «меня толкнули», «меня обозвали», «меня не позвали» и т. д.

В гости приехали бабушка с дедушкой, которые жили за границей и поэтому почти восемь лет не видели внука. Дед — отставной военный, в течение нескольких недель наблюдал за поведением Эдика и невестки.

После очередного инцидента дедушка решил побеседовать с внуком наедине:

— Я хочу поговорить с тобой не только об этом инциденте, а о твоей жизни в целом. Тебе уже пятнадцать лет, и ты должен понимать, в каком случае следует звать маму на помощь, в каком случае следует обратиться к ней за советом, а в каком — вообще не стоит посвящать маму в свои дела. Вот, смотри, как ты эгоистичен: маму разволновал до слез, а в общем-то, можно было разобраться и без нее.

И еще. Ты понимаешь, что мама не всегда будет рядом, и ты должен уметь сам себя защитить, сам отстоять свои интересы, сам проанализировать произошедшее и будущее. Ну вот сегодня, если ты считал, что прав, то почему сам не обратился к учителю с просьбой объяснить, за что тебе снизили оценку? А ты выставил вперед маму, нажаловался маме на учительницу. Ведь ты уже достаточно взрослый человек, чтобы любую свою просьбу, претензию, вопрос высказать самому.

Тебе придется в жизни решать очень сложные задачи: уметь рассудить других людей, уметь самому защитить свою честь, честь своей семьи, уметь встать на пути хулигана, отстоять честь своей девушки, уметь защищать Родину. И учиться всему этому нужно сейчас.

Вот неделю назад я слышал твой с мамой разговор про конфликт с одноклассником. Ты говорил, что твой товарищ не прав. Но как ты отреагировал на это: стал плевать, царапаться, побежал за мамой...

Это мама уже должна в тебе видеть защиту, своего помощника. А ты ведешь себя как младенец!

Давай договоримся, что если вдруг что-нибудь случится, то ты маму не беспокоишь, а придешь посоветоваться со мной, мы вместе сначала подумаем, как лучше поступить.

И еще одно условие, ты юноша и давай воспитывай волю — все делать и решать самому. Воспитывай характер! Ведь ты внук боевого офицера! Если будет трудно, я тебе всегда помогу. Договорились?

Ну, пойдем ужинать, мама с бабушкой нас заждались.

Вопросы и задания

1. Дайте характеристику типа семейных отношений, сложившихся между мамой и сыном.
2. Каков стиль воспитания у мамы и у дедушки?
3. В чем вы видите сложности семейного воспитания?
4. Каких педагогических ошибок надо при этом остерегаться?

Ситуация 16

Игорю — 15 лет. Он жил с матерью, которую осудили за преступление и посадили в тюрьму. Мальчик тяжело переживал эту трагедию, замкнулся, перестал общаться с друзьями. Ему, с его еще не окрепшей душой, выпало непосильное испытание — необходимость разрешить сложнейшие задачи — определить свое отношение к матери и подумать, как жить дальше самому.

Понимая состояние юноши, дядя Толя, дальний родственник матери, приехавший в гости к Игорю, узнав о трагедии семьи, решил с ним побеседовать:

— Видишь ли, Игорь, положение твое нелегкое, не спорю. Трудно жить без отца, а теперь и без матери, когда их просто нет: они умерли или погибли, про-

жив неполную по времени, но честную, достойную жизнь. Гораздо сложнее дела обстоят у тебя. Матери и отца нет, но их поступки постоянно преследуют тебя в жизни. Для этого надо иметь большее мужество. И я уверен: у тебя это мужество есть.

Ты не отвечаешь за то, что сделали твои родители. Твоей вины в этом нет.

С ними случилось большое несчастье, в котором виноваты они сами, и больше никто. Ты же должен знать об одной своей крайне важной гражданской задаче, и это знание обязательно придаст тебе силы и уверенности. Мама твоя очень виновата перед людьми и перед тобой. И за свою вину она справедливо и сурово наказана. Когда мама вернется, ты будешь совершенно взрослым, самостоятельным человеком. У тебя к тому времени, скорее всего, будет своя семья, свои дети. Так вот, в то время, когда ты будешь сильным и независимым, ты, и только ты, запомни это, Игорь, можешь и будешь обязан помочь матери встать на ноги.

— Я?! — изумился юноша.

— А кто же, если не ты? — продолжал дядя Толя. — Ты у матери один. Только в тебе она будет видеть источник своего возрождения, только в тебе будет ее надежда. И очень важно, чтобы душа твоя не огрубела, чтобы ты не забыл, что родители дали тебе жизнь и вырастили тебя, что родителей не выбирают, от них не отрекаются, когда они в беде.

А сейчас тебе нужно выстоять во имя себя и твоей мамы, во имя той девушки, которая будет твоей женой и матерью твоих детей. А выстоять — значит, самому жить достойно.

Вопросы и задания

1. Опишите переживания мальчика.
2. Мужество, проявленное человеком на войне и в борьбе с жизненными трудностями, — одно и то же?
3. Какой воспитательный прием применил дядя Толя?
4. В чем педагогическая ценность такой помощи со стороны дяди Толи? Как вы думаете, она своевременна?
5. Как может отреагировать мальчик на слова дяди Толи?

Ситуация 17

Идет урок. Решая задачу, восемь учеников класса прибегли к одному способу, пятнадцать учеников выбрали другой, четверо пошли оптимальным путем. Учитель, однако, не спешит ставить точки над «i». Он предлагает преобразовать задачу на новый лад, при этом поощряя активность каждого ученика. Учитель и с оценками не торопится, как это бывает, — он больше всего озабочен работой мысли учеников, занят доброжелательным разбором не только всех способов решения задачи, но и ошибок отдельных учеников, поощрением все новых и новых самостоятельных поисков. Для него и его учеников (он их к этому приучает) самая большая радость и награда — радостный вскрик: «Я понял! Можно еще и так решить...»

Вопросы и задания

1. Каков стиль обучения на уроке?
2. Что служит критерием успеха на уроке?

3. Какие педагогические задачи ставились и решались на уроке?
4. Что больше всего беспокоит учителя? Что радует?
5. Что делает педагог, чтобы обучение обеспечивало развитие учащихся?

Ситуация стимулирования к самовоспитанию

Ситуация 18

У Вадика был трудный характер, подросток отличался строптивостью, непомерной гордостью, озорством. Курение, прогулы уроков — все это повторялось чуть ли не ежедневно. Традиционные меры воздействия были исчерпаны: просьбы, требования, принуждение, предложения, наказания, установка шефства, попытка отвлечь, перевод в параллельный класс и др. Исключить Вадика из школы или переводить в школу-интернат у педагогов не поднималась рука: у парня была светлая голова. Невзирая на воинствующее безделье, он успевал почти по всем предметам. И в вопросах жизни класса он был, как правило, справедлив, обладал чувством юмора, мог метко и иронично высмеять любого. Но его дерзость приводила к конфликтам и с педагогами, и с одноклассниками. Директор школы, который вел уроки истории у Вадика и поэтому хорошо его знал, в начале второй четверти вызвал мальчика к себе в кабинет и положил перед ним путевку в знаменитый «Артек»:

— Путевка нынче стоит больших денег. Однако ты получишь эту путевку бесплатно. Даю тебе два дня на сборы. По правде говоря, я обязан отдать эту путевку самому лучшему ученику школы, но сейчас ее получишь ты. Вот характеристика на тебя. Читай.

Вадик стал внимательно читать, но с каждой фразой уши его все больше и больше наливались кровью.

— Ты согласен с такой характеристикой?

Мальчик, опустил голову и пробормотал «нет».

— Да, ты прав, в ней сказано, каким ты должен стать. Зачем я это делаю? Сейчас объясню. Ты мне очень нравишься, ты умный и сильный парень. Но мне нужно дать тебе именно сейчас возможность самому изменить себя, пока не поздно, а в новой обстановке это несколько проще. Там тебя никто не знает, и ты сможешь проявить свои самые лучшие способности. Конечно, я рискую своей честью, своим достоинством, может быть, даже должностью и местом работы, веря в тебя. Поэтому, если ты сорвешься, совершишь дурной поступок — это будет предательство. И еще помни: пока в школе об этом никто не должен знать, это твоя и моя тайна. А с учителями я сам поговорю.

Вадик стоял перед этим седеющим мужчиной, ошарашенный и изумленный.

Провожая подростка на вокзал, директор обнял мальчика и сказал:

— Я верю в тебя и надеюсь, что предательства ты не совершишь.

Через десять дней от Вадика пришло первое письмо на имя директора школы: «...прошла уже неделя. Я ничего ни разу не украл и ни разу не курил — держусь... Так что спите спокойно (пока!). Я потом в школе все компенсирую».

Буквально перед приездом директор получил еще одно письмо от Вадика. Он принес извинение за последние слова своего письма, которые были скорее «да-нью прошлому». Были там и такие строки: «Василий Петрович, я каждый день борюсь с собой и повторяю себе: "Я предательства не совершу"».

Было бы преувеличением утверждать, что по приезде Вадик в школе стал совсем другим человеком. Безусловно, он изменился, как-то возмужал и стал более сдержанным. Было видно, что у него появился опыт самовоспитания, ценный нравственный опыт хорошего поведения, опыт терпения и выдержки, опыт доверия и дружбы с мудрым человеком.

Вопросы и задания

1. Дайте оценку педагогической находке директора.
2. Назовите методы, используемые в воспитательной работе с Вадиком.
3. Что помогло педагогу выбрать правильное решение в отношении Вадика?
4. Какова роль педагога в процессе самовоспитания подростка?
5. Как самовоспитание влияет на развитие личности?

Ситуация стимулирования ко лжи

Ситуация 19

Урока Коля не выучил, что было ясно всем. И, как ни старался, так ничего вспомнить не мог. Коля стоял и досадовал на себя, на свою соседку по парте Лену, которая не могла ему подсказать, на учителя, который так много, по его мнению, всегда задает по истории. Вконец раздосадованный, он не выдержал и надерзил учителю.

— Непонятно, зачем вообще нужна эта история? И что за беда, если кто-то не будет знать, в каком веке правил Тутанхамон, на чьем имени язык сломать можно. Вот химия или физика — другое дело, на них не жаль ни сил, ни времени.

— Зачем высказался-то? — укорял его на перемене друг Костя. — Теперь вот влетит. Погоди, еще мать вызовут.

— Но если я в самом деле не люблю историю! — горячился Коля.

— Он не любит... — насмешливо передразнил Костя. — А ты думаешь, я больно люблю? Науки не мороженое, чтобы их любить. Их не любить, а изучать надо, понял? Пойди и извинись перед учителем. Погорячился, мол, наболтал лишнего, простите.

— Но я действительно не люблю историю.

— А я тебя не за это ругаю, а за твою глупость. Мало ли кто чего не любит. Не забывай, скоро на нас характеристики будут писать.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте диалог Коли и Кости.
2. Какие просчеты в воспитании налицо?
3. Каким, по-вашему, будет продолжение этой ситуации?

Ситуация молчаливого одобрения

Ситуация 20

Дочь вернулась из школы.

Д о ч ь (Д.): Меня сегодня вызывали к завучу.

М а м а (М.): Да?

