

*Gaudeamus igitur
Juvenes dum sumus!
Post jucundam juventutem,
Post molestam senectutem
Nos habebit humus*

*Ubi sunt qui ante nos
in mundo fuere?
Transeans ad superos
Transeans ad inferos
Hos si vis videre!*

*Vita nostra brevis est,
Brevi finietur;
Venit mors velociter,
Rapit nos atrociter
Neminu parcetur!*

*Vivat academia!
Vivant professores!
Vivat memorum quodlibet!
Semper sint in flore!*

Психология и педагогика

учебное пособие

2-е издание, исправленное и дополненное

Согласно Федеральному Компоненту
Государственного Комитета Российской Федерации
по высшему образованию

*«Пусть есть превосходные яства,
но не вкусив их, не познаешь их вкуса;
пусть есть высшая истина,
но, не учившись, не познаешь ее благодати.
По этой-то причине, только начав учиться,
узнаешь о собственном несовершенстве;
только начав обучать, узнаешь,
что такое трудности.
Но, познав свое несовершенство,
можно заняться собой;
познав трудности, можно себя укрепить».*

Конфуций



alma mater

Москва
2002
Издательство

ЦЕНТР

ББК 88я73

П86

На обложке:
фрагмент картины
художника *О. Кипренского «Молодой садовник», 1817 г.*

Психология и педагогика: Учебное пособие для вузов/Составитель и ответственный редактор А. А. Радугин; Научный редактор Е. А. Кротков.— М.: Центр, 2002.— 256 с.

ISBN 5-88860-054-7

Учебное пособие подготовлено в соответствии с «Государственными требованиями (Федеральный компонент) к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников высшей школы по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины». Содержание дидактических единиц этих требований раскрывается на материалах современной отечественной и зарубежной литературы.

Предназначено для студентов вузов всех специальностей, а также тех, кто желает самостоятельно получить психолого-педагогическую подготовку.

Без объявления

ББК 88я73+74я73

ISBN 5-88860-054-7

© А. А. Радугин, 2000

Содержание

8

Предисловие

РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ. ПСИХОЛОГИЯ

10

Тема 1.

Предмет и методы психологии

- 1. Область изучаемых явлений и предназначение психологии*
- 2. Основные исторические этапы развития психологической науки*
- 3. Основные направления в психологии XX века*
- 4. Методы психологического исследования*

28

Тема 2.

Психика и организм

- 1. Психология конституциональных различий*
- 2. Психика и особенности строения мозга*

40

Тема 3.

Чувственные формы освоения действительности

- 1. Ощущения — первичная форма отражения действительности*
- 2. Сущность и основные качества восприятия*
- 3. Внимание*

54

Тема 4.

Соотношение субъективной и объективной реальности: рациональные формы освоения действительности

- 1. Память*
- 2. Мышление*

78

Тема 5.

Психология личности. Общее и индивидуальное в психике человека

- 1. Понятие личности в психологии*
- 2. Способности*
- 3. Темперамент*

4. Характер
5. Воля
6. Эмоции
7. Мотивация

110

Тема 6.

Психические состояния человека

1. Понятие психических состояний
2. Типичные положительные психические состояния человека
3. Отрицательные психические состояния и их предупреждение
4. Специфические состояния психики человека

128

Тема 7.

Субъективный мир психики человека

1. Психологическая сущность самосознания
2. Самосознание и человеческое «Я». Структура и функции самосознания
3. Идентификация и рефлексия

147

Тема 8.

Межличностные отношения в быту и организованном коллективе

1. Общение — основа межличностных отношений
2. Общение как обмен информацией
3. Общение как взаимодействие
4. Общение как восприятие людьми друг друга
5. Интимные межличностные отношения
6. Социально-ролевое общение
7. Социально-психологический климат коллектива

РАЗДЕЛ ВТОРОЙ. ПЕДАГОГИКА

182

Тема 1.

Предмет и основные этапы развития педагогики

1. Предмет педагогики
2. Основные этапы развития педагогики и образования

193

Тема 2.

Цели и идеалы образования и воспитания

1. Цели образования и воспитания

Педагогический идеал и его конкретно-историческое воплощение

200

Тема 3.

*Средства и методы педагогического воздействия
на личность*

1. Убеждение

2. Упражнение и приучение

3. Обучение

4. Методы стимулирования

217

Тема 4.

*Общие принципы дидактики и их реализация
в конкретных предметных методиках*

1. Дидактика: теория и практика обучения (образования)

2. Характеристика принципов дидактики

3. Реализация дидактических принципов в предметных методиках

224

Тема 5.

*Нравственно-психологический образ педагога.
Поиски новой модели образования и воспитания*

1. Свообразие педагогической деятельности.

Основные требования к личности педагога

2. Мастерство педагогического общения

3. Современная педагогика в поисках новой модели образования

241

Тема 6.

*Семейное воспитание и семейная педагогика.
Проблема взаимоотношений поколений*

1. Отношения родителей и детей
как психолого-педагогическая проблема

2. Типичные варианты отношений.

Причины конфликтов и их профилактика

3. Рациональные условия отношений родителей и детей

254

Примечания

Предисловие

В современной России идет процесс гуманизации и гуманитаризации высшего образования. Во всех вузах страны введены в качестве обязательных для изучения ряд новых дисциплин гуманитарного цикла. В число этих дисциплин входит «Психология и педагогика». В соответствии с «Государственными требованиями (Федеральный компонент) к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников высшей школы по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» в результате изучения курса «Психология и педагогика» выпускник вуза должен получить представление о природе психики человека, знать основные психические функции и их физиологические механизмы, соотношение природных и социальных факторов в становлении психики; знать, в каких формах происходит освоение человеком действительности, осознавать роль сознания и самосознания в поведении, деятельности человека, формирования его личности; понимать значение воли, эмоций, потребностей и мотивов; уметь дать психологическую характеристику личности, ее темперамента, способностей, характера; интерпретировать собственные психические состояния, владеть простейшими приемами психической саморегуляции, осознавать закономерности межличностных отношений в быту и организованном коллективе; знать формы, средства и методы психологической деятельности; владеть элементарными навыками анализа учебно-воспитательных ситуаций, определения и решения педагогических задач как в семье, так и в трудовом коллективе.

Предлагаемое вниманию читателей учебное пособие призвано помочь студентам, изучающим курс «Психология и педагогика», в решении всех этих задач. Оно подготовлено с таким расчетом, чтобы максимально облегчить усвоение программы этой дисциплины и свести к минимуму необходимость обращения к другим источникам. Впрочем, активного студента может заинтересовать дополнительная литература, и авторы по каждой теме предлагают достаточно обширный список этой литературы.

Для удобства освоения курса каждая из программных тем подразделена на несколько относительно самостоятельных вопросов, которые могут стать предметом выступлений на семинарских занятиях, послужить темой докладов и рефератов. С этой целью в большинстве случаев список рекомендованной литературы дается к каждому вопросу в отдельности.

После ознакомления с теоретическим материалом читателю рекомендуется по каждому вопросу очередной темы ответить на контрольные вопросы из рубрики «Проверь свои знания». Значительное место в этой рубрике занимают «психологические тесты». Работа с

ними, по мнению авторов, будет способствовать не только лучшему усвоению курса, но и активному самопознанию читателя. Предполагается, что работа с тестами будет проходить на семинарах.

Изложение многих тем, особенно по психологии, по необходимости, изобилует новыми для читателя терминами. Авторы постарались максимально облегчить задачу читателя: этим терминам в тексте даются точные определения, а некоторые, наиболее сложные, темы снабжены специальным разделом «Словарь к теме», где определения воспроизводятся вновь в краткой и доступной для понимания форме.

Последовательность изложения тем в предлагаемом учебном пособии отражает логику восприятия нового для читателя круга проблем. Пособие включает в себя два относительно самостоятельных по содержанию, но взаимосвязанных между собой раздела «Психологию» и «Педагогику».

Раздел «Психология» состоит из 7 тем, в подготовке которых принимали участие следующие авторы: д-р философ. наук Е. А. Кротков (тема «Предмет и методы психологии», вопрос 4 — в соавторстве с проф. Д. П. Котовым); доц. В. М. Новиков (темы «Психика и организм», «Соотношение объективной и субъективной реальности: чувственные формы отражения действительности», «Соотношение объективной и субъективной реальности: рациональные формы освоения действительности»); проф. Д. П. Котов (тема «Психология личности. Общее и индивидуальное в психике человека», вопрос 4 — в соавторстве с д-ром философ. наук Е. А. Кротковым); проф. Д. П. Котов (тема «Психические состояния человека»); доц. В. М. Новиков и Е. А. Побединская (тема «Субъективный мир человеческой психики»); доц. Т. Н. Усатюк (тема «Межличностные отношения в быту и организованном коллективе»); проф. А. А. Радугин (тема «Межличностные отношения в быту и организованном коллективе»).