Д.: Ага. Светлана Ивановна сказала, что я слишком много болтаю на уроках.

М.: Понятно.

Д.: Терпеть не могу эту старуху. Когда она зудит, мы с Галей рассказываем друг другу анекдоты.

М. (поднимает глаза от вязанья на дочь). ...?

Д.: Ведь учителей не выбирают. Конечно, мне бы лучше смириться. Плохих учителей почему-то в нашей школе больше, чем хороших, и если я буду с каждым из них ссориться, я не смогу поступить в колледж. Получается, что я сама себе делаю хуже.

(Во время этой реплики мать не произносит ни слова.)

Вопросы и задания

1. Объясните поведение матери и ее влияние на дальнейшее отношение дочери к учителям и школе.
2. Вы согласны с реакцией матери на слова дочери?
3. Как бы вы реагировали на такие слова?
4. Выполняет ли молчание воспитательную функцию? Приведите свои примеры воспитательного (положительного и отрицательного) воздействия молчания на поведение человека.

Ситуация соперничества

Ситуация 21

Третьеклассники активны: каждый стремится заметить ошибку товарища и исправить ее. В своем усердии кое-кто даже начинает фантазировать: видеть ошибку там, где ее и не было вовсе. Одна из девочек придирчиво следит за Ирой, которая читает у доски, и настойчиво машет рукой, желая исправить ошибку. Ее не заботит, чтобы Ира лучше читала, — есть лишь желание заявить о себе, продемонстрировать, что она может читать лучше, чем Ира, и заслужить похвалу учительницы.

Вопросы и задания

1. Чем объяснить подобное отношение учащихся к своим одноклассникам?
2. Какой стиль отношений между учащимися формируется в таких условиях?
3. Какие выводы должен сделать учитель?
4. Что может чувствовать Ира в такой атмосфере?

Ситуации выбора наиболее приемлемого варианта действий

Ситуация 22

1. Раздается телефонный звонок, и выясняется, что это человек, с которым вы не хотите говорить. Как вы поступите?
2. Вы обещали провести в пятницу вечер с друзьями. Но вдруг звонит вам кто-то другой и предлагает пойти в ту же пятницу на спектакль, который вы очень хотели посмотреть, но знаете, что купить билет сами не сможете. Как вы поступите?
 - а) Скажете своим друзьям, что чувствуете себя неважно, чтобы освободить время для спектакля.
 - б) Откажетесь сразу от затеи похода в театр.
 - в) Ничего не ответите на предложение пойти на спектакль, но все же примете решение о встрече с друзьями.
3. Вы поступили на работу с окладом 2500 рублей в месяц. Ваш работодатель через два месяца решает, что он будет платить вам лишь 1500 рублей. Ваши действия?

Ситуация выбора, приводящего к неудаче**С и т у а ц и я 23**

На уроке рисования учитель предложил нарисовать круглую чашку, которую поставил на стол в качестве модели. Сидящий впереди мальчик долго смотрел на чашку и наконец поднял руку.

- Можно я нарисую не чашку, а то, чего я никогда не видел? — спросил он.
- Что ж ты хочешь нарисовать? — удивился учитель.
- Дерево эвкалипт, — сказал мальчик задумчиво.
- Нарисуй, — согласился учитель.

Мальчик некоторое время молча сидел и смотрел перед собой. Потом опять поднял руку.

— Можно, я нарисую то, что видели только некоторые? — снова он обратился к учителю.

- Объясни, пожалуйста, что это такое, — сказал учитель с интересом.
- Синяя птица, — сказал мальчик очень серьезно.

Весь класс скрипел старательно карандашами. Но мальчик спустя некоторое время снова поднял руку.

— Я хотел бы нарисовать то, чего никто никогда не видел, — сказал он тихо.

— Можно?

- Например?
- Мамонта, когда он просыпается, — сказал виновато мальчик.
- Мамонта? — переспросил учитель, внимательно глядя на него.
- Мамонта, — вздохнул мальчик.
- Ну что ж, — сказал учитель. — В конце концов можно и мамонта. Надо тебе, Саша, быстрее определяться, а то урок скоро закончится.

И действительно, через пять минут закончился урок, а у Саши так и остался чистым лист бумаги красивого альбома.

Как поступит учитель дальше с этим мальчиком?

Ситуации предъявления требований**С и т у а ц и я 24. *Предъявление требования в форме просьбы.***

В школе авария — трубы прорвало и вода хлещет как из фонтана, заливая коридор второго этажа. Директор входит в 11-й класс и обращается к старшеклассникам:

— Беда, ребята. Пока приедет аварийка, затопим школу. Кто сможет помочь мне перекрыть трубу?

С и т у а ц и я 25. *Предъявление требования в косвенной форме (подавая пример).*

Миша К. и Витя З. роют траншею и натывают на большой камень.

— Вот это орешек, — говорит Витя, — тут бы хорошо динамитом, как в горах, когда туннели прокладывают. Р-раз, и готово!

— Ну, а так как динамита у нас нет, — вставляет Миша, — то придется ручками.

Он поплеывает на ладони, берется за кувалду.

— Сами не справимся, — уныло говорит Витя — Пойдем за взрослыми.

— Ты что, маленький? — возмутился Миша. — Взрослых еще звать...

— Трудно, — оправдывается Витя.

— Ну и что же. Где легко, там сами, а где трудно — так дядю позвать на помощь? Да?

— И вообще куда спешить, — бурчит Витя, — пойдем перекусим, а то сил не хватит.

— Обедать пойдем в 14.00, как обычно, — говорит Миша, берясь за кувалду.

— А сейчас будем работать. Кто хочет, конечно.

Витя нехотя прыгивает в траншею и берется за лопату.

С и т у а ц и я 26. *Предъявление требования в ущерб делу и другим людям.*

Урок шел как обычно. Виктория Кирилловна проверила выполнение домашнего задания и приступила к объяснению. И вдруг она услышала слева от себя отчетливый скрип. По выражению лица она сразу определила — скрипел Андреев и, не задумываясь, строго сказала:

— Андреев, прекрати скрипеть, иначе я тебя удалю с урока!

Она и не подозревала, что провал ее тщательно подготовленного урока начался, потому что она поддалась на провокацию.

— Что Андреев-то, что Андреев-то?! — громко зашумел подросток. — Вы сначала разберитесь, кто скрипит, а потом говорите. А то: «Андреев, Андреев!»

Учительница продолжала объяснение, и скрип тут же возобновился.

— Андреев, я последний раз предупреждаю, если ты сейчас же не прекратишь скрипеть, я удалю тебя с урока!

Андреев не прекратил скрип, и Виктория Кирилловна громко произнесла:

— Немедленно выйди из класса!

Андреев не вышел и пустился в длинные пререкания:

— А почему это я должен выходить? Вы сначала докажите, что это я скрипел.

А то: «Уходи!»

— Пока ты, Андреев, не выйдешь из класса, я урок вести не буду!

При этих словах учительница захлопнула журнал и села за стол. Но это не возымело никакого действия ни на Андреева, ни на класс.

Время шло. Андреев не выходил из класса. Класс тем временем как бы разделился на три группы: первая — это те, кому совершенно было безразлично происходящее; вторая — те, кто ехидно наблюдал, чем же кончится конфликт, выйдет Андреев или нет; третья — это преимущественно активные девочки, которые шипели на виновника срыва урока:

— Витька, выйди же, тебе говорят. Ты урок срываешь!

Прозвенел звонок. Учитель написала на доске домашнее задание и быстро вышла из класса.

С и т у а ц и я 27. *Предъявление требования с опорой на авторитет родителей, или Ситуация в театре.*

В театре проводился благотворительный вечер, и билеты продавались без указания мест.

Красивая девочка остановилась у первого от прохода кресла второго ряда.

В этом кресле уже сидела девочка и что-то жевала. Красивая девочка поглядела на сидящую как-то сверху вниз и некоторое время помолчала.

— Послушай, — наконец сказала красивая девочка спокойно. — Это мое место. Пожалуйста, пересядь.

— Почему твое? — спросила та. — Билеты сегодня нумерованные.

— Мы всегда здесь сидим, — сказала красивая девочка. — Тебе, наверное, все равно, где будет твое место, а я здесь привыкла, Пересядь, пожалуйста.

— Почему я должна пересаживаться? — обиделась сидящая девочка. — Мне здесь тоже нравится! Если бы ты хотела обязательно сесть на это место, пришла бы пораньше... А сейчас мы уже здесь сидим. — И она отвернулась к соседке.

Красивая девочка снисходительно на нее посмотрела, пожала плечами и пошла к билетерше.

— Будьте так добры... — сказала вежливо красивая девочка. — Попросите освободить мое место. Во втором ряду, первое от прохода. Мы всегда там сидим. А сейчас это место заняли.

Билетерша удивленно подняла на нее глаза.

— Видите ли... — сказала красивая девочка, — я думала, вы знаете, что мы всегда сидим на этих местах. Я дочь Орлова.

— Батюшки! Какая у Василия Никитича большая дочка! Пойдем, разберемся.

Ситуация предъявления требования-унижения

С и т у а ц и я 28

— Я просто не могу смотреть на твои длинные волосы, — говорит отец девятикласснику. — Ты выглядишь ужасно. Почему ты их не подстрижешь?

— Мне так нравится, — отвечает сын.

— Ты шутишь?! Ты похож на хиппи. Ты же школьник, — возражает отец.

— Ну и что?

— Я не могу смириться с тем, что у тебя такие волосы, — парирует в ответ отец.

— Это мои волосы, и я буду их носить так, как хочу, — отвечает сын в свою очередь.

— Но почему бы тебе хотя бы чуточку их не подстричь? — не перестает убеждать отец.

— Я ведь не говорю тебе, какая у тебя прическа, — говорит сын.

— Да, не говоришь. Но я ведь и не выгляжу как дикобраз, — замечает отец.

— Можно подумать, что я так выгляжу. Ты не понимаешь. Моим друзьям эта прическа нравится — особенно девчонкам.

— Я не могу на тебя смотреть вот такого, — отец не теряет надежду переубедить сына.

— Ну тогда и не смотри, — уходя, небрежно бросает в ответ сын.

Ситуация приведения примера

С и т у а ц и я 29

Алексей, восьмиклассник, связавшись с дворовой компанией парней старше себя, оказался участником группового нападения и избиения прохожего. Ребята находились в нетрезвом состоянии.

Учитывая несовершеннолетие Алексея и его состояние здоровья (болезнь сердца), а также то обстоятельство, что он не проявлял при драке активности, а

лишь присутствовал при этом, школе предоставлялась возможность взять его на поруки. Для этого необходимо было положительное решение педагогического совета школы. При отрицательном решении мальчика ждал суд и лишение свободы.

После бурного обсуждения педсовет большинством всего в два голоса все же принял решение — взять Алексея на поруки и разрешить посещать школу.

На завтра он впервые в жизни принял участие в дежурстве по школе и, надев повязку, добросовестно стоял на переходе у лестницы и следил за порядком.

В это время Валентина Ивановна провожала свой второй класс в гардероб. Проходя мимо Алексея, она сказала малышам громко:

— Дети, посмотрите — это тот самый хулиган (и она показала на Алексея, взяв его за рукав), которого вчера чуть не выгнали из школы. Помните, я вам утром рассказывала о нем.

В доли секунды Алексей сорвался с места и, бросив на ходу повязку дежурного, с искаженным лицом выбежал из школы.

Вопросы и задания

1. Есть ли единство среди педагогов школы в понимании своей педагогической миссии?
2. Каковы секреты воспитания?
3. О каких результатах воспитания может говорить данный факт?

Ситуация обвинения — ощущения несчастья

Ситуация 30

В школе, где училась Марина, многие ребята носили красивую одежду и могли похвастаться множеством дорогих вещей. Их родители сумели приспособиться к новым условиям рынка и зарабатывали большие деньги, поэтому эти ребята хоть каждый день могли приходить в школу в обновках и позволить себе дорогие развлечения. Марине же приходилось носить старые платья, сшитые мамой или бабушкой, в которых она сама себе казалась старомодной. Отчего у других были такие красивые вещи, а у нее — почти ничего? Некоторые ее подруги приносили в школу большие деньги и по дороге домой останавливались у киосков, чтобы купить шоколад. Ее лучшая школьная подруга теперь с ней почти не разговаривала. Она общалась только с «избранными». Иногда Марине даже не хотелось идти в школу. Что случилось с ее родителями? Почему они не могут заниматься тем же, чем и родители ее подруг? Может, они недостаточно умны или слишком ленивы?

Однажды вечером, когда их семья собиралась пойти в гости, напряжение достигло предела. Все ждали, когда старшая дочь оденется. Она пробыла в своей комнате больше часа, примеряя одежду и глядя на себя в зеркало. Боясь, что они опоздают, ее отец, наконец, постучал в дверь.

— Что?!! — пронзительно крикнула Марина из-за двери.

— Марина, мы все тебя ждем, ты уже готова? Мы можем опоздать, — сказал отец.

— Я не иду! — закричала Марина.

— Почему? В чем дело? — спокойно спросил отец.

— Меня достало это барахло. Я в нем как старуха. Я устала от того, что мне нечего носить. Почему вы с мамой никогда ничего мне не покупаете? Я терпеть не могу свою одежду! Я ненавижу ее!

Она начала всхлипывать. Наступила продолжительная пауза. Родители не знали, что сказать. В самом деле, что они могли сказать? Они стремились дать детям самое лучшее, но теперь оказалось, что этого просто недостаточно. Их сердца разрывались от того, что их дочь несчастна. Они чувствовали себя неудачниками, которые ничего больше не могли ей дать, и не знали, что делать.

Вопросы и задания

1. Какова роль социально-экономического фактора в воспитании человека?
2. Проанализируйте поведение родителей и Марины.
3. Как разрешить данный конфликт? Каковы наиболее целесообразные действия родителей в такой ситуации?

Ситуация доверия—лжи

Ситуация 31

Долгое время Света и Надя были хорошими подругами. По субботам они обычно проводили время в компании друзей. Поэтому Света расстроилась, когда Надя сказала ей, что в эту пятницу она должна остаться дома присмотреть за больной бабушкой.

Из чувства солидарности Света решила на этот раз никуда не идти без подруги и осталась дома с родителями. Ей было скучно. Она подумала, что ее подруге тяжело одной и решила пойти навестить ее. Предварительно Света позвонила Наде по телефону, но никто не снял трубку, и она решила, что Надя с бабушкой вышли подышать воздухом на улицу.

В понедельник однокурсник Миша спросил Свету, почему она не пришла к ним на вечеринку вместе с Надей. Света почувствовала себя неловко и не знала, что ответить. Она не хотела верить, что Надя солгала ей.

Вопросы и задания

1. В чем педагогический смысл того, что произошло между девушками?
2. Какие выводы может сделать Света в отношении дружбы?
3. Как бы вы распорядились такой информацией?

Ситуация угрозы наказания и переживания своей вины

Ситуация 32

Второклассница Юлия в столовой убирала за собой посуду, так как в школе с начальных классов вводили элементы самообслуживания. Но вдруг она споткнулась и вдребезги разбила тарелку и стакан. Девочка от неожиданности и испуга оцепенела, а потом горько заплакала.

Юля была потрясена: такое с ней в школе случилось впервые. Кроме того, она боялась возможного наказания. Поймут ли ее? Поверят ли, что это произошло помимо ее воли и желания, нечаянно? Беспокоила ее и мысль, что придется купить новую посуду взамен разбитой. Таковы были порядки в школе. А как отнесется к такому случаю мама, ведь ей и так тяжело одной воспитывать и кормить двух девочек?

Вопросы и задания

1. Как следует поступить педагогу в такой ситуации?
2. Предложите возможные варианты действий педагога в такой ситуации.

Ситуации подчинения и влияния среды

С и т у а ц и я 33

Таня сидела на краю дивана. Единственное, чего ей хотелось, так это побыстрее уйти. Таня очень хотела попасть на эту вечеринку, все ребята говорили об этом. Она надеялась, что удастся весело провести время в компании, но теперь ей было невыносимо скучно. Комнату заполнил дым, обволакивая лица смеявшихся и шутивших, хотя речь многих казалась невнятной и искаженной. Некоторые из ребят время от времени выходили в дальнюю комнату, иногда с ними уходили девушки. Таня не знала, чем они там занимаются, только все это казалось странным. Другие пили вино и пиво.

— Эй, Таня, — позвала ее однокурсница. — Выпей, расслабься, встряхнись.

Таня неохотно взяла из рук Ани банку пива и сделала большой глоток. Пиво зашекотало ей горло.

Рядом проходил симпатичный молодой человек. Он уже давно привлекал ее внимание. Он взял ее руку.

— Вы Таня? — спросил он тихо.

— Да! — ответила она, довольная, что ее узнали.

После этой встречи вечеринка стала казаться ей все же неплохой. Вначале они болтали о разных пустяках, а потом Александр пригласил ее в другую комнату.

Польщенная, Таня последовала за Александром. Она чувствовала, что пиво ударило ей в голову, у нее немножко кружилась голова, но ей хотелось быть с Александром.

В комнате витал какой-то странный, незнакомый запах. Александр представил Таню своим друзьям. Они, казалось, не замечали девушку, но ее тронула забота парня. Затем ему передали какую-то странного вида сигарету. Она была вдвое меньше обычной. Александр удовлетворенно вздохнул и поблагодарил своего приятеля. Он глубоко затянулся.

— Отлично, — сказал он и протянул Тане сигарету.

— Что это? — спросила она.

В комнате раздался смех...

— Ты уверен, что ей здесь место? — спросил один из парней.

— С ней все в порядке, — уверенно ответил Александр. — Ну, попробуй. Это марихуана, не бойся, ты почувствуешь себя отлично.

Таня очень испугалась. Как она могла пойти на это? Она знала, что ей не следует этого делать... но Александр ей очень нравился. Он никогда даже не посмотрит на нее снова, если она не попробует.

— В чем дело? — спросил Александр. — Попробуй хотя бы, все ее курят, не может она быть такой вредной.

— Просто поднеси ее к губам и вдохни, затянись, — посоветовала одна из девушек.

— Давай, попробуй... тебе понравится, — уговаривали ее все в один голос.

Таня взяла сигарету и сделала первую затяжку.

Вопросы и задания

1. В чем сила влияния среды на человека?
2. На какого человека среда оказывает сильное воздействие?
3. Дайте оценку поведения Тани.
4. В чем педагогический смысл этой истории?

Ситуация 34

Летом семья Димы переехала в новый микрорайон на другой конец города. Старые друзья были далеко, один-два раза съездил, но как-то не так получалось общение, как раньше. Новых друзей в школе он пока еще не приобрел — до первого сентября оставалось еще две недели.

Как-то вечером, гуляя по двору, он познакомился с ребятами намного старше себя, а потом охотно проводил с ними оставшиеся дни каникул.

— Ничего, начнется учеба — у него времени не будет свободного с ними гулять. Да и товарищи появятся, — успокаивал отец встревоженную мать.

Однако учебный год начался, а Дима еще больше привязался к своим сомнительным друзьям, стал прогуливать уроки и целые учебные дни и, что самое страшное, приобщаться к курению и спиртным напиткам. На все требования родителей он отвечал:

— Да, я такой! А что я могу с собой сделать? Мне с ними хорошо! Оставьте меня в покое.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте поведение родителей Димы.
2. Что бы вы предприняли на месте его родителей?
3. Что и кто может помочь Диме в этой ситуации?

Ситуация проявления ответственности**Ситуация 35**

Вы собираетесь идти в кино с друзьями. Ваша мама знает, что сегодня идут два фильма, один из которых — эротический, другой — об инопланетянах. Перед самым выходом из дома мама просит пообещать ей не смотреть пока еще эротический фильм. Вы без колебания соглашаетесь, так как все собирались смотреть приключения. Но, едва вы встречаетесь со своей компанией, как подруга неожиданно говорит вам, что она хочет смотреть эротический фильм, что все одноклассники его посмотрели, и будет глупо, если мы откажемся от удовольствия из-за какого-то обещания. Вы злитесь и обижаетесь на подругу — она ведь зачинщица проступка, — но все же отказываетесь идти, потому что пообещали матери.

Ситуация развития самостоятельности и ответственности за свои поступки**Ситуация 36**

— Давай обсудим разбитые окна у Смирновых, — спокойно говорит отец. — Скорее всего, я ничем не смогу помочь тебе, но все-таки объясни мне, что произошло.

Сын пытается объяснить ситуацию случайного попадания футбольного мяча в окна Смирновых, живущих на первом этаже.

— Я согласен, что это произошло не по злой воле, — говорит отец. — Но в повседневной жизни, как и в футболе, тоже действуют свои жесткие правила. Ты подчиняешься свистку судьи? Скажи тогда, какое наказание ты считаешь правильным сейчас, в этой ситуации.

Вопросы и задания

1. Какие качества будут развиваться у сына при таком поведении отца?
2. Какое же наказание вы считаете наиболее педагогически целесообразным в данных обстоятельствах?
3. Какой воспитательный прием применил отец для воздействия на сына?

Ситуация убеждения

Ситуация 37

Катя отправляется в школу холодным утром, надев лишь жакетик.

— Надень пальто, — говорит мать. — Этот жакет слишком легкий для такой погоды.

— Не хочу! — отвечает дочь.

— Мы ведь обе не хотим, чтобы ты простудилась? Не правда ли? — говорит мать. — Пойми, я искренне за тебя волнуюсь. Войди, пожалуйста, в мое положение и посоветуй, что делать с таким ребенком?

— Хорошо, давай я надену под жакет свитер.

— Прекрасно, — соглашается мать.

Ситуации риска

Ситуация 38

Юрий Сергеевич получил очень озорной, беспокойный класс, который с первого же урока решил, по словам школьников, «испытать химика на герметичность». Когда Юрий Сергеевич вошел в кабинет, то из одного угла послышалось:

— Ку-ку.

Когда учитель повернулся туда, то из другого угла раздалось:

— Ку-ку.

Потом, как только он начинал говорить, «ку-ку» звучало откуда-нибудь вновь.

В ответ Юрий Сергеевич сказал всему классу:

— Ку-ку, ку-ку!