Второй раздел «Педагогика» состоит из 6 тем. В написании принимали участие следующие авторы: доц. В. К. Васильев (темы «Предмет и основные этапы развития педагогики», «Средства и методы педагогического воздействия на личность», «Общие принципы дидактики и их реализация в конкретных предметных методиках»; «Нравственно-психологический образ педагога. Поиски новой модели образования», вопросы 1 и 2); проф. А. А. Радугин (тема «Цели и идеалы образования и воспитания», вопрос 1; вопрос 2 — доц. В. К. Васильев); доц. В. И. Авдеев (тема «Нравственно-психологический образ педагога. Поиски новой модели образования», вопрос 3); проф. С. М. Годник (тема «Семейное воспитание и семейная педагогика. Проблема взаимоотношения поколений»).

*Раздел первый
Психология*

тема 1
**Предмет и методы
психологии**

1. *Область изучаемых явлений и предназначение психологии*
2. *Основные исторические этапы развития психологической науки*
3. *Основные направления в психологии XX века*
4. *Методы психологического исследования*

I.

Область изучаемых явлений и предназначение психологии

В постоянном развитии науки то одна, то другая ее отрасль выступает в качестве фаворита. Так было с механикой, биологией, кибернетикой и социологией. В последнее десятилетие фаворитом стала психология. В обращении к ней заинтересованы педагоги, врачи, менеджеры, инженеры, юристы, политики.

Что изучает психология?

Психология обладает особыми качествами по сравнению с другими научными дисциплинами. Как системой знаний ею владеют немногие. Однако с областью явлений, изучаемых этой наукой, сталкиваются все: она представлена в виде наших собственных ощущений, образов, представлений, явлений памяти, мышления, речи, воли, воображения, интересов, потребностей, эмоций, сновидений и т. п. Психология (psyche — душа, logos — учение, наука) как раз и изучает этот мир субъективных (душевных) явлений, процессов и состояний, осознаваемых или неосознаваемых самим человеком.

Однако тут необходимы некоторые уточнения. Предмет и задачи психологии в разные времена и разными учеными мыслились по-разному, о чем речь также пойдет чуть позже. Кроме того, названные выше субъективные явления (явления человеческой души, «внутреннего» мира) становятся предметом рассмотрения не только психологии, но и логики, педагогики, физиологии и других наук. Что же характерно для подхода к ним психологии?

Одна из точек зрения на этот счет такова. Психология изучает преимущественно ориентировочную функцию душевных (психических) явлений, т.е. участие их в анализе проблемной (новой для субъекта, необычной) ситуации, построении внутреннего (мысленного) плана

последующего действия, контроля за его ходом. Поясним сказанное на примере. Мы дышим, как правило, лишь за счет чисто физиологической (внепсихической) регуляции дыхания. Однако, когда в комнате становится «невыносимо» душно, начинает «работать» психика: оцениваются факторы данной ситуации, устанавливается их связь, определяется путь ее изменения («открыть окно или выйти из комнаты») и т. д., т. е. осуществляется ориентировка в плане образа изменившейся ситуации.

Что дает изучение психологии?

Всем важно понять, что хотят, что могут окружающие нас люди, как ориентироваться в особенностях личности, мотивах поведения, памяти и мышления, характера и темперамента. Не имея таких ориентиров в сложных процессах межличностного взаимодействия и общения, приходится нередко идти вслепую, делая ошибки, совершая иной раз бестактность, приобретая врагов там, где могли бы быть друзья. Не менее важно понять и свои возможности, достоинства и недостатки, одним словом, уметь психологически достоверно охарактеризовать самого себя как личность. Этим задачам как раз и отвечает система знаний, именуемая психологией. Она полезна просто человеку, так сказать, для личных целей, чтобы понимать состояние своей собственной души, а при необходимости сознательно вносить в него изменения (аутогенный тренинг, нейролингвистическое программирование, медитация); она необходима родителям и педагогам, чтобы знать, что происходит в душах детей, оказывать им первую психологическую помощь, корректировать их психическое развитие; она просто необходима для делового человека, чтобы принимать ответственные решения с учетом психологического состояния партнеров, умело воздействовать на их симпатии и антипатии, убеждения и вкусы; без нее также не обойтись инженеру, решающему задачи надежности действий операторов.

Основные разделы психологии как науки

При непосредственном участии таких психических явлений, как ощущения и восприятия, внимание и воображение, память и мышление человек познает себя и окружающий мир. Поэтому раздел психологии, изучающий эти явления, называется психологией познавательных процессов.

Другие психические явления определяют возможность самореализации человека и специфику его отношения к людям, мобилизуют его на целенаправленные действия, т. е. непосредственно управляют поступками человека. Их именуют психологическими свойствами и состояниями личности, относя к ним склонности и способности, характер, потребности и мотивы, волю, чувства, эмоции и др. Соответствующий раздел науки о душевных явлениях называют психологией личности.

Человек повседневно общается с другими людьми, без чего невозможно его интеллектуальное и нравственное развитие, профессиональная деятельность. В ходе такого общения складываются межличностные отношения между людьми — официальные и неофициальные, деловые и личные, и, наконец, интимные отношения (влечение, боязнь, любовь, дружба). Психологические аспекты данных явлений, включенность в них душевных состояний и процессов изучает психология человеческого общения.

Изучение психологии начинается с усвоения общих (фундаментальных) понятий и положений, характеризующих психику поведения людей независимо от того, кто они, какой у них возраст и какой деятельностью они занимаются. В силу такой универсальности эти знания объединяются под названием *общая психология*.

Ее дополняют *специальные отрасли психологии*: генетическая, изучающая наследственные механизмы психики и поведения; дифференциальная, рассматривающая психологические различия как между индивидами, так и между группами людей, педагогическая, исследующая психологические аспекты обучения и воспитания и др.

Психология в системе знаний человека

Психику и поведение человека невозможно понять без знания его природной и социальной сущности. Поэтому изучение психологии предполагает знакомство с биологией человека, знание строения и функционирования его центральной нервной системы. Конкретно связь между психическими явлениями и деятельностью ЦНС рассматривается физиологией высшей нервной деятельности. Психология тесно связана с историей общества и его культуры, поскольку в формировании высших психических функций человека решающую роль сыграли главные исторические достижения цивилизации — орудия труда и знаковые системы. Углубленному пониманию психики человека способствует знание основ социологии. Об этом красноречиво свидетельствует бурное развитие социальной психологии, помогающей понять, каким образом человек приобретает психические свойства социально-ориентированного поведения.

Сознание, мышление и многие другие психические явления не даны человеческому индивиду от рождения, а формируются в онтогенезе (индивидуальном развитии), в процессе его воспитания и образования. Отсюда понятна связь психологии человека с педагогикой. Наконец, принято считать (и не без оснований), что психология находится в родственных отношениях с философией, поскольку зародилась как особая научная дисциплина в ее недрах. Во всяком случае, психологическое «измерение» личности трудно было бы выделить и изучить, не ориентируясь на философское учение о человеке, специфике его бытия (индивидуального и общественного), о природе человеческого познания и деятельности.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Область каких явлений изучает психология? Назови конкретные психические явления.
2. Иногда предмет психологии определяют как область душевных явлений. Психика человека и его душа — это одно и то же?
3. Что может дать изучение психологии специалисту высшего профиля? Какими психологическими знаниями тебе уже приходилось пользоваться? Считаешь ли ты себя хорошим психологом, знатоком человека?
4. Перечисли некоторые из уже известных тебе разделов психологической науки. Кроме названных в тексте, выделяют еще психологию религии, психологию семьи и брака, психологию труда, инженерную психологию, психологию искусства. Попробуй с помощью словаря по психологии установить их предмет и задачи.
5. Какие отношения существуют между психологией и философией? Что изучает социология и чем она может быть полезна психологии?

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию. Гл. 1. — М., 1976.
2. История зарубежной психологии. 30—60-е годы XX века. Тексты. — М., 1986. — С. 293—311.
3. Краткий психологический словарь. — М., 1985.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. — С. 410—435.
5. Лурия А. Р. Эволюционное введение в психологию: Курс лекций — М., 1988. — С. 3—32, 77—92, 93—125
6. Немов Р. С. Психология (учебник). Кн. 1, разд. 1. — М., 1994.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х тт. Т. 1. — М., 1989. — С. 12—62.
8. Психология: Словарь. — М., 1990.

2.

Основные исторические этапы развития психологической науки

Психологические знания в античности

Первые представления о психике были связаны с анимизмом (от латинского «анима» — дух, душа) — древнейшими взглядами, согласно которым у всего, что существует на свете, есть душа. Душа понималась как независимая от тела сущность, управляющая всеми живыми и неживыми предметами.

Согласно древнегреческому философу Платону (427—347 гг. до н. э.), душа у человека существует прежде, чем она вступает в соединение с телом. Она есть образ и истечение мировой души. Душевные явления подразделяются Платоном на разум, мужество (в современном понимании — воля) и вожделения (мотивация). Разум размещается в голове, мужество — в груди, вожделение — в брюшной полости. Гармоническое единство разумного начала, благородных стремлений и вожделения придает целостность душевной жизни человека. Платон дает такой перечень чувств: гнев, страх, желание, печаль, любовь, ревность, зависть.