И все рассмеялись, учитель смеялся вместе с ребятами. После этого урок продолжался спокойно.

Ситуация 39

Мороз сковал реки, озера и побережья северных морей. Трое товарищей шли по тонкому льду Финского залива, оживленно переговариваясь между собой.

Юре попал снег в ботинок. Он поостал от товарищей, нагнулся, расшнуровывая обувь. И вдруг он неожиданно выпрямился, побледнев.

— Спасите! — отчаянный крик резанул ему уши.

Юра оглянулся. Там, впереди, стоял Виктор, а Димка барахтался недалеко в ледяной воде.

— Руку! Протяни руку... Помоги! — кричал он ему, захлебываясь.

Но Виктор в страхе отступил от проруби..

Словно толкнуло что-то в спину Юрия. Быстро натягивая ботинок, он бросился к товарищам.

— Ложись на лед, держи меня за ноги, я поползу к проруби. Живо! — скомандовал Юра, на бегу обращаясь к стоявшему в оцепенении Виктору.

Но Виктор застыл на месте.

— Ну, живо! Держи меня! — еще раз крикнул Юра, лежа на льду.

Виктор неуверенно сделал шаг вперед и вдруг отвернулся.

— Трус! — Юра пополз к проруби. Все ближе и ближе... Только бы успеть. Набухшая от воды тяжелая зимняя одежда тянет Диму вниз, сковывает его движения.

Юра ползет. Вот уже кромка льда. Он протягивает руку Диме.

— Держись... Так, — напрягая мускулы, Юра тянет товарища на лед. — Еще немного...

Но лед не выдерживает. Юра с ужасом слышит, как лед трещит под ним, как под пиджаком побежали ручейки холодной воды... Только бы успеть. Еще одно усилие...

Лед трещит, и под воду скрываются оба мальчика.

Но вот их головы вновь появляются на поверхности. Захлебываясь, изнемогая от усталости и холодной воды, Юра удерживает одной рукой товарища, другой ощупывает кромку льда. Но он непрочен — крошится под пальцами. «Неужели смерть?» — промелькнуло в голове. «Нет, не может быть. Нужно только освободить правую руку». Он оглядывается в надежде увидеть Виктора, надеясь, что он все же поможет им. Но тот уже исчез. И Юра вновь ощупывает кромку льда в поисках опоры.

...Нет, не утонули друзья. Несмотря на трудности, Юра вытащил-таки Диму из воды, и они еле живые добрались домой.

Вопросы и задания

1. Что выявила данная ситуация?
2. К чему должен готовиться молодой человек при вступлении во взрослую самостоятельную жизнь?
3. Можно ли судить по данной ситуации, что жизнь — большая ценность для человека? На какие еще ценности были сориентированы юноши в данной ситуации?

Ситуации оказания помощи

Ситуация 40

Я встретила в лесу мальчика, который помог мне найти дорогу в поселок. Войдя в поселок, я увидела, как мальчик подошел к одному из домов и заглянул в окно.

— Лизавета! — крикнул он. — Ты что — спишь? А ну, открой окно...

Неправдоподобно тонкая, похожая на светлый стебель рука медленно протянулась и с трудом толкнула створки. Окно распахнулось, и рука спряталась.

— Здорово! — сказал Тимофей (так звали моего попутчика) и откашлялся.

— Здорово... — ответил тихий голосок внутри.

— Прочла?

— Прочла... — откликнулся тот же голосок.

— Смотри мне! — сказал Тимофей строго. — Вот пообедаю и приду. Марья Петровна знаешь, сколько по русскому задала? Закачаешься!

— А тетя Паня тебя уже искала... — сказал голосок.

— Что я, кошелек с деньгами, чтоб меня искали? — проговорил Тимофей насмешливо. — Меня искать нечего. Сказал «приду» — значит, приду.

Он перегнулся через подоконник.

— Давай тетради... — сказал он.

Я тоже заглянула в комнату. На кровати лежала девочка, бледная до восковой белизны. Теперь я близко видела ее лицо — нежное, с мягким овалом, с прозрачной, лишенной румянца кожей. Огромные темные глаза смотрели прямо на нас. Девочка медленно, осторожно улыбнулась, словно и улыбка, как движение, могли причинить ей боль.

— Давай тетрадку, слышь! — приказал Тимофей.

— Ой, испугалась... — сказала девочка, неслышно засмеявшись. — До чего ты, Тимофей, строгий, прямо страх...

— Покедова... — басом сказал он. — Покушаю и приду. Окошко закрывать, что ль?

— Покедова... — тоненько и тихо, как эхо, откликнулась девочка. — Не закрывай, не надо...

Тимофей отвалился грудью от подоконника, и мы пошли дальше.

— Что с этой девочкой? — спросила я после молчания. — Давно заболела?

— Пять лет лежит, — грустно сказал мальчик. — Болезнь у нее такая... Полиартрит — так учительница называет.

— Вот оно что! — сказала я медленно.

— Только я думаю, что у нее теперь уже не полиартрит, а целый артрит, — вздохнул Тимофей. — Раньше она хоть подниматься могла, а теперь не может. И ноги у нее уже не разгибаются — видели, как их свело? Ни сесть, ни встать. Мы с ней сидели за одной партой. Ну вот, я что ни день прихожу к ней, уроки учим. Она ничего, старается. Вот только по немецкому тройку схлопотала. У нас немка вредная.

Мы дошли до низкого заборчика и остановились.

— Мы тут живем... — сказал он застенчиво, и уши его снова порозовели.

— Ну, до свиданья, Тимофей, — сказала я и протянула ему руку.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте характер отношений между подростками.
2. Что можно сказать о человеческих качествах Тимофея и Лизы?

Ситуация 41

Полина не умела плавать, но чтобы пойти вместе с ребятами в поход, ей надо было обязательно научиться этому. На уговоры подруги ее поучить Полина отвечала отказом. Но ближе к дню отправки она сдалась и решила учиться плаванию.

— Хорошо, — говорила она своей подруге Ларисе, — я поплыву, только ты будешь плыть рядом и приговаривать: «Спокойно... спокойно!..»

Так они проплыли вместе почти 100 м. Полина была очень довольна своим успехом и на вопрос, страшно ли, ответила:

— Погоди, доплывем до лодки, тогда скажу — страшно или нет.

Позже она призналась подруге:

— Так страшно было проплыть первые 10 метров, а потом стало спокойнее, я чувствовала, что ты рядом.

Вопросы и задания

1. Каковы истинные мотивы обучения плаванию у Полины?
2. Что помогло Полине преодолеть страх?
3. Как вы понимаете дружеские и приятельские отношения между людьми?

Ситуация взаимопомощи

Ситуация 42

Оля и Митя ровесники, они выросли в одном доме и вот уже седьмой год вместе ходят в школу. Как-то раз в самое обыкновенное утро они, как обычно, шли в школу. Недалеко от школы им повстречался незнакомый широкоплечий, загорелый, в лихой фуражке моряк дальнего плавания. Он сразу понравился и Оле и Мите. Видимо, моряк заметил внимание ребят, потому что сначала замедлил шаг, потом дружески улыбнулся и наконец сказал:

— Извините меня, миледи! Прошу прощения, сэр! Мне кажется, у дамы устали руки. Если позволите, я донесу портфель. — И прежде чем ребята сообразили, что к чему, загадочный моряк взял из Олиных рук портфель и зашагал рядом.

Всю оставшуюся часть пути до школы моряк весело и непринужденно разговаривал и шутил с ребятами. А перед самой дверью он вручил Олин портфель Мите, козырнул им и исчез. У самой школьной двери ребята столкнулись с Витькой Косовым и Андреем Карповым.

— Ха, — закричал Витька, — вы только посмотрите на эту парочку! Ты что, Митька, ишак? Или она больная? Или ты нанялся?

— Покраснел! Покраснел! Покраснел! — закричал Андрей. — Витька, ты только погляди, какой он красный!

Митя ужасно смутился и на самом деле отчаянно покраснел. Но тут на выручку мальчишке пришла Оля. Как ни в чем не бывало, она сказала:

— Прошу, сэр, не обращайтесь внимание. Мы опаздываем.

И Митька вспомнил вдруг того веселого моряка. Нет, моряк ни за что не отдал бы в такой момент портфель Оле. И в Мите заговорила гордость. Он решительно шагнул вперед, распахнул школьные двери, пропустил Олю и назло Витьке, Андрею и всему белому свету помог девочке снять пальто.

— Благодарю, сэр, — подыграла ему Оля и умчалась в класс.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте ситуацию с позиции Оли, с позиции Мити, с позиции их одноклассников, с позиции учителя.
2. Что такое гордость у человека? В чем она проявляется?
3. Какие воспитательные приемы продемонстрированы в данной ситуации?

Ситуация критики

Ситуация 43

Гмырю и Грекова вызвал арбитр, моложавая женщина с загорелым лицом.

— Нужно пояснить, почему не работают отправленные в Баку четыре прибора. По чьей вине? — спросил арбитр и выжидательно посмотрела на Грекова.

Тот принялся объяснять.

— Меня интересует такой факт. Первые два прибора были получены бакинцами, испытаны и забракованы. Спустя неделю они получили еще два прибора и тоже забраковали, — произнесла арбитр. — Неужели печальный опыт с первыми двумя приборами сразу же не насторожил бакинцев? Маловероятно. Значит, будучи уверенными в правильности своих действий, они надеялись, что хотя бы последующие приборы будут хороши. Что вы думаете по этому поводу?

— Надо было сразу же его уволить, — сказал Гмыря.

— Кого? — не поняла арбитр.

— Хлопца, что первые два прибора испытывал. Все было бы в порядке! — Гмыря перешел в наступление.

В его голосе слышалось и уважение к арбитру, и обида за подозрение в недобросовестности. Он извлекал из папки множество справок, доказывая, что в других городах и регионах приборы работают «как часы».

— Обидно! Завод на трех международных выставках получал медаль, в несколько стран экспортируем свои приборы...

— Погодите, Василий Сергеевич, — прерывает арбитр. — Вы не то говорите. Кстати, вы у нас частый гость. И обычно в роли ответчика. Слишком часто стали вспоминать вашу продукцию. И отнюдь не добрыми словами.

Гмыря хлопнул себя по коленям и в изумлении откинулся на спинку кресла.

— Теперь я вам скажу. В Херсоне у моих соседей сына посадили в тюрьму за растрату. Кроме этого сына у них был второй сын — профессор математики, светлейшая голова, и третий сын — народный артист. И тем не менее все говорили о них: это те Браиловские, у которых сын растратчик! Никто не вспоминал второго и третьего ребенка. Это факт из жизни. Таковы люди, товарищ арбитр, — Гмыря скорбно умолк, поджав свои губы.

Греков рассмеялся. Женщина строго свела брови, но не выдержала и тоже улыбнулась.

Вопросы и задания

1. О каких человеческих качествах говорит Гмыря?
2. Что можно сказать о Гмыре, исходя из анализа ситуации?
3. Какие возможны варианты последствий данной ситуации?

Ситуация принятия твердого решения «здесь и сейчас» (проявления чувства самообладания)

Ситуация 44

Игорь решил провести отпуск со своими друзьями у моря. В один из погожих дней компания вышла на маленьком рыболовном суденышке в море. В трех милях от берега неожиданно отказал мотор, а затем, по непонятным причинам, баркас начал тонуть. Не успев понять, что происходит, Игорь, три его друга и хозяин судна оказались в воде. Рядом плавали обломки мачты и несколько деревянных палубных решеток. Один из друзей признался, что не умеет плавать.

Командование на себя взял Игорь.

— Приказ № 1: каждому, держась за обломок мачты или деревянную решетку, медленно плыть к берегу, работая только ногами. Приказ № 2: Виктору (не умеющему плавать) просто держаться за мою доску, но не мешать мне плыть.

Ситуация самовыражения

Ситуация 45

Настя — девочка спокойная, скромная и тихая. О таких говорят — мухи не обидит. Максим и Олег — ее одноклассники — весельчаки, балагуры, остроловы, ребята беспокойные, шумные и задиристые. Как-то в перерыве в буфете парни стали шутить, подтрунивать над Настей. Сначала шутки были безобидные, но со временем становились все ехиднее, грубее, циничнее. От такого «внимания» Настя смутилась — по лицу было видно, как она переживает. От этого парни становились еще наглее, азартнее.

И тут вмешалась одна из девочек из Настиной группы, зная и искренне уважая ее:

— Вы чего это набросились на девушку?! Если она молчит, так вы себе можете позволять бестактность? Где ваша интеллигентность, будущие инженеры?

— А мы так самовыражаемся, — заявил Олег.

Вопросы и задания

1. О чем говорит вам данная ситуация?
2. Как соотносятся в человеке образованность и воспитанность?
3. Как вы понимаете интеллигентность человека? Зависит ли она от уровня образования?

Ситуации выражения своего отношения к человеку

Ситуация 46

В седьмом классе пропал журнал. Начались поиски. Все это было очень тревожно, потому что случилось это перед окончанием учебного года и журнал был необходим для подведения итогов успеваемости по всем дисциплинам. Казалось, всякая надежда была потеряна, и оставалось подумать, как восстанавливать оценки за год каждому ученику. Но тут после уроков к воспитателю подошел юноша и заявил, что может назвать того, кто взял журнал. Педагог, подумав, ответил:

— Знаете, пожалуй, такой ценой мне журнал не нужен.

— Какой ценой? — ошеломился юноша.

— Ценой вашего падения.

Вопросы и задания

1. Что больше всего ценил учитель в своих учениках?
2. Оцените позицию и поведение учителя, определите мотивы его поступка в отношении юноши.

Ситуация 47

Таня — примерная, скромная ученица. Она хорошо пишет сочинения, в которых возвышенно говорит об идеалах. Но давайте посмотрим на девочку у порога ее квартиры. Как требовательно она звонит! Да еще и ворчит:

— Заснули, что ли?

Потом начинает стучать в дверь. Дверь открывает встревоженная мать:

— Танечка, разве можно так стучать?

— А ты что, оглохла?

Бросив портфель на диван, девочка спешит на кухню.

— Опять платье не выстирала? — доносится оттуда ее грубый, озлобленный голос.

— Не успела, доченька, ты же знаешь, я больна.

— У тебя вечно так...

Вопросы и задания

1. В чем вы видите просчеты воспитания Тани?
2. Как вы думаете, кто в этом виноват?
3. Что значит «быть» или «казаться», «жить» или «демонстрировать себя»?
4. Что бы вы посоветовали Тане и ее маме?

Ситуация расхолаживания и дезорганизации

Ситуация 47

В классе шум, грязь, школьники к уроку не готовы.

— Садитесь, садитесь. Сходите кто-нибудь в учительскую, возьмите там карты на шкафу, — обращается учитель к классу.

Бросаются к выходу несколько мальчишек.

— Куда, куда! Пойдет один кто-нибудь, да поскорей.

— Можно мы вдвоем? — выкрикивает ученик с места.

— Ну, хорошо, только быстрее.

— И я с ними? — еще один ученик с места.

— Нет! Я сказал: пойдут двое!

— Вы же сказали, пойдут один? — сказал обиженно мальчик, вставший третьим.

— Что? Ах, да... Что у вас там? Прекратите шум.

Шум продолжаясь, нарастает.

— И почему у вас всегда учебники открыты? Что это за мода такая? Вопрос такой: когда и как образовалось Древнерусское государство и причины его возникновения. Борисов! Сейчас же оставь его! — ученику, затеявшему возню с соседом по парте.

— Это не я! — с места кричит Борисов.

— Сейчас посмотрим, кто у нас пойдет отвечать. — Долго ищет по журналу нужную фамилию, в классе все притихли в ожидании.

Тренинговая ситуация — правильно вести диалог и понимать партнера

Ситуация 48

Два мальчика ведут разговор о главном герое фильма, который только что посмотрела группа мальчишек. Под руководством педагога обсуждаются поступки этого персонажа.

Условия ведения диалога таковы: один обосновывает свою точку зрения по поводу того, согласен он или не согласен с действиями и поступками героя. Второй должен сначала повторить то, что сказал ему первый, а затем высказать свою точку зрения. Затем первый, в свою очередь, повторяет все, что сказал второй, и потом продолжает развивать свои доводы и суждения.

Диалог длится примерно 10 минут, записывается на магнитофон или видеокамеру. Эксперты оценивают в баллах полноту и точность пересказа и первого и второго.

Глава 17

МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ. ПРАКТИКУМ

17.1. Диагностика направленности личности

Методика разработана чешскими психологами В. Смекалом и М. Кучером. В основе методики Смекала—Кучера лежит несколько измененная ориентировочная анкета Б. Басса. Методика Смекала—Кучера основана на словесных реакциях испытуемого в предполагаемых ситуациях, связанных с работой или участием в них других людей. Ответы испытуемого зависят от того, какие виды удовлетворения и вознаграждения он предпочитает. Хотя у испытуемого и создается впечатление, что с помощью этой методики исследователи получают ориентировочную информацию о нем самом, в действительности же испытание позволяет изучить его основную жизненную позицию.

Назначение исследования — определение направленности человека:

- личностной (на себя);
- деловой (на задачу);
- коллективистской (на взаимодействие).

Личностная направленность (направленность на себя — НС) связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Такой человек чаще всего занят самим собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагирует на потребности людей вокруг себя. В работе он видит прежде всего возможность удовлетворить свои притязания.

Коллективистскую направленность, или направленность на взаимные действия (ВД) характеризует ситуация, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе. Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности.

Деловая направленность (направленность на задачу — НЗ) отражает преобладание мотивов, порожаемых самой деятельностью, увлечение процессом де-

тельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Обычно такой человек стремится сотрудничать с коллективом и добивается наибольшей продуктивности группы, а поэтому старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Необходимо отметить, что все три вида направленности не существуют абсолютно самостоятельно и независимо, а сочетаются друг с другом. Поэтому правильнее будет говорить в результате диагностики не о единственной, а о доминирующей направленности личности.

Указания для испытуемого: на каждый пункт анкеты вы можете дать три ответа, обозначенные буквами А, В, С. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения, который для вас наиболее ценен или больше всего соответствует правде. Букву вашего ответа напишите в «Листе ответов» (табл. 17.1) против номера вопроса в столбике «Больше всего». Затем из ответов на этот же вопрос выберите наименее приемлемый вариант. Соответствующую букву напишите против номера вопроса, но в рубрике «Меньше всего». Для каждого вопроса используйте только две буквы, оставшийся ответ не записывайте нигде. Над вопросами не думайте слишком долго: первый выбор обычно бывает самым точным. Время от времени проверяйте, правильно ли вы записываете ответы, в те ли столбцы, везде ли проставлены буквы. Если обнаружится ошибка, исправьте ее, но так, чтобы исправление было четко видно.

Текст опросника

1. Наибольшее удовлетворение в жизни дает:
 - А. Оценка работы.
 - В. Сознание того, что работа выполнена хорошо.
 - С. Сознание, что находишься среди друзей.

Таблица 17.1

Лист ответов (форма 1)

№ п/п	Больше всего	Меньше всего	№ п/п	Больше всего	Меньше всего	№ п/п	Больше всего	Меньше всего	№ п/п	Больше всего	Меньше всего
1			9			16			24		
2			10			17			25		
3			11			18			26		
4			12			19			27		
5			13			20			28		
6			14			21			29		
7			15			22			30		
8						23					

2. Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть:
 - А. Тренером, который разрабатывает тактику игры.
 - В. Известным игроком.
 - С. Капитаном команды, избранным остальными игроками.
3. Лучшие преподаватели — это те, кто:
 - А. Обладают индивидуальным подходом.
 - В. Увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему.
 - С. Создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказать свою точку зрения.
4. В глазах учеников самые плохие преподаватели — те, кто:
 - А. Не скрывают, что некоторые люди им не симпатичны.
 - В. Вызывают у всех дух соревнования.
 - С. Производят впечатление, что предмет, который они преподают, их не интересует.
5. Я рад, когда мои друзья:
 - А. Помогают другим, когда для этого представляется случай.
 - В. Всегда верны и надежны.
 - С. Интеллигентны, обладают широким кругом интересов.
6. Лучшими друзьями считаются те:
 - А. С кем складываются взаимные отношения.
 - В. Кто может больше, чем я.
 - С. На кого можно надеяться.
7. Я хотел бы быть известным, как такой человек:
 - А. Кто добился жизненного успеха.
 - В. Кто может сильно любить.
 - С. Кто отличается дружелюбием и приветливостью.
8. Если бы я мог выбирать, я хотел бы быть:
 - А. Научным работником.
 - В. Начальником отдела.
 - С. Опытным летчиком.
9. Когда я был ребенком, я любил:
 - А. Игры с друзьями.
 - В. Успехи в делах.
 - С. Когда меня хвалили.
10. Больше всего мне не нравится, когда я:
 - А. Встречаю препятствие при выполнении возложенной на меня задачи.
 - В. Когда в коллективе ухудшаются товарищеские отношения.
 - С. Когда меня критикует мой начальник.
11. Основная роль школы должна заключаться в:
 - А. Подготовке учеников к работе по специальности.
 - В. Развитии индивидуальных способностей и самостоятельности.
 - С. Воспитании в учениках качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.

12. Мне не нравятся коллективы, в которых:
 - А. Система, далекая от демократической.
 - В. Человек теряет индивидуальность в общей массе.
 - С. Невозможно проявить собственную инициативу.
13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его:
 - А. Для общения с друзьями.
 - В. Для любимых дел и самообразования.
 - С. Для беспечного отдыха.
14. Мне кажется, что я способен на максимум достижений, когда:
 - А. Работаю с симпатичными людьми.
 - В. Работа меня удовлетворяет.
 - С. Мои усилия достаточно вознаграждены.
15. Я люблю:
 - С. Приятно проводить время с друзьями.
 - А. Высокую оценку окружающих.
 - В. Чувство удовлетворения от выполненной работы.
16. Если бы обо мне писали в газетах, мне хотелось бы, чтобы:
 - А. Отметили дело, которое я выполнил.
 - В. Похвалили меня за мою работу.
 - С. Сообщили о том, что меня выбрали в комитет или совет.
17. Лучше всего я учился бы, если бы преподаватель:
 - А. Нашел ко мне индивидуальный подход.
 - В. Подтолкнул меня к более интересной работе.
 - С. Вызывал дискуссию по разбираемым вопросам.
18. Нет ничего хуже, чем:
 - А. Оскорбление личного достоинства.
 - В. Неуспех при выполнении важной задачи.
 - С. Потеря друзей.
19. Больше всего я ценю:
 - А. Личный успех.
 - В. Общую работу.
 - С. Практические результаты.
20. Очень мало людей:
 - А. Действительно радуются выполненной работе.
 - В. С удовольствием работают в коллективе.
 - С. Выполняют работу по-настоящему хорошо.
21. Я не переносу:
 - А. Ссоры и споры.
 - В. Отказ от всего нового.
 - С. Людей, ставящих себя выше других.
22. Я хотел бы:
 - А. Чтобы окружающие считали меня своим другом.
 - В. Помогать другим в общем деле.
 - С. Вызывать восхищение других.