Вершиной античной психологии явилось учение о душе Аристотеля (384—322 гг.). Душа, по Аристотелю, бестелесна, она есть форма живого тела, причина и цель всех его жизненных функций. Движу-

щей силой поведения человека является стремление (внутренняя активность организма), сопряженное с чувством удовольствия или неудовольствия. Чувственные восприятия составляют начало познания. Сохранение и воспроизведение ощущений дает память. Мышление характеризуется составлением общих понятий, суждений и умозаключений. Особой формой интеллектуальной активности является нус (разум), приносимый извне в виде божественного разума

Психология в средние века

Под влиянием атмосферы, характерной для средневековья (усиление церковного влияния на все стороны жизни общества, включая и науку), анимистическая трактовка души Платоном и Аристотелем увязывается средневековыми авторами с христианским пониманием сущности человека. Душа является божественным, сверхъестественным началом, и потому изучение душевной жизни должно быть подчинено задачам богословия. Человеческому суждению может поддаваться лишь внешняя сторона души, которая обращена к материальному миру. Величайшие таинства души доступны лишь в религиозном (мистическом) опыте.

Тем не менее в христианской аскетике были осмыслены многие стороны душевной жизни личности, ищущей высшего смысла и нравственных абсолютов.

В средние века накапливается конкретный материал об анатомо-физиологических особенностях человеческого организма как одной из основ психики. Особенно следует отметить деятельность арабских мыслителей IX—XII вв. Авиценны и Аверроэса. Немецкие схоласты Р. Гоклениус и О. Кассман впервые ввели термин «психология» (1590).

Умозрительная психология XVII в.

С XVII века начинается новая эпоха в развитии психологического знания. Она характеризуется попытками осмыслить душевный мир человека преимущественно с общефилософских, умозрительных позиций, без необходимой экспериментальной базы. *Р. Декарт* (1596—1650) приходит к выводу о полнейшем различии, существующем между душой человека и его телом: «тело по своей природе всегда делимо, тогда как дух неделим». Однако душа способна производить в теле движения. Это противоречивое дуалистическое учение породило проблему, названную психофизической: как связаны между собой телесные (физиологические) и психические (душевные) процессы в человеке? Декарт заложил основы детерминистской (причинностной) концепции поведения с ее центральной идеей рефлекса как закономерного двигательного ответа организма на внешнее физическое раздражение. Он явился основателем интроспективной психологии, истолковав сознание как непосредственное знание субъекта о том, что происходит в нем, когда он мыслит.

Попытку вновь соединить тело и душу человека, разделенные учением Декарта, предпринял голландский философ Спиноза (1632—1677). Нет особого духовного начала, оно всегда есть одно из проявлений протяженной субстанции (материи). Душа и тело определяются одними и теми же материальными причинами. Спиноза полагал, что такой подход дает возможность рассматривать явления психики с такой же точностью и объективностью, как рассматриваются линии и поверхности в геометрии.

Немецкий философ Г. Лейбниц (1646—1716), отвергнув установленное Декартом равенство психики и сознания, ввел понятие о бессознательной психике. В душе человека непрерывно идет скрытая работа психических сил — бесчисленных «малых перцепций» (восприятий). Из них возникают сознательные желания и страсти. Лейбниц пытался объяснить связь между психическим и физическим (физиологическим) в человеке не как взаимодействие, а как соответствие в виде созданной благодаря божественной мудрости «предустановленной гармонии».

XVIII век: зарождение эмпирической психологии

Термин «эмпирическая психология» введен немецким философом XVIII века Х. Вольфом для обозначения направления в психологической науке, основной принцип которого состоит в наблюдении за конкретными психическими явлениями, их классификации и установлении проверяемой на опыте, закономерной связи между ними. Этот принцип стал краеугольным камнем учения родоначальника эмпирической психологии, английского философа Дж. Локка (1632—1704). Душу человека Локк рассматривает как пассивную, но способную к восприятию среду, сравнивая ее с чистой доской, на которой ничего не написано. Под воздействием чувственных впечатлений душа человека, пробуждаясь, наполняется простыми идеями, начинает мыслить, т. е. образовывать сложные идеи. В язык психологии Локк ввел понятие ассоциации — связи между психическими явлениями, при которой актуализация одного из них влечет за собой появление другого.

Основателем ассоциативной психологии в XVIII веке стал английский врач и священник Д. Гартли (1705—1757). По Гартли, психический мир человека складывается постепенно в результате усложнения «первичных элементов» (чувствований) посредством их ассоциации. Последующее развитие ассоцианизма связано с именами Дж. Ст. Милля и Г. Спенсера

XIX век: психология становится самостоятельной наукой

Выделение психологии в самостоятельную науку произошло в 60-х годах XIX в. Оно было связано с созданием специальных научно-исследовательских учреждений — психологических лабораторий и институтов, кафедр в высших учебных заведениях, а также с внедрением эксперимента для изучения психических явлений. Первым вари-

антом экспериментальной психологии как самостоятельной научной дисциплины явилась физиологическая психология немецкого ученого *Е. Вундта* (1832—1920), создателя первой в мире психологической лаборатории. В области сознания, полагал он, действует особая психическая причинность, подлежащая научному объективному исследованию.

Последователь Вундта *Э. Титченер* (1867—1927), американский психолог, был основателем и лидером структурной психологии. В ее основе лежит идея элементов сознания (ощущений, образов, чувств) и структурных отношений. Структура, по Титченеру, выявляется *интроспекцией* — наблюдением субъекта за актами собственного сознания.

Возникновение психологии в России

Основателем отечественной научной психологии считается *И. М. Сеченов* (1829—1905). В его книге *«Рефлексы головного мозга»* (1863) основные психологические процессы получают физиологическую трактовку. Их схема такая же, что и у рефлексов: они берут начало во внешнем воздействии, продолжаются центральной нервной деятельностью и заканчиваются ответной деятельностью — движением, поступком, речью. Такой трактовкой Сеченов предпринял попытку «вырвать» психологию из круга внутреннего мира человека. Однако при этом была недооценена специфика психической реальности в сравнении с физиологической ее основой, не учтена роль культурно-исторических факторов в становлении и развитии психики человека.

Важное место в истории отечественной психологии принадлежит *Г. И. Челпанову* (1862—1936). Его главная заслуга состоит в создании в России психологического института (1912). Экспериментальное направление в психологии с использованием объективных методов исследования развивал *В. М. Бехтерев* (1857—1927). Усилия *И. П. Павлова* (1849—1936) были направлены на изучение условнорефлекторных связей в деятельности организма. Его работы плодотворно повлияли на понимание физиологических основ психической деятельности, однако собственной психологической концепции *И. П. Павлов* не создал.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Назови три начала человеческой души в истолковании Платона. Как мыслит Платон связь души с телом?
2. В чем состоит особенность понимания души Аристотеля (в сравнении с платоновским)?
3. Почему в средние века изучение душевной жизни было подчинено задачам богословия? Кто и когда ввел термин «психология»?
4. В чем состоит дуализм учения Р. Декарта о душе и теле?
5. Как предполагал преодолеть дуализм души и тела В. Спиноза?
6. Кто первым ввел понятие о бессознательном для характеристики психики человека?
7. Кто является автором положения о том, что все идеи происходят из опыта?

8. Чем известен в истории психологии английский врач и священник Д. Гартли?
9. В чем состоит основная идея ассоциативной психики?
10. Раскрой принцип структурной психологии. Кто был ее основателем и лидером?
11. В чем суть интроспекции как психологического метода?
12. Назови и оцени заслуги русских исследователей конца XIX — начала XX веков в области психических явлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Идан А. Н. История психологии. От античности до наших дней. — М., 1990.
2. Немов Р. С. Психология (учебник). Кн. 1, разд. 4, гл. 24. — М., 1994.
3. Психология. Словарь. — М., 1990.
4. Соколова Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии. Хрестоматия; диалоги 1—6. — М., 1994.
5. Ярошевский М. Г. История психологии. — М., 1985.

3.

Основные направления в психологии XX века

В начале XX в. в психологии возникает кризисная ситуация: не дал заметных результатов метод интроспекции; не удалось уточнить специфику психической реальности, решить проблему связи психических явлений с физиологическими, обнаружился значительный разрыв между психологической теорией и данными экспериментальной работы. Попытки преодоления этого кризиса привели к формированию нескольких влиятельных школ (направлений) в психологической науке.

Бихевиоризм

Основоположником данного направления является американский ученый Д. Уотсон (1878—1958). Психология как наука должна заниматься не сознанием, душевными явлениями, которые недоступны научному наблюдению, а поведением. Уотсон считает, что основная задача бихевиоризма (от англ. behaviour — «поведение») заключается в накоплении наблюдений над поведением с таким расчетом, чтобы можно было сказать наперед, какая будет реакция человека на соответствующую ситуацию (стимул). Поведение является или результатом научения — индивидуально приобретенного путем слепых проб и ошибок, или заученного репертуара навыков. Э. Толмен, К. Халл и Б. Скиннер — последователи Уотсона, — пришли к выводу, что все-таки связи между стимулами и поведенческими реакциями не являются прямыми. Они опосредованы «промежуточными переменными» — знаниями, контролирующим механизмом и др. Однако трактуются эти механизмы по аналогии со счетно-решающим устройством ЭВМ, т. е. непсихологически. Тем не менее идеи бихевиоризма оказали благотворное влияние на лингвистику, антропологию, социологию, стали одним из истоков кибернетики, внесли вклад в разработку проблемы научения.

Гештальтпсихология

Возникла в Германии благодаря усилиям Т. Вертгеймера, В. Келера и К. Левина, выдвинувших программу изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов). Гештальтпсихология выступила против ассоциативной психологии В. Вундта и Э. Титченера, трактовавшей сложные психические феномены в качестве выстроенных из простых по законам ассоциации. Понятие о гештальте (от нем. «форма») зародилось при изучении сенсорных образований, когда обнаружилась «первичность» их структуры по отношению к входящим в эти образования компонентам (ощущениям). Например, хотя мелодия при ее исполнении в различных тональностях и вызывает различные ощущения, она узнается как одна и та же. Аналогично трактуется и мышление: оно состоит в усмотрении, осознании структурных требований элементов проблемной ситуации, и в действиях, которые соответствуют этим требованиям (В. Келер). Построение сложного психического образа происходит в инсайте — особом психическом акте мгновенного схватывания отношений (структуры) в воспринимаемом поле. Свои положения гештальтпсихология противопоставила также бихевиоризму, который объяснял поведение организма в проблемной ситуации перебором «слепых» двигательных проб, лишь случайно приводящих к успеху. Заслуги гештальтпсихологии состоят в разработке понятия психологического образа, в утверждении системного подхода к психическим явлениям.

Глубинная психология

В 1896 г. возникло направление в психологической теории и практике, продолжившее начало тому, что сейчас называют глубинной психологией. У ее истоков стоял австрийский психиатр и психолог З. Фрейд (1856—1939). Начав свои исследования как физиолог и врач-невропатолог, Фрейд пришел к выводу, что физиологический подход к психике недостаточен, и предложил свою систему анализа душевной жизни человека, названную им психоанализом. С топической (структурной) точки зрения психика содержит, по Фрейду, три образования: «Я», «Сверх-Я» и «Оно». Две последние системы локализованы в слое первичного психического процесса — в бессознательном. «Оно» — это место сосредоточения двух групп влечений: а) влечения к жизни, или эроса, куда входят сексуальные влечения и влечение к самосохранению «Я», б) влечение к смерти, к разрушению — танатоса. «Оно» составляет движущую силу поведения, источник психической энергии, мощное мотивационное начало. «Я» — это вторичный, поверхностный слой душевного аппарата, именуемый обычно сознанием. «Я» воспринимает информацию об окружающем мире и состоянии организма. Его основная функция — соизмерять вышеназванные влечения с требованиями враждебной индивидууму социальной сферы в интересах его самосохранения. Систему требований «Я» к «Оно» составляет «Сверх-Я» —

внутренний «надзиратель», «критик», источник нравственного самоограничения личности. Данный слой психики формируется большей частью бессознательно в процессе воспитания (прежде всего в семье) и проявляется в виде совести.

В динамическом плане названные уровни личности характеризуются конфликтом между сознательным и бессознательным. Бессознательные влечения, по словам Фрейда, «по природе своей достойны осуждения», подавляются энергией «Сверх-Я», что создает невыносимое для человека напряжение. Последнее может быть частично снято с помощью бессознательных защитных механизмов — вытеснения, рационализации, сублимации и регрессии. Задача психоаналитика, как психотерапевта, усматривается Фрейдом в том, чтобы выявить посредством анализа свободно всплывающих ассоциаций и сновидений пациента травмирующие его переживания, а затем помочь ему осознать их и, значит, освободиться от них.

З. Фрейд ввел в психологию ряд важных тем: бессознательная мотивация, защитные механизмы психики, роль сексуальности в ней, влияние детских психических травм на поведение в зрелом возрасте и др. Однако уже его ближайшие ученики пришли к выводу, что не сексуальные влечения, по преимуществу, чувство неполноценности и необходимость компенсировать этот дефект (А. Адлер), либо коллективное бессознательное (архетипы), вобравшее в себя общечеловеческий опыт (К. Юнг), определяют психическое развитие личности. Адлер, основатель так называемой «индивидуальной психологии», отмечал отсутствие жесткой границы и антагонизмов между сознанием и бессознательным. Юнг в своем учении, названном им же аналитической психологией, «смотрел на человека в свете того, что есть в нем здорового и крепкого, нежели с точки зрения его пороков».

Связать природу бессознательного ядра психики человека с социальными условиями его жизни пытались К. Хорни, Г. Салливен и Э. Фромм — реформаторы психоанализа Фрейда (неофрейдисты). Человеком движут не только биологические предопределенные побуждения, но и приобретенные стремления к безопасности и самореализации (Хорни), образы себя и других, сложившиеся в раннем детстве (Салливен) влияния социоэкономической структуры общества (Фромм).

Когнитивная психология

Ее представители У. Найссер, А. Пайвио и др. отводят в поведении субъекта решающую роль знаниям (от лат. *cognitio* — знание). Для них центральным становится вопрос об организации знания в памяти субъекта, о соотношении вербальных (словесных) и образных компонентов в процессах запоминания и мышления. Эта психология возникла под определенным влиянием теоретико-информационного подхода. Основное понятие когнитивной психологии — «схема». Она представляет собой

имеющейся в голове человека план сбора и программу переработки информации об объектах и событиях. Восприятие, память, мышление и другие познавательные процессы определяются схемами так же, как устройство организма генотипом.

В итоге когнитивной психологией были выявлены важнейшие свойства, присущие познавательной деятельности: избирательность, определяемость средой, неполнота познавательных схем и др.

Гуманистическая (экзистенциальная) психология

Ее виднейшие представители Г. Оллпорт, Г. А. Мюррей, Г. Мэрфи, К. Роджерс, А. Маслоу предметом психологических исследований считают здоровую творческую личность человека. Целью такой личности является не потребность в гомеостазе, как считает психоанализ, а самоосуществление, самоактуализация, рост конструктивного начала человеческого «Я». Человек открыт миру, наделен потенциями к непрерывному развитию и самореализации. Любовь, творчество, рост, высшие ценности, смысл — именно эти и близкие им понятия характеризуют базисные потребности человека. Как отмечает В. Франкл, автор концепции логотерапии, при отсутствии или потере интереса к жизни, человек испытывает скуку, предается пороку, его поражают тяжелые неудачи. В соответствии с этими представлениями гуманистическая психология разрабатывает рецепты психического благополучия личности.

Своеобразной ветвью гуманистической психологии можно также считать духовную (христианскую) психологию. Считая неправомерным ограничение предмета психологии явлениями душевной жизни, она обращается к области духа. Дух есть сила самоопределения к лучшему, дар усилить и преодолеть то, что отвергается. Духовность открывает человеку доступ к любви, совести и чувству долга. Она помогает человеку преодолеть в себе кризис безосновности, призрачности своего существования.

Отечественная психологическая мысль в XX веке

Значительный вклад в развитие психологии XX в. внесли наши ученые Л. С. Выготский (1896—1934), А. Н. Леонтьев (1903—1979), А. Р. Лурия (1902—1977) и П. Я. Гальперин (1902—1988). Л. С. Выготский ввел понятие о высших психических функциях (мышление в понятиях, разумная речь, логическая память, произвольное внимание) как специфически человеческой, социально-обусловленной форме психики, а также заложил основы культурно-исторической концепции психического развития человека. Названные функции первоначально существуют как формы внешней деятельности, и лишь позже как полностью внутренние (интрапсихический) процесс. Они происходят из форм речевого общения между людьми и опосредованы знаками языка. Система знаков определяет поведение в большей степени, чем окружающая

природа, поскольку знак, символ содержит в свернутом виде программу поведения. Развиваются высшие психические функции в процессе научения, т.е. совместной деятельности ребенка и взрослого.

А. Н. Леонтьев провел цикл экспериментальных исследований, раскрывающих механизм формирования высших психических функций как процесс «вращения» (интериоризации) высших форм орудийно-знаковых действий в субъективные структуры психики человека. А. Р. Лурия особое внимание уделял проблемам мозговой локализации высших психических функций и их нарушений. Он явился одним из создателей новой области психологической науки — нейропсихологии.