23. Я люблю начальство, когда оно:
- А. Требовательно.
 - В. Пользуется авторитетом.
 - С. Доступно.
24. На работе я хотел бы:
- А. Чтобы решения принимались коллективно.
 - В. Самостоятельно работать над решением проблемы.
 - С. Чтобы начальник признал мои достоинства.
25. Я хотел бы прочитать книгу:
- А. Об искусстве хорошо уживаться с людьми.
 - В. О жизни известного человека.
 - С. Типа «Сделай сам».
26. Если бы у меня были музыкальные способности, я хотел бы быть:
- А. Дирижером.
 - В. Солистом.
 - С. Композитором.
27. Свободное время с наибольшим удовольствием провожу:
- А. Смотря детективные фильмы.
 - В. В общении с друзьями.
 - С. Занимаясь своим увлечением.
28. При условии одинакового финансового успеха я бы с удовольствием:
- А. Выдумал интересный конкурс.
 - В. Выиграл бы в конкурсе.
 - С. Организовал бы конкурс и руководил им.
29. Для меня важнее всего знать:
- А. Что я хочу сделать.
 - В. Как достичь цели.
 - С. Как привлечь других к достижению моей цели.
30. Человек должен вести себя так, чтобы:
- А. Другие были довольны им.
 - В. Выполнить прежде всего свою задачу.
 - С. Не нужно было укорять его за работу.

Обработка результатов. Если указанная в ключе (табл. 17.2) буква занесена в рубрику «Больше всего», то испытуемому ставится знак «+» по данному виду направленности. Если же она расположена под индексом «Меньше всего», то ему ставится знак «-». Затем подсчитывают количество «+» и записывают их в итоговую таблицу в соответствующие столбцы НС, ВД, или НЗ в зависимости от того, какой ключ использовался (табл. 17.3). Так же подсчитывается количество «-».

Количество «+» суммируется с количеством «-» (с учетом знака!). Полученный результат записывается в итоговую таблицу (табл. 17.4) в строку «Сумма». Наконец, к полученному числу прибавляется 30 (опять с учетом знака!). Этот показатель и характеризует уровень выраженности данного вида направленности. Общая сумма всех баллов по трем видам направленности должна быть равна 90.

Проверка: общая сумма равна $27 + 29 + 34 = 90$.

Таблица 17.2

Ключ к опроснику Смекала—Кучера

Направленность								
на себя (НС)			на взаимодействие (ВД)			на задачу (НЗ)		
1. А	11. В	21. С	1. С	11. С	21. А	1. В	11. А	21. В
2. В	12. В	22. С	2. С	12. А	22. А	2. А	12. С	22. В
3. А	13. С	23. В	3. С	13. А	23. С	3. В	13. В	23. А
4. А	14. С	24. С	4. В	14. А	24. А	4. С	14. В	24. В
5. В	15. А	25. В	5. А	15. С	25. А	5. С	15. В	25. С
6. С	16. В	26. В	6. А	16. С	26. А	6. В	16. А	26. С
7. А	17. А	27. А	7. С	17. С	27. В	7. В	17. В	27. С
8. С	18. А	28. В	8. В	18. С	28. С	8. А	18. В	28. А
9. С	19. А	29. А	9. А	19. В	29. С	9. В	19. С	29. В
10. С	20. С	30. С	10. В	20. В	30. А	10. А	20. А	30. В

Таблица 17.3

Итоговая таблица (форма 2)

	НС	ВД	НЗ
Количество «+»			
Количество «-»			
Сумма			
+30			

Таблица 17.4

Итоговая таблица (пример)

	НС	ВД	НЗ
Количество «+»	+ 8	+ 10	+ 12
Количество «-»	- 11	- 11	- 8
Сумма	- 3	1	+ 4
+ 30	+ 27	+ 29	+ 34

17.2. Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)

Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция внутренней и внешней мотивации.

Напомним, что о внутреннем типе мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы делятся здесь на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

Инструкция. «Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по пятибалльной шкале (табл. 17.5)».

Обработка результатов. Подсчитываются показатели внутренней (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) мотивации в соответствии со следующими ключами.

$$ВМ = \frac{\text{оценка п. 6} + \text{оценка п. 7}}{2}$$

$$ВПМ = \frac{\text{оценка п. 1} + \text{оценка п. 2} + \text{оценка п. 5}}{3}$$

$$ВОМ = \frac{\text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4}}{2}$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

Интерпретация результатов. На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний:

ВМ > ВПМ > ВОМ и ВМ – ВПМ > ВОМ.

Таблица 17.5

Шкала мотивов профессиональной деятельности

Мотивы профессиональной деятельности	1	2	3	4	5
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по работе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Наихудшим мотивационным комплексом является тип
 $VOM > ВПМ > VM$.

Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Например, нельзя два мотивационных комплекса (табл. 17.6) считать абсолютно одинаковыми.

И первый, и второй мотивационный комплекс относятся к одному и тому же неоптимальному типу

$VOM > ВПМ > VM$.

Однако видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет место снижение показателя отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной и внутренней мотивации.

Таблица 17.6
Мотивационные комплексы (пример)

Мотивы профессиональной деятельности (№ п/п)	ВМ	ВПМ	ВОМ
1	1	2	5
2	2	3	4

По нашим данным (Реан А. А., 1990, 1999), удовлетворенность профессией имеет значимую соотношенность с оптимальностью мотивационного комплекса педагога (положительная значимая связь, $r = + 0,409$). Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий — внешней отрицательной.

Кроме того, нами установлена и отрицательная соотносительная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога (связь значимая, $r = - 0,585$).

Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак» (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

17.3. Изучение самооценки личности

Самооценка относится к центральным образованиям личности, к ее ядру. Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, она — регулятор поведения и деятельности. Следует, однако, помнить: самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Общество в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе — наиболее позднее образование в системе отношений человека к миру. Но несмотря на

Таблица 17.7

Бланк методики изучения самооценки с помощью ранжирования

Идеал	Качество личности	Я	Разница	
			d	d^2
	Уступчивость			
	Смелость			
	Вспыльчивость			
	Настойчивость			
	Нервозность			
	Терпеливость			
	Увлекаемость			
	Пассивность			
	Холодность			
	Энтузиазм			
	Осторожность			
	Капризность			
	Медлительность			
	Нерешительность			
	Энергичность			
	Жизнерадостность			
	Мнительность			
	Упрямство			
	Беспечность			
	Застенчивость			

это (а может быть, именно благодаря этому) в структуре отношений личности самооценке принадлежит особо важное место. Самооценка прямо связана с процессом социальной адаптации и дезадаптации личности.

Методика изучения самооценки с помощью процедуры ранжирования¹.

На бланке (табл. 17.7) перечислены 20 различных качеств личности. В левой колонке («Идеал») испытуемый ранжирует эти качества от 1 до 20 баллов по

¹ Существует несколько модификаций данной методики (Сосновский Б. А., 1979; Маришук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А. и др., 1984).

тому, в какой мере они ему импонируют. Затем в правой колонке («Я») ранжирует эти качества по отношению к себе. Между желаемым и реальным уровнем каждого качества определяется разность (d), которая возводится в квадрат (d^2). Далее подсчитывается сумма квадратов ($\sum d^2$) и определяется коэффициент корреляции:

$$r = 1 - 0,00075 \sum d^2.$$

Чем ближе коэффициент к 1 (от 0,7 до 1,0), тем выше самооценка, и наоборот. Об адекватной самооценке свидетельствует коэффициент от 0,4 до 0,6.

Если при применении данной методики исследователь пожелает использовать не 20 качеств, а какое-то иное их количество, то формулу подсчета необходимо изменить. При всяком изменении количества качеств меняться будет коэффициент при $\sum d^2$, т. е. будет не 0,00075, а какое-то другое число. Полезно в связи с этим знать, что указанная выше формула есть просто частный случай общей формулы вычисления коэффициента ранговой корреляции:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)},$$

здесь n — число используемых при ранжировании качеств.

Именно по этой формуле и необходимо проводить расчеты, если изменено число ранжируемых качеств. Нетрудно убедиться, что когда используется вариант с 20 качествами ($n = 20$), то коэффициент $6/n(n^2 - 1)$ становится равным 0,00075, а общая формула превращается в тот упрощенный вариант, который и приведен вначале.

17.4. Диагностика и тренинг педагогической проницательности

С помощью предложенной ниже (Реан А. А., 1990, 1999) методики и описанной процедуры вы можете заняться самостоятельной диагностикой и тренировкой по развитию умений и навыков антипции (предвидения) оценочных суждений учащихся.

Анализируя расхождения, обнаруженные между вашими собственными оценочными суждениями (аспекты I и II) и оценочными суждениями учащихся (аспект III), вы сделаете много полезных для себя выводов.

Итак, оцените себя (аспект I) по всем восьми октантам (табл. 17.8). Оценка производится по 12-балльной шкале. Интервал 1–4 означает, что качество развито слабо; в интервале 5–8 — средне; в интервале 9–12 — сильно (вторая степень качества, т. е. второе прилагательное).

Теперь попробуйте предсказать по всем восьми октантам мнение учащихся о вас (аспект II). Оценка также производится по 12-балльной шкале. В заключение

предложите учащимся оценить вас по всем восьми октантам (аспект III). При этом лучше соблюсти анонимность. Также учащиеся не должны быть знакомы с результатами вашей собственной предварительной работы по аспектам I и II.

Рассмотрим в качестве примера некоторые возможные варианты результатов исследования.

1. Предположим, что в результате оценки и самооценки по первому октанту (лидерство—властность) вы получите 2 балла по I аспекту и 12 по III аспекту. Что это может означать? Что сами вы не склонны считать себя властным человеком и, скорее всего, полагаете, что лидерского начала вам явно недостает, что неплохо бы заняться самосовершенствованием в этом направлении. Однако точка зрения учащихся диаметрально противоположна. В их глазах вы очень властный, а временами даже деспотичный человек. И уж если вам надо заниматься совершенствованием собственной личности, то, скорее, в направлении «смягчения» характера, снижения властных тенденций.