П. Я. Гальперин рассматривал психические процессы (от восприятия до мышления включительно) как ориентировочную деятельность субъекта в проблемных ситуациях. Сама психика в историческом плане возникает лишь в ситуации подвижной жизни для ориентировки на основе образа и осуществляется с помощью действий в плане этого образа. П. Я. Гальперин — автор концепций поэтапного формирования умственных действий (образов, понятий). Практическая реализация этой концепции позволяет существенно повысить эффективность обучения.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Назови (перечисли) наиболее значительные школы (направления) психологической науки в XX веке и имена их виднейших представителей.
2. В чем состоит основной метод бихевиоризма (выбери правильный, на твой взгляд, ответ):
 - а) интроспекция, т.е. целенаправленное самонаблюдение за психическими процессами;
 - б) создание математических моделей психических процессов;
 - в) наблюдение и экспериментальное изучение реакций организма в ответ на воздействие окружающей среды.Отметь недостатки бихевиоризма и его достоинства.
3. Охарактеризуй понятие «гештальт». Какие наблюдения (опыты) послужили основой для введения этого понятия? Каково значение слова «инсайт»? В чем заключается несомненная заслуга гештальтпсихологии?
4. Как называется система анализа душевной жизни, предложенная З. Фрейдом? Охарактеризуй общую структуру психики человека, как она представлена в психоанализе.
5. Какова, по мнению Фрейда, роль «Оно», «Я» и «Сверх-Я» в психике человека? Как З. Фрейд мыслил отношения между сознанием и бессознательным содержанием психики?
6. Какие положения психоанализа не устраивали учеников Фрейда — А. Адлера и К. Юнга? Что они предложили «взамен»?
7. Что такое неофрейдизм? Назови его важнейших представителей и кратко охарактеризуй их взгляды.
8. В чем состоит своеобразие когнитивной психологии? Охарактеризуй ее основное понятие «схема».
9. К каким сторонам душевной жизни человека обращается гуманистическая психология? Сравни ее в этом плане с глубинной психологией.
10. Охарактеризуй вклад в развитие психологии XX в отечественных ученых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М., 1960.
2. Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М., 1976.
3. Ждан А. Н. История психологии. От античности до наших дней. — М., 1990.
4. Краткий психологический словарь. — М., 1985.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1959.
6. Лурия А. Р. Язык и сознание. — М., 1979.
7. Немов Р. С. Психология (учебник). Кн. 1. разд. IV, гл. 24. — М., 1994.
8. Ничипоров Б. В. Введение в христианскую психологию. — М., 1994.
9. Ольшанский В. Б. Практическая психология для учителей. — М., 1994.
10. Психология: Словарь. — М., 1990.
11. Франкл В. Человек в поиске смысла. — М., 1990.
12. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. — М.: Наука, 1989.
13. Фромм Э. Душа человека. — М., 1992.
14. Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса: начало 10-х — середина 30-х годов XX века. — М., 1980.
15. Ярошевский М. Г. История психологии. — М., 1985.

4.

Методы психологического исследования

Общие положения

В психологии, как и в других науках, для получения фактов, их обработки и объяснения используется определенная совокупность методов (приемов) исследования.

Все применяемые в психологическом исследовании методы можно подразделить на четыре группы: 1) организационные методы; 2) эмпирические способы добывания научных данных; 3) приемы обработки данных; 4) интерпретационные методы.

К организационным относятся действующие на протяжении всего исследования сравнительный, лонгитюдный и комплексный методы; к эмпирическим способам добывания научных данных — наблюдение и самонаблюдение, экспериментальные методы (лабораторный, естественный, формирующий или психолого-педагогический эксперименты), психодиагностические методы (тесты стандартизованные и прожективные, анкеты современных типов, социометрия, интервью и беседа), праксиометрические, т. е. приемы анализа процессов и продуктов деятельности (хронометрия, циклография, профессиографические описания, оценка изделий и выполненных работ и т. п.), биографические методы (анализ фактов, дат и событий жизненного пути человека, документаций, свидетельств и т. д.); к приемам обработки данных — количественный (математико-статистический) и качественный анализ, в том числе дифференциация материала по типам, группам, вариантам и составление психологической казуистики, т. е. описание случаев, как наиболее полно выражающих типы и варианты, так и являющихся исключениями или наруше-

ниями общих правил; к интерпретационным методам — различные варианты генетического (анализ материала в плане развития с выделением отдельных фаз, стадий, критических моментов и т. п.) и структурного (установление структурных связей между всеми характеристиками психики) методов. Рассмотрим подробнее ряд организационных и эмпирических способов добывания научных данных.

Организационные методы

Сравнительный метод — (метод «поперечного среза») заключается в сопоставлении различных групп людей по возрасту, образованию, деятельности и общению. Например, две большие группы людей, одинаковых по возрасту и полу (студенты и рабочие), исследуются одними и теми же эмпирическими способами добывания научных данных, и полученные данные сопоставляются между собой.

Лонгитюдный метод (метод «продольного среза») состоит в многократных обследованиях одних и тех же лиц на протяжении длительного времени. К примеру, многократное обследование студентов на протяжении всего срока обучения в вузе.

Комплексный метод — способ изучения, при котором в исследовании участвуют представители различных наук, что позволяет устанавливать связи и зависимости между явлениями разного рода, например, физиологическим, психическим и социальным развитием личности.

Эмпирические методы

Обсервационные методы

Наблюдение (внешнее) — метод, состоящий в преднамеренном, систематическом, целенаправленном и фиксируемом восприятии внешних проявлений психики.

Самонаблюдение (интроспекция) — наблюдение человека за собственными психическими явлениями.

Экспериментальные методы

Эксперимент отличается от наблюдения активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование некоторыми факторами и регистрацию соответствующих изменений в состоянии и поведении изучаемого.

Лабораторный эксперимент осуществляется в искусственных условиях, как правило, с применением специальной аппаратуры, со строгим контролем всех влияющих факторов.

Естественный эксперимент — психологический эксперимент, включенный в деятельность или общение незаметно для испытуемого.

Формирующий (обучающий) эксперимент — метод исследования и формирования психического процесса, состояния или качества личности.

Психодиагностические методы

Тест — система заданий, позволяющих измерить уровень развития определенного качества (свойства) личности.

Тесты достижений — одна из методик психодиагностики, позволяющая выявить степень владения испытуемым конкретными знаниями, умениями, навыками.

Тесты интеллекта — методика психодиагностики для выявления умственного потенциала индивида.

Тесты креативности — совокупность методик изучения и оценки творческих способностей.

Тесты личностные — методика психодиагностики для измерения различных сторон личности индивида.

Тесты прожективные (проективные) — совокупность методик для целостного изучения личности, основанного на психологической интерпретации, т.е. осознанном или неосознанном перенесении субъектом собственных свойств и состояний на внешние объекты под влиянием доминирующих потребностей, смыслов и ценностей.

Анкета — методическое средство для получения первичной социально-психологической информации на основе вербальной (словесной) коммуникации, представляющее опросный лист для получения ответов на заранее составленную систему вопросов.

Социометрия — метод психологического исследования межличностных отношений в группе с целью определения структуры взаимоотношений и психологической совместимости.

Интервью — метод социальной психологии, заключающийся в сборе информации, полученной в виде ответов на поставленные, как правило, заранее сформулированные, вопросы.

Беседа — метод, предусматривающий прямое или косвенное получение психологической информации путем речевого общения.

Эффективное применение эмпирического метода зависит от того, насколько он **валиден** (соответствует тому, для получения и оценки чего он изначально предназначался) и **надежен** (позволяет получать одни и те же результаты при повторном и многократном использовании).

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. На какие группы можно разделить методы психологического исследования?
2. Чем сравнительный метод отличается от лонгитюдного?
3. В чем особенности комплексного метода?
4. Чем отличается внешнее наблюдение от самонаблюдения?
5. В чем различие между наблюдением и естественным экспериментом, лабораторным и формирующим экспериментом?
6. Какие психодиагностические методы ты знаешь?
7. Что такое праксиометрические методы, моделирование и биографические методы в психологическом исследовании?
8. Каковы приемы обработки данных и интерпретационные методы психологии?
9. Определи, какие методы обозначены римскими цифрами (I), (II), (III). — Отличием метода (I) от иных методов выступает невмешательство исследователя в протекание изучаемых психических явлений.

— Использование метода (II) предполагает такое, хотя и незаметное для испытуемых, вмешательство ради создания условий, в которых изучаемые психические явления и механизмы предстали бы в наиболее чистом виде.

— В основном метод (III) аналогичен методу (II), однако при его использовании испытуемые знают, что являются таковыми.

10. Определи, к какому из ниженазванных методов психологии относится положение:

— Испытуемому предъявляется специально подобранное кратковременное задание, выполнение которого зависит от наличия у испытуемого определенных качеств — 1) анкета; 2) тест; 3) интервью; 4) социометрия; 5) беседа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г. Проверьте свои способности. — Педагогика-Пресс, 1992.
2. Апаньев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977. — С. 289—302.
3. Асеев В. Г. Возрастная психология. — Иркутск, 1989. — С. 9—31.
4. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. — Киев, 1989.
5. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии: Информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов». — М., 1986. — С. 24—42.
6. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. — М., 1988.
7. Лучшие психологические тесты. — Петрозаводск, 1992.
8. Немов Р. С. Психология. Учеб. для студентов пед. учеб. заведений. В 2-х кн. Кн. 1. — М., 1994. — С. 15—24.
9. Общая психология. — М., 1986. — С. 30—62.
10. Предчувствие портрета: Сб. тестов. — Екатеринбург, 1992.
11. Психологические тесты для деловых людей. — М., 1994.
12. Психология. Словарь/Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1990. — С. 22, 28, 37, 40, 55, 77, 89, 145, 146, 149, 160, 166, 184, 197, 210—212, 214, 216, 227, 259, 275, 285, 295, 302, 309, 338, 340, 351, 352, 375, 378, 396, 449, 457, 458.
13. Сборник тестов по отбору кандидатов при приеме на работу (методика США). — Воронеж, 1992.
14. Тесты для делового человека и для всех. — Пермь, 1995.
15. Тесты, тесты, тесты. — М., 1990.

СЛОВАРЬ К ТЕМЕ

- Аналитическая психология** — одна из разновидностей глубинной психологии, созданная швейцарским психологом К. Юнгом, учеником З. Фрейда. Целью психического развития человека Юнг считал индивидуацию — творческую реализацию индивидом коллективного бессознательного, в котором запечатлен опыт предшествующих поколений.
- Аристотель** (384—322 гг. до н. э.) — древнегреческий философ, создатель первой психологической системы, изложенной им в трактате «О душе».
- Ассоциативная психология** — одно из направлений психологической мысли, согласно которому сложные психические образования (представления, мысли) возникают из простых (ощущений) посредством ассоциаций.
- Ассоциация** — связь между психическими явлениями, при которой наличие одного из них влечет за собой появление другого.
- Бессознательное** — совокупность психических процессов, неосознаваемых и неконтролируемых самим человеком (субъектом).
- Бихевиоризм** — направление в психологии XX века, пытающееся объяснить поведение человека в обход его сознания, психики, принимающее во внимание лишь связь реакций организма на стимулы внешней среды.

- Вытеснение (в психоанализе)** — один из видов психологической защиты, когда неприемлемые для индивида мысли, переживания «изгоняются» из сознания в сферу бессознательного.
- Гештальт** — устойчивый способ организации целого, его изменяющихся частей.
- Гештальт-психология** — направление в психологии, согласно которому структурная (системная) организация сложных психических образований определяет свойства и функции образующих его частей.
- Глубинная психология** — ряд направлений психологии, придающих решающее значение в поведении глубинным, неосознаваемым самим человеком побуждениям и установкам.
- Гомеостаз** — подвижное равновесное состояние какой-либо системы.
- Гуманистическая психология** — направление в психологии, призывающее своим главным предметом личность как уникальное, открытое возможностям, ищущее смыслов и ценностей, творческое духовное начало.
- Духовность** — индивидуальная способность к миро- и самопознанию, ориентированность личности действовать «для других», поиск ею нравственных абсолютных.
- Душа** — нематериальное, глубоко личностное начало в человеке, его внутренний мир как уникальное целое, остающееся относительно равным себе на протяжении всей жизни человека.
- Защита психологическая (в психоанализе)** — устранение травм, напряжений, возникших из-за столкновения бессознательных побуждений с внутренней «цензурой» индивида, его сознанием.
- Индивидуальная психология** — одно из направлений глубинной психологии, разработанное А. Адлером, учеником З. Фрейда. Психическое развитие определяется, согласно Адлеру, чувством неполноценности, которое формируется в детском возрасте и затем может быть преодолено через самоутверждение, в творческих актах, в борьбе за власть, превосходство над другими.
- Инсайт** — внезапное и невыводимое из прошлого опыта понимание ситуации, посредством которого достигается осмысленное решение проблемы.
- Интериоризация** — формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности.
- Интроспекция** — самонаблюдение, наблюдение человека за внутренним планом собственной психической жизни.
- Когнитивная психология** — направление в психологии XX в., задачей которого является доказательство решающей роли знания в поведении человека.
- Коллективное бессознательное** — термин, введенный К. Юнгом для обозначения бессознательных психических явлений (архетипов), в которых запечатлен исторический опыт человечества.
- Либи́до (в психоанализе)** — сексуальное влечение, в более широком смысле — влечение к жизни (Эрос).
- Личность** — индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности.
- Логотерапия** — разновидность психологической теории и клинической практики, разработанной В. Франклом. Согласно логотерапии, основной движущей силой в поведении личности и ее развитии является поиск человеком смысла своей жизни.
- Нейропсихология** — отрасль психологической науки, изучающая мозговые процессы высших психических функций на материале локальных поражений головного мозга.
- Неофрейдизм** — направление в психологии, сторонники которого пытаются преодолеть биологизм психоанализа З. Фрейда и ввести основные его положения в социальный контекст.
- Общая психология** — теоретические и экспериментальные исследования, выявляющие наиболее общие и фундаментальные психологические закономерности, принципы и методы психологии.

- Оно (Ид)** — один из компонентов структуры личности в психоанализе. Представляет собой неосознаваемое человеком средоточие в нем инстинктивных побуждений (сексуальных либо агрессивных).
- Онтогенез** — процесс развития индивидуального организма, формирование психики индивида.
- Ориентировочная основа действия** — система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего действия.
- Педагогическая психология** — отрасль психологии, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания.
- Психика** — субъективный образ («картина») внешней и внутренней среды, ориентация в этой среде, совокупность всех психических состояний и процессов, сознательных и бессознательных.
- Психоанализ** — 1) направление в психологии, разработанное З. Фрейдом; 2) совокупность способов выявления (в лечебных целях) особенностей переживания и действий человека, обусловленных неосознаваемыми мотивами.
- Психология** — наука о явлениях душевной жизни, о закономерностях развития и функционирования психики.
- Психософический параллелизм** — одно из толкований соотношения психического и физического (физиологического), согласно которому они неотделимы друг от друга, но не связаны причинностью.
- Рефлексия** — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.
- Сверх-Я (Супер-Эго) (в психоанализе)** — один из компонентов структуры личности, система моральных чувств и требований к поведению, поступкам и решениям, предъявляемым к «Я» (Эго) субъекта.
- Сознание** — процесс вникания субъекта во внутренний психический опыт, обдумывание и запоминание его, оценивание его значения для своей жизни.
- Социальная психология** — отрасль психологии, изучающая психические характеристики поведения и деятельности людей, включенных в социальные общности (группы).
- Структура** — совокупность устойчивых связей между частями (компонентами) объекта, обеспечивающих его целостность.
- Сублимация (в психоанализе)** — один из механизмов психологической защиты, снимающий напряжение в ситуации конфликта путем переключения энергии на процесс творчества, «уход» в шутку, остроумие и т. п.
- Эго (Я)** — один из компонентов структуры личности по З. Фрейду. Являясь посредником между Оно и реальностью, Эго призвано наблюдать за внешним миром, формировать его правильный образ.
- Экспериментальная психология** — общее обозначение различных исследований психических явлений посредством экспериментальных методов.

тема 2 Психика и организм

1. Психология конституциональных различий
2. Психика и особенности строения мозга

1.

Психология конституциональных различий

Собственно человеческая, сложно организованная психика может сформироваться и успешно функционировать лишь при определенных биологических условиях: уровень содержания кислорода в крови и клетках мозга, температура тела, обмен веществ и т. п. Существует огромное количество подобных органических параметров, без которых нормально функционировать наша психика не будет.

Особое значение для психической деятельности имеют следующие особенности человеческого организма: возраст, пол, строение нервной системы и мозга, тип телосложения, генетические аномалии и уровень гормональной активности.

Практически любое хроническое заболевание приводит к повышению раздражительности, утомляемости, к эмоциональной нестабильности, то есть влечет изменения психологического тонуса. Широко известно: больные туберкулезом отличаются удивительной умственной работоспособностью, склонностью к легкой эйфории, хорошим настроением и повышенной половой возбудимостью, хотя это мало соответствует их тяжелому, иногда безнадежному состоянию. Дело в том, что продукты жизнедеятельности туберкулезной бактерии подавляют чувство усталости, их действие напоминает легкое алкогольное опьянение.

Совершенно иная картина наблюдается при хронических заболеваниях печени. Уже одно поступление желчи в кровь (а это происходит, когда человек заболевает желтухой) сопровождается значительными изменениями в его психике: подавленностью, раздражительностью, токсичным настроением, апатией, угнетением интеллектуальных функций. Отсюда известное понятие «желчный характер», отражающее многовековой опыт наблюдений за тем, как влияют заболевания печени на поведение человека.

Особенно много легенд связано с подагрой, которую некоторые исследователи считают первопричиной одаренности многих знаменитостей. Основная причина этой болезни — отложение в суставах кристалликов соли мочевой кислоты. В результате при движении возникают страшные боли, так как суставы постоянно воспаляются. Недаром буквально перевод греческого слова «подагра» означает «капкан для ног».

Какова связь между подагрой и интеллектуальными возможностями человеческой психики? Подагра приводит к значительному повышению в крови уровня мочевой кислоты, химический состав которой очень близок к пуринам, веществам, возбуждающим нервную систему и сердечную деятельность (например, кофеин, теофиллин, которых много в кофе и чае). Для нужд медицины кофеин извлекают из пыли чайного листа или синтезируют из мочевой кислоты, полученной из куриного помета.