Конечно, это только пример того, как надо подходить к анализу данных. В каждом конкретном случае могут быть свои особенности, свои «нюансы». Понятно, что мнение учащихся, пусть даже целой группы, не всегда адекватно реальности. И все же, если вы получили результаты, аналогичные приведенным в примере, над ними стоит серьезно задуматься. Ведь в результате целой серии психологических исследований учеными было установлено: именно авторитар-

Таблица 17.8

Бланк оценки по 8 октантам

Октант	Аспект		
	I	II	III
	Я (самооценка)	Учащиеся обо мне (предсказания педагога)	Учащиеся о педагоге (реальный опрос учащихся)
1. Лидерство — властность			
2. Уверенность в себе — самоуверенность			
3. Требовательность — непримиримость			
4. Скептицизм — упрямство			
5. Уступчивость — кротость			
6. Доверчивость — послушание			
7. Добросердечие — несамостоятельность			
8. Отзывчивость — бескорыстие			

ные педагоги считают себя недостаточно властными, слишком мягкими и излишне демократичными.

2. Допустим, что по третьему октанту (требовательность) вы получили 10 баллов по I аспекту (самооценка) и 5 баллов по III аспекту. Таким образом, вы считаете себя очень требовательным педагогом, подчас даже слишком, и, возможно, нередко задумываетесь о педагогической целесообразности столь высокого уровня требовательности. Учащиеся же полагают, что именно такой уровень требовательности с вашей стороны оптимален. Очевидно, при таком соотношении баллов у педагогов нет повода для беспокойства, и вряд ли стоит терзаться мыслями об излишней требовательности с вашей стороны.

Однако заметим, что рассмотренная здесь ситуация — скорее гипотетическая, чем реальная. Многочисленные эмпирические исследования (в том числе и наши собственные) свидетельствуют, что чаще встречается обратная ситуация: педагог считает себя недостаточно требовательным, в то время как учащиеся уверены в неоправданно высокой требовательности с его стороны. Конечно, и здесь — в каждом конкретном случае — вам придется делать вывод самому. Но при этом желательно помнить, что, будучи снисходительным к себе, человек обычно переносит нереализованный потенциал своей требовательности на окружающих, в особенности — занимающих подчиненное положение.

17.5. Тест «Транзактный анализ общения»

Транзакция — единица акта общения, в течение которой собеседники находятся в одном из трех состояний «Я». В процессе взаимодействия могут в большей или меньшей мере проявляться такие состояния человека: состояние «родителя», «взрослого», «ребенка». Эти три состояния сопровождают человека всю жизнь. Зрелый человек умело использует разные формы поведения, гибко проявляя себя в том или ином состоянии в зависимости от его целей и жизненных обстоятельств.

Попробуйте оценить, как сочетаются эти три «Я» в вашем поведении. Для этого оцените приведенные высказывания в баллах от 0 до 10.

1. Мне порой не хватает выдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
3. Родители как более взрослые люди должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, мне хочется подурочиться, как маленькому.
8. Думаю, что правильно понимаю все происходящие события.
9. Каждый должен выполнять свой долг.

10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.
11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.
13. Я, как и многие люди, бываю обидчив.
14. Мне удастся видеть в людях больше, чем они говорят о себе.
15. Дети должны безусловно следовать указаниям родителей.
16. Я — увлекающийся человек.
17. Мой основной критерий оценки человека — объективность.
18. Мои взгляды непоколебимы.
19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступать.
20. Правила оправданны лишь до тех пор, пока они полезны.
21. Люди должны соблюдать все правила независимо от обстоятельств.

Обработка результатов тестирования — самотестирования. Подсчитайте отдельно сумму баллов по строкам:

I (состояние «ребенок»): 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19.

II (состояние «взрослый»): 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20.

III (состояние «родитель»): 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21.

Если у вас получится формула II, I, III, то это значит, что вы обладаете чувством ответственности, в меру импульсивны и не склонны к назиданиям и поучениям.

Если у вас получилась формула III, I, II, то для вас характерна категоричность в суждениях и действиях, возможно излишнее проявление самоуверенности при взаимодействии с людьми, чаще всего говорите без сомнения то, что думаете или знаете, не заботясь о последствиях ваших слов и действий.

Если на первом месте в формуле состояние I («ребенок»), то вы можете проявлять склонность к научной работе, хотя и не всегда умеете управлять своими эмоциями.

17.6. Методика оценки способов реагирования в конфликте (К. Н. Томас)

Методика определяет типические способы реагирования человека на конфликтные ситуации, выявляет тенденции его взаимоотношений в сложных условиях.

Эта методика позволяет выяснить, насколько человек склонен к соперничеству и сотрудничеству в коллективе сотрудников, в школьном классе или студенческой группе, стремится ли он к компромиссам, избегает конфликтов или, наоборот, старается обострить их. С помощью данной методики можно также оценить степень адаптации каждого члена того или иного коллектива к совместной деятельности.

Применительно к педагогической деятельности с помощью методики можно выявить наиболее предпочитаемые формы социального поведения испытуемого в ситуации конфликта с учениками, родителями, с коллегами или администрацией, а также отношение к совместной деятельности.

По каждому пункту надо выбрать только один, предпочтительный для вас вариант ответа «а» или «б».

1. а) Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
б) Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, в чем мы оба согласны.
2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
б) Я пытаюсь уладить его с учетом всех интересов другого человека и моих собственных.
3. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
б) Я стараюсь не задевать чувства другого человека.
5. а) Улаживая конфликтную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у других.
б) Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. а) Я пытаюсь избежать неприятностей лично для себя.
б) Я стараюсь добиться своего.
7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.
б) Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться более важных целей.
8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Я первым делом стараюсь определить суть спора.
9. а) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий.
б) Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
10. а) Я твердо стремлюсь добиться своего.
б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоит суть спора.
б) Я стараюсь успокоить других и главным образом сохранить наши отношения.
12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
б) Я даю окружающим возможность в чем-то остаться при своем, если они также идут навстречу.
13. а) Я предлагаю промежуточную позицию.
б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.
14. а) Я сообщаю другим свою точку зрения и спрашиваю об их взглядах.
б) Я пытаюсь доказать другим логику и преимущества моих взглядов.

15. а) Я стараюсь успокоить других и сохранить наши отношения.
б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения.
16. а) Я стараюсь не задеть чувств окружающих.
б) Я обычно пытаюсь убедить окружающих в преимуществах моей позиции.
17. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. а) Если это сделает окружающих счастливыми, я дам им возможность настаивать на своем.
б) Я дам партнеру возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.
19. а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоит суть спора.
б) Я стараюсь отложить спорные вопросы, с тем чтобы со временем решить их окончательно.
20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. а) Ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к партнеру.
б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. а) Я пытаюсь найти позицию, которая устраивает и меня, и партнера.
б) Я отстаиваю свою позицию.
23. а) Как правило, я стараюсь, чтобы все остались довольны.
б) Иногда предоставляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу.
б) Я стараюсь уговорить другого на компромисс.
25. а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.
б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. а) Я обычно предлагаю среднюю позицию.
б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. а) Зачастую стремлюсь избежать споров.
б) Если я знаю, что это доставит большую радость другому человеку или в данной ситуации ему необходимо выглядеть лидером, я дам ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого
29. а) Я предлагаю среднюю позицию.
б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Обработка результатов. По каждому из пяти разделов опросника подсчитайте количество ваших ответов, совпадающих с ключом.

Ключ опросника

Соперничество:	3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.
Сотрудничество:	2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б.
Компромисс:	2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а.
Избегание:	1а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 29б.
Приспособление:	1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.

Полученные количественные оценки по каждому разделу сравниваются между собой для выявления наиболее предпочитаемых форм поведения в конфликтной ситуации.

17.7. Методика диагностики социально-психологического климата коллектива

Предлагаемая методика позволит определить уровень развития и дать общую оценку психологического климата, а также выявить те факторы его формирования, которые могут быть использованы для коррекции. Опросник может использоваться в учебных группах, в педагогических и трудовых коллективах.

Из предлагаемого перечня ответов по каждому вопросу выберите те, которые соответствуют вашему мнению и поставьте у такого ответа знак «+».

1. Нравится ли вам ваша работа (школа, вуз)?
 - а) очень нравится;
 - б) пожалуй, нравится;
 - в) мне безразлично;
 - г) пожалуй, не нравится;
 - д) очень не нравится.
2. Хотели бы вы перейти на другую работу (в другой класс, школу; в другую группу, вуз)?
 - а) да;
 - б) нет;
 - в) не знаю.
3. Оцените по пятибалльной шкале степень развития перечисленных ниже качеств у вашего руководителя (воспитателя, куратора группы, декана) (5 баллов, если качество развито очень сильно, 1 — совсем не проявляется).
 - а) трудолюбие;
 - б) общественная активность;
 - в) профессиональные знания;

- г) забота о людях;
 - д) требовательность;
 - е) отзывчивость;
 - ж) общительность;
 - з) способность разбираться в людях;
 - и) справедливость;
 - к) доброжелательность.
4. Кто из членов вашей группы/коллектива пользуется наибольшим уважением? Назовите одну или две фамилии.
5. Предположим, что по каким-либо причинам вы временно не учитесь/не работаете, вернулись бы вы в свой коллектив?
- а) да;
 - б) нет;
 - в) не знаю.
6. Отметьте, с каким из приведенных ниже утверждений вы больше всего согласны?
- а) большинство членов нашего коллектива/группы — хорошие, симпатичные люди;
 - б) в нашем коллективе есть всякие люди;
 - в) большинство членов нашего коллектива — люди малопрятные.
7. Считаете ли вы, что было бы хорошо, если бы члены вашего коллектива жили близко друг от друга?
- а) нет, конечно;
 - б) скорее нет, чем да;
 - в) не знаю, не задумывался над этим;
 - г) скорее да, чем нет;
 - д) да, конечно.
8. Выберите вариант для оценки своего коллектива/группы, если цифра «1» характеризует коллектив, который вам очень нравится, а «9» — не нравится совсем.
- а) 1; б) 2; в) 3; г) 4; д) 5; е) 6; ж) 7; з) 8; и) 9.
9. а) Как вам кажется, могли бы вы дать полную характеристику деловых качеств большинства членов вашего коллектива?
- да;
 - пожалуй, да;
 - не знаю;
 - пожалуй, нет;
 - нет.
- б) Как вам кажется, могли бы вы дать полную характеристику личных качеств большинства членов вашего коллектива?
- да;
 - пожалуй, да;
 - не знаю;
 - пожалуй, нет;
 - нет.