Следовательно, увеличение в организме мочевой кислоты стимулирует психическую активность. Поэтому подагрики, как правило, отличаются необычайной работоспособностью, целенаправленностью, умеют упорно добиваться поставленной цели. Их успехи — плоды напряженного труда.

Весьма вероятно, что мочевая кислота сыграла значительную роль в становлении человеческой психики. Вещество это токсично, и у всех млекопитающих существует специальный фермент — уриказа, расщепляющая мочевую кислоту. Только человекообразные обезьяны, гориллы и мы, люди, лишены уриказы. У нас в крови мочевой кислоты в десятки раз больше, чем у животных. Именно она помогает нашим нервным клеткам работать эффективнее. Очевидно уриказу утратили ископаемые обезьяны, и благодаря этому их мозг стал работать значительно интенсивнее, получил возможность успешнее развиваться.

В современной психологии большое внимание уделяется определению связи между морфологическими особенностями тела индивида и его психикой. Наибольшую известность приобрели конституциональные типологии человеческой психики Э. Кречмера и У. Шелдона.

Немецкий психолог Э. Кречмер (1888—1964) в своей знаменитой работе «*Строение тела и характер*» попытался найти те связи, которые существуют между строением тела человека и его психологическим складом. На основе большого объема клинических наблюдений он пришел к выводу: тип телосложения предопределяет не только формы психических заболеваний, но и наши основные личностные (характерологические) особенности.

По мнению Э. Кречмера, существуют только три основных варианта человеческой анатомии, встречающиеся, конечно, не только в чистом виде, но и в различных комбинациях. Астенический тип — худые, с узкими плечами и тонкими руками, с бледной кожей и плоской грудной клеткой люди. С детства очень слабые и нежные, они быстро растут, не обнаруживая в течение всей жизни ни малейшей склонности к увеличению объема мышц или жировой прослойки. Атлетический тип — характеризуется сильным развитием скелета и мускулатуры, упругой кожей, мощной грудной клеткой, широкими плечами, уверенной осанкой. Пикнический тип — отличается развитием внутренних полостей тела (головы, груди, живота) и склонностью торса к ожирению при слабом двигательном аппарате. Средний рост, плотная фигура, мягкое широкое лицо на короткой массивной шее, сидящей между плечами, основательный, массивный живот.

Система Э. Кречмера предназначалась в первую очередь для диагностики психических заболеваний, она позволяла предвидеть направление и формы негативных изменений психики индивида. В психологической практике получил наибольшее распространение вариант этой системы, предложенной американским психологом У. Шелдоном. В основе этого варианта лежат системы антропометрических показателей («компонентов телосложения»), соответствие которым оценивается по семибалльной шкале: единица — минимум, семерка — максимум их выраженности у конкретного индивида. Как и Э. Кречмер, У. Шелдон пришел к выводу о существовании трех «соматотипов», то есть основных моделей строения человеческого тела, максимально не похожих друг на друга. **Первый тип** («эндоморфный») отличается круглой головой, крупными размерами внутренних органов, сферической формой тела, мягкостью тканей, тонкими руками и ногами, неразвитыми костями и мышцами, ярко выраженными отложениями жира.

Для **второго** («мезоморфного») типа характерны широкие плечи и грудная клетка, мускулистые руки и ноги, минимальное количество подкожного жира, мощная голова.

Третий тип («экторморфный») олицетворяет худой человек, с вытянутым лицом, тонкими длинными руками и ногами, слабой мускулатурой и хорошо развитой нервной системой.

Степень адекватности облика конкретного человека каждой из этих моделей телосложения оценивается по семибалльной системе. Например: 1-1-7, следовательно, данного индивида можно уверенно назвать экторморфным.

Трем основным соматотипам соответствуют, по У. Шелдону, три варианта психической конституции человека. Эндоморфному типу телосложения соответствует висцеротонический темперамент (лат. *viscera* — внутренности, то есть функциональное преобладание органов пищеварения); мезоморфному — соматотоник (греч. *soma* — тело); экторморфный соматотип предполагает церебротонический темперамент (*сerebrum* от лат. — мозг). Сравните по нижеследующему тексту психологические особенности индивидов, относящихся к этим типам (см. табл. 1).

Большой интерес вызывает и вопрос о влиянии половой дифференциации на психику. Об этом написано множество книг, одна из которых «*Пол и характер*» О. Вейнлингера, недавно переизданная у нас в стране, остается бестселлером уже почти 90 лет. Наличие существенных (некоторые даже говорят — принципиальных) психологических различий между мужчинами и женщинами само по себе ни у кого не вызывает сомнений. И рассуждать об этом можно сколь угодно. Но если не сводить эти рассуждения к психологическим аспектам половой жизни и деторождения, то необходимо ответить на 3 основных вопроса. 1. Какие психологические различия между полами (вне сексуальной сферы) установлены строго научно, в отличие от ходячих мнений и стереотипов массового сознания? 2. Какова степень этих

Висцеротоник	Соматотоник	Церебротоник
Чрезмерное развитие внутренних органов тела, сложение относительно слабое, с избытком жировой ткани	Стройное и крепкое, хорошее развитие мускульной системы	Организм хрупок и тонок, грудная клетка уплощена. Конечности длинные, тонкие со слабой мускулатурой
Расслабленность осанки и движениях	Уверенность в осанке и движениях	Заторможенность, скованная осанка
Любовь к комфорту	Склонность к физической деятельности	Чрезмерная физиологическая чувствительность
Реакции медлительные	Энергетическая реакция	Повышенная реактивность (скорость реакции)
Пристрастие к еде	Потребность в физических нагрузках	Интеллектуализированные потребности (театр, книги)
Любовь к компаниям, дружеским излияниям. Приветливость ко всем. Социофилия (склонность к общественной жизни)	Потребность в доминировании. Решительные манеры. Храбрость. Сильная агрессивность. Склонность к риску, игре случая.	Склонность к уединению. Скрытность чувств, эмоциональная заторможенность. Социофобия (страх перед общественными контактами)
Ориентация на других. Жажда любви и одобрения окружающих. Герпимность	Психологическая неустойчивость. Отсутствие сострадания	Заторможенность в общении. Непредсказуемость и нестандартность
Хороший сон. Эмоциональная ровность. Отсутствие взрывных эмоций и поступков	Шумное поведение. Громкий голос	Плохой сон. Хроническая усталость. Тихий голос, плохо переносит шум. Юношеская живость
Стереотипный характер мышления	Объективное и широкое мышление, направленное вовне (экстравертивного типа)	Концентрированно-скрытое и субъективное мышление
Общительность и расслабленность под воздействием алкоголя	Самоуверенность, агрессивность под воздействием алкоголя	Устойчивость к действию алкоголя
Потребность в людях в тяжелую минуту	Потребность в действиях в тяжелую минуту	Потребность в уединении в тяжелую минуту

Табл. 1. Психологические особенности индивидов.

различий, насколько жестко разграничиваются мужские и женские качества? 3. Какова природа этих различий: биологическая или социокультурная?

Критический анализ достоверных данных на этот счет (проф. И. С. Кон) позволяет считать доказанным весьма немногое: девочки превосходят мальчиков в вербальных способностях; мальчики отличаются большей агрессивностью, а также математическими и визуально-пространственными способностями. Причем факт большей мужской агрессивности, по данным новейших исследований, вызывает все больше сомнений.

Действительно, обнаружены некоторые различия в строении мозга у мужчин и женщин. Например, недавно выяснили, что у женщин в некоторых участках мозолистого тела (важной части мозга) больше нервных волокон, чем у мужчин. Это может означать, что межполушарные связи у женщин более многочисленны и поэтому у них лучше происходит синтез информации, имеющейся в обоих полушариях. Данный факт может объяснить некоторые половые различия в психике и поведении, в том числе и знаменитую женскую «интуицию». Кроме того, выявленные у женщин более высокие показатели, связанные с лингвистическими функциями, памятью, аналитическими способностями и тонким ручным манипулированием, можно связать с большей относительной активностью левого полушария их мозга.

Напротив, творческие художественные способности и возможность уверенно ориентироваться в пространственных координатах заметно лучше у мужчин. Видимо, они обязаны этими преимуществами правому полушарию своего мозга.

Женское начало (в рамках человеческой популяции) призвано обеспечивать неизменность потомства от поколения к поколению, то есть оно ориентировано на сохранение уже имеющихся признаков. Отсюда большая психическая устойчивость женщин и усредненные параметры их психики. Мужское начало связано с необходимостью адаптации к совершенно новым, неведомым условиям, что и объясняет большую психологическую индивидуализированность мужчин, среди которых чаще встречаются не только сверхталантливые, но и психически больные или совершенно ничемные особи. Следовательно, можно утверждать, что особенности как мужской, так и женской психики определяются эволюционно-генетической целесообразностью.