10. Если бы у вас возникла возможность провести отдых вместе с членами вашего коллектива, то как бы вы к этому отнеслись?
- а) это бы меня вполне устроило;
 - б) не знаю;
 - в) это бы меня совсем не устроило.
11. Могли бы вы с достаточной уверенностью сказать о большинстве членов вашего коллектива, с кем они охотно общаются по деловым/учебным вопросам?
- а) нет;
 - б) не могу сказать;
 - в) да.
12. Оцените атмосферу вашего коллектива, выбрав одно значение, если цифра «1» соответствует нездоровой, нетоварищеской атмосфере, а «9» — атмосфере взаимопонимания и взаимного уважения.
- а) 1; б) 2; в) 3; г) 4; д) 5; е) 6; ж) 7; з) 8; и) 9.
13. Если бы вы по какой-либо причине ушли из коллектива, стремились бы вы к встречам?
- а) да, конечно;
 - б) скорее да, чем нет;
 - в) затрудняюсь ответить;
 - г) скорее нет, чем да;
 - д) нет, конечно.
14. Укажите, в какой степени вы удовлетворены:
- а) состоянием материально-технической базы работы/учебы:
 - полностью удовлетворен;
 - пожалуй, удовлетворен;
 - трудно сказать;
 - пожалуй, не удовлетворен;
 - полностью не удовлетворен;
 - б) загруженностью работой/учебной нагрузкой:
 - полностью удовлетворен;
 - пожалуй, удовлетворен;
 - трудно сказать;
 - пожалуй, не удовлетворен;
 - полностью не удовлетворен;
 - в) размером зарплаты/стипендии:
 - полностью удовлетворен;
 - пожалуй, удовлетворен;
 - трудно сказать;
 - пожалуй, не удовлетворен;
 - полностью не удовлетворен;
 - г) отношениями с преподавателями и руководителем:
 - полностью удовлетворен;
 - пожалуй, удовлетворен;
 - трудно сказать;
 - пожалуй, не удовлетворен;
 - полностью не удовлетворен;

- д) возможностью заниматься научной работой и получать дополнительные специализации:
 - полностью удовлетворен;
 - пожалуй, удовлетворен;
 - трудно сказать;
 - пожалуй, не удовлетворен;
 - полностью не удовлетворен;
 - е) разнообразием и сложностью учебной работы:
 - полностью удовлетворен;
 - пожалуй, удовлетворен;
 - трудно сказать;
 - пожалуй, не удовлетворен;
 - полностью не удовлетворен;
 - ж) подготовкой в получении специальности:
 - полностью удовлетворен;
 - пожалуй, удовлетворен;
 - трудно сказать;
 - пожалуй, не удовлетворен;
 - полностью не удовлетворен.
15. Насколько хорошо, по вашему мнению, организована работа/учеба?
- а) очень хорошо;
 - б) в общем неплохо, хотя есть возможность улучшения;
 - в) трудно сказать;
 - г) работа/подготовка организована неудовлетворительно;
 - д) очень плохо.
16. Можете ли вы сказать, от кого в большей мере зависит успешность вашей подготовки к специальности?
- а) да (в этом случае назовите эти лица);
 - б) трудно сказать;
 - в) пожалуй, нет;
 - г) нет.
17. Ваш пол:
- а) мужской;
 - б) женский.
18. Возраст.
19. Сроки обучения/ стаж работы.
20. Ваша специализация.
21. Ваше семейное положение.

Обработка результатов. На основании ответов можно дать краткую характеристику коллектива или группы, в которой указывается численность, половой и возрастной состав, специализация, семейное положение, зарплата или стипендия.

Вопросы 6–13 направлены на выявление особенностей отражения сложившихся межличностных отношений с учетом эмоционального, когнитивного и поведенческого компонента. Каждый такой компонент тестируется тремя вопросами: эмоциональный — 6, 8, 12; когнитивный — 9а, 9б, 11; поведенческий — 7,

10, 13. Ответ на каждый из этих вопросов оценивается как +1, 0 или -1. Для целостной характеристики отдельного компонента сочетания ответов на вопросы обобщаются — положительная оценка получается при сочетаниях + + +, + + 0, + + -; отрицательная оценка при сочетаниях - - -, - - +, - - 0; неопределенная (противоречивая) оценка при сочетаниях 0 0 0, 0 0 -, 0 0 +.

Для каждого компонента в группе подсчитывается средняя оценка

$$\bar{X} = \frac{(+)-(-)}{n},$$

где (+) — количество положительных ответов, (-) — количество отрицательных ответов, n — количество участников опроса. Средние оценки могут располагаться в интервале от -1 до +1: от -1 до -0,33 — отрицательные оценки; от -0,33 до +0,33 — противоречивые оценки; от +0,33 до +1 — положительные оценки.

17.8. Тест «Восприятие индивидом группы»

Восприятие индивидом группы представляет собой фон, на котором протекает межличностное восприятие. Предлагаемая методика позволяет выявить три возможных «типа» восприятия индивидом группы, где в качестве показателя типа восприятия выступает роль группы в деятельности воспринимающего.

Первый «тип» восприятия индивидом группы называют «индивидуалистическим» (И): когда индивид относится нейтрально к группе, уклоняясь от совместных форм деятельности и ограничивая контакты в общении. Второй тип восприятия индивидом группы называют «прагматическим» (П): когда индивид оценивает группу с точки зрения полезности и отдает предпочтение контактам лишь с наиболее компетентными источниками информации и способными оказать помощь. Третий тип восприятия индивидом группы называют «коллективистическим» (К): индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность, при этом наблюдается заинтересованность в успехах каждого члена группы и стремление внести свой вклад в жизнедеятельность группы.

По каждому пункту надо выбрать только одну альтернативу, наиболее точно выражающую вашу точку зрения.

1. Лучшими партнерами в группе я считаю тех, кто:
 - а) знает больше, чем я;
 - б) все вопросы стремится решать сообща;
 - в) не отвлекает внимание преподавателя во время занятий.
2. Лучшими преподавателями являются те, которые:
 - а) имеют индивидуальный подход к обучающимся;
 - б) создают условия для помощи со стороны других;
 - в) создают атмосферу поиска и коллективного обсуждения проблем.

3. Я рад, когда мои друзья:
 - а) знают больше, чем я, и могут мне помочь;
 - б) умеют самостоятельно, не мешая друг другу, добиваться успехов;
 - в) помогают другим, когда в них нуждаются.
4. Больше всего мне нравится, когда в группе:
 - а) не надо никому помогать и есть у кого поучиться;
 - б) каждый сам по себе уникален и не вмешивается в дела других;
 - в) остальные слабее подготовлены, чем я.
5. Мне кажется, что я способен на многое, когда:
 - а) я уверен, что получу помощь и поддержку со стороны других;
 - б) уверен, что мои усилия будут как-то вознаграждены и отмечены;
 - в) предоставляется возможность проявить себя в полезном и важном деле.
6. Мне нравится группа, в которой:
 - а) каждый заинтересован в улучшении результатов всех;
 - б) каждый занят своим делом и не мешает другим;
 - в) каждый откликается на помощь и совет, если оказывается в этом необходимость.
7. Я не удовлетворен преподавателями, которые:
 - а) создают дух соперничества;
 - б) не занимаются увлеченно своей наукой;
 - в) создают условия напряжения и жесткого контроля.
8. Я больше удовлетворен жизнью, если:
 - а) занимаюсь научной работой или узнаю что-то новое;
 - б) общаюсь и отдыхаю;
 - в) нужен кому-то и полезен.
9. Основная роль учебного заведения должна заключаться в:
 - а) в воспитании гражданина и гармонично развитой личности;
 - б) в подготовке человека к самостоятельной жизни и деятельности;
 - в) в подготовке к общению и совместной деятельности человека.
10. Если в группе возникает проблема, то я:
 - а) предпочитаю не вмешиваться;
 - б) предпочитаю сам во всем разобраться, не полагаясь на других;
 - в) стремлюсь внести свой вклад в общее решение проблемы.
11. Я бы лучше учился, если бы преподаватели:
 - а) подходили ко мне индивидуально;
 - б) создавали условия для оказания помощи;
 - в) создавали условия для успеха, условия свободы выбора.
12. Я испытываю плохое состояние, когда:
 - а) не добиваюсь успеха в намеченном деле;
 - б) чувствую, что не нужен человеку, для меня очень уважаемому или любимому;
 - в) тебе в трудную минуту не помогают те, на кого надеялся больше всего.
13. Больше всего я ценю:
 - а) успех, в котором есть доля участия моих друзей или родных;
 - б) общий успех близких и дорогих мне людей, в котором есть и моя заслуга;
 - в) свой собственный личный успех.

14. Я предпочитаю работать:

- а) вместе с товарищами;
- б) самостоятельно;
- в) с ведущими в данной области преподавателями и специалистами.

Обработка результатов. Каждому выбранному ответу приписывается один балл. Баллы, набранные по всем пунктам опросника, суммируются для каждого типа восприятия отдельно с учетом предложенного ключа. Результат записывается в виде формулы $n_1И + n_2П + n_3К$, где n_1, n_2, n_3 — количество набранных баллов соответственно «индивидуалистическому» типу восприятия, «прагматическому» и «коллективистскому».

Ключ для обработки результатов представлен в табл. 17.9.

Т а б л и ц а 17.9

Ключ для обработки результатов
методики
«Тип восприятия индивидом группы»

И	П	К	И	П	К
1в	1б	1а	8а	8в	8б
2а	2в	2б	9б	9а	9в
3б	3в	3а	10б	10в	10а
4б	4а	4в	11а	11в	11б
5б	5в	5а	12а	12б	12в
6б	6а	6в	13в	13б	13а
7б	7а	7в	14б	14а	14в

ЛИТЕРАТУРА

К РАЗДЕЛУ «ПЕДАГОГИКА»

- Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. — М.: Педагогика, 1985.
- Антология педагогической мысли России второй половины XIX начала XX вв. — М.: Педагогика, 1990.
- Антология педагогической мысли христианского Средневековья. В 2-х томах. — М., 1994.
- Битинас Б. П. Введение в философию воспитания. — М., 1996.
- Будущему учителю о проблемах педагогики. — Волгоград, 1995.
- Гершунский Б. С. Менталитет и образование. — М., 1996.
- Гессен С. И. Основы педагогики. — М., 1995.
- Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. — СПбГУ, 1992.
- Джуринский А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. — М.: Просвещение, 1993.
- Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. — М., 1998.
- Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М., 1999.
- История педагогики. — М.: Просвещение, 1982.
- Каптерев П. Ф. История русской педагогики. — СПб., 1999.
- Куписевич Ч. Основы общей дидактики. — М., 1986.
- Лиферов А. П. Интеграционный потенциал образовательных систем крупнейших регионов мира (типология, сравнительный анализ). — Рязань, 1997.
- Лиферов А. П. Интеграция мирового образования — реальность третьего тысячелетия. — М., 1997.
- Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. — М., 1997.
- Миронов В. Б. Век образования. — М.: Педагогика, 1990.
- Образование и культура Северо-Запада России / Под ред. Н. В. Бордовской. — СПб, 1999. — Вып. 4.
- Образование: традиция и инновации в условиях социальных перемен. — М., 1997.
- Оконь В. Введение в общую дидактику. — М., 1990.
- Основы вузовской педагогики. — ЛГУ, 1972.
- Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1996.
- Педагогика и психология высшей школы. — Ростов/н/Д, 1998.
- Педагогика школы. — М.: Просвещение, 1977.
- Подласый И. П. Педагогика. — М., 1996.
- Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. — М.—Воронеж, 1996.
- Психология и педагогика. — М., 1998.
- Психология и педагогика. — М., 1996.
- Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащихся. — М., 1990.
- Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб., 1999.
- Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. — Ростов/н/Д, 1996.
- Сластенин В. А. и др. Педагогика. — М., 1997.
- Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач. — М., 1997.
- Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. — М., 1998.
- Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. В 2-х томах. — М., 1974.
- Харламов И. Ф. Педагогика. — М., 1997.
- Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. — М.: Педагогика, 1981.
- Якунин В. А. Педагогическая психология. — СПб., 1998.