Женщины отличаются филогенетической ригидностью и онтогенетической пластичностью, то есть легко приспосабливаясь на индивидуальном уровне к внешнему миру, они в то же время более подвержены действию популяционных и видовых закономерностей, их поведение в большей степени биологически детерминировано.

Специфика мужской психики обусловлена ее филогенетической пластичностью при онтогенетической ригидности. Это предполагает большее разнообразие типов мужской психики при значительно меньшей способности к выживанию в неблагоприятных условиях. Поэтому признаки вырождения в любой популяции обнаруживаются прежде всего у мужских особей.

Самым очевидным образом связь органического и психического обнаруживают неизбежные для каждого из нас процессы физиологического старения. Изменения при этом происходят хотя и медленно, мало заметно, но неуклонно. Аккуратность и любовь к порядку превращаются в мелочную педантичность, бережливость в скупость, твердость в тупое упрямство. Нивелируются индивидуальные черты, сужается кругозор, утрачиваются связи с внешним миром и аффективная отзывчивость, взгляды и высказывания принимают шаблонный характер, растут эгоцентризм, черствость, подозрительность, недоверчивость, злобность и растерянность, то есть все то, что психиатры называют сенильными чертами, признаками необратимого регресса личности.

Человека, как считает Х. Дельгадо (один из крупнейших современных специалистов-нейропсихологов), можно рассматривать как временную материально-информационную структуру. Мембраны, клетки и другие элементы живого возникли в результате соединения химических элементов. Живой организм — только временное сочетание химических соединений. Каждый ион, который входит в состав нашего тела, до этого существовал в природе, и все элементы, образующие наш организм, вернутся назад, в ту же природу. Атомы, организация и время — это единственные факторы, которые создают организм. Это нельзя, конечно, сказать о содержании наших психических процессов. Но прежде, чем перейти к их анализу, необходимо определить роль того органа, который непосредственно ответствен за высшие психические функции и который носит название головного мозга.

2.

Психика и особенности строения мозга

Познать самих себя призывал людей еще великий Сократ. Но цель эта не достигнута. И менее всего изученным остается тот орган человека, без которого не было бы Сократа, науки и что, конечно, самое невероятное, не было бы студентов, изучающих психологию. Речь идет о человеческом мозге.

Конечно, известно о нем уже многое. Но каждое десятилетие специалисты убеждаются, что их знания весьма ограничены. Мозгом занимаются целые области современной науки, поэтому есть смысл остановиться на тех новых данных, которые имеют наибольшую психологическую значимость.

Очень популярны сведения о весе мозга, его строении, знаменитых «извилинах» и тому подобное. На наш взгляд, это самое интересное. Вес мозга колеблется (в норме) от 1100 до 3000 граммов. Что из этого следует для психики — однозначно сказать трудно. В конце концов у европейских кроманьонцев объем черепной коробки достигал 1880 куб. см, а у современного европейца — только 1450 куб. см. Поглупели? Вряд ли для таких выводов есть основания. Мы предлагаем обратиться к действительно сенсационным материалам последних десятилетий, связанным с изучением того, что получило название функциональной асимметрии мозга.

Индивидуальность личности во многом определяется специфической взаимодействием отдельных полушарий мозга. Впервые эти отношения были экспериментально изучены в 60-е годы нашего века профессором психологии Калифорнийского технологического института Роджером Сперри (в 1981 году за исследования в этой области ему была присуждена Нобелевская премия).

Первые исследования Р. Сперри были связаны с поиском «следов» памяти. У кошек и обезьян рассекали мозолистое тело — толстый пучок нервных волокон, соединяющих полушария, — и смотрели, может ли навык, заученный одним полушарием, перейти в другое. Кошке завязывали один глаз и учили ее распознавать квадрат. Потом с «необученного» глаза снимали повязку и надевали ее на «обученный». Квадрат кошка не узнавала: необученный глаз так и оставался необученным. Зато теперь его можно было научить распознавать круг, и тогда в одном полушарии появлялся один навык, а в другом — другой. Полушария можно было научить двум противоположным навыкам — идеальная модель раздвоения личности!

Расщепление мозга (лоботомия — так стала именоваться эта операция) испытали и на людях: перерезка мозолистого тела избавляла больных с тяжелой формой эпилепсии от мучительных припадков. После подобных операций у пациентов наблюдались признаки раздвоения личности, хотя никто не обучал их полушария и не вторгался ни в одно из них.

Конечно, функциональная асимметрия полушарий известна давно: подавляющее большинство человечества делится на правшей и левшей, почти у всех у нас есть ведущий глаз и ведущее ухо, речь ведет либо левое (у правшей), либо правое полушарие. Но чтобы правая рука не знала, что делает левая (а именно это и происходило, если сигналы подавались в одно из полушарий «расщепленного» мозга), чтобы предмет, опознанный на ощупь одной рукой, человек не узнавал, ощущая его другой рукой, — это стало сенсацией.

Но причем здесь две личности? Разве полушарие, командовавшее правой рукой, вело себя не так, как командовавшее левой? В том то и дело! После того, как были разработаны методы временного разобщения полушарий как у больных, так и у здоровых людей и созданы особые тесты для их исследования, выяснилось, что традиционное деление полушарий на доминантное (скажем, левое у правшей) и субдоминантное безнадежно устарело, что у каждого из них просто свой круг обязанностей. Оказалось, что у правшей левое полушарие ведаёт не только речью, но и письмом, счетом, вербальной памятью, логическими рассуждениями. Правое же полушарие обладает музыкальным слухом, легко воспринимает пространственные отношения, разбирается в формах и структурах неизмеримо лучше левого, умеет опознавать целое по части. Случаются, правда, отклонения от нормы: то музыкальными оказываются оба полушария, то у правого находят запас слов, а у левого представления о том, что эти слова означают. Но закономерность, в основном, сохраняется: одну и ту же задачу оба полушария решают с разных точек зрения, а при

выходе из строя одного из них нарушается и функция, за которую оно отвечает. Когда у композиторов Равеля и Шапорина произошло кровоизлияние в левое полушарие, оба не могли больше говорить и писать, но продолжали сочинять музыку, не забыв нотное письмо, ничего общего не имеющее со словами и речью

Интересный медицинский казус, изученный итальянскими врачами, заставляет предполагать, что мозг даже для восприятия гласных и согласных звуков использует разные механизмы, и, следовательно, разделение звуков на гласные и согласные — не только физиологическая, но и фонетическая классификация.

В одной из больниц Болоньи врачи наблюдали двух больных, у которых левое полушарие мозга пострадало от инсульта. Из-за закупорки кровеносных сосудов отключились какие-то клетки мозга. В результате оба больных испытывали большие затруднения с гласными. Один из них на письме пропускал все гласные, оставляя вместо них свободные места. Например, название своего родного города он писал вместо *Vologna* — *Vlgn*. Он понимал, что пишет неправильно, но не мог вставить ни одну гласную.

Другой больной и на письме (как в ручную, так и на машинке), и в устной речи путал одни гласные с другими или переставлял их местами. Например, вместо *safo* (по итальянски «дорогой») он писал *sofa*.

Итальянский психолог Роберто Кубелли предполагает, что при обработке слов в мозгу гласные и согласные попадают как бы в разные «хранилища». У первого больного пострадала способность извлекать гласные из их «ящика», а у второго — способность правильно выбирать их.

Английский психолог Джон Маршалл, комментируя открытие итальянцев, писал, что обратный случай «забвение» всех согласных — вряд ли возможен. Ведь текст, написанный без гласных, все же можно читать, а вот если описать оеое оеое. Добавим, что существовали и существуют языки, в которых нет букв для обозначения гласных звуков, например, древнеегипетский и иврит.

Человек не рождается с функциональной асимметрией полушарий, Роджер Сперри обнаружил, что у больных с «расщепленным мозгом», особенно у молодых, речевые функции в зачаточной форме, со временем совершенствуются. «Неграмотное» правое полушарие может научиться читать и писать за несколько месяцев так, словно оно уже умело все это, но забыло.

Центры речи в левом полушарии развиваются главным образом не от говорения, а от писания: упражнение в письме активизирует, тренирует левое полушарие. Но дело тут не в участии правой руки. Если европейского мальчика правшу отдать учиться в китайскую школу, центры речи и письма постепенно переместятся у него в правое полушарие, ибо в восприятии иероглифов, которым он научится, зрительные зоны участвуют неизмеримо активнее речевых. Обратный процесс произойдет у китайского мальчика, переехавшего в Европу. Если человек останется на всю жизнь неграмотным и будет занят рутинной рабо-

той, межполушарная асимметрия у него почти не разовьется. Не развивается она и у больных олигофренией, угасает, сглаживается у стариков, перестающих заниматься интенсивной умственной деятельностью. Напротив, когда человек решает задачу, требующую умственных усилий, асимметрия его мозговых биоритмов возрастает. Исследование большой группы операторов показало, что наилучших результатов при выполнении задач добиваются те, у кого функциональная асимметрия выражена наиболее отчетливо.

Неслучайно физиологи, установившие прямую связь между степенью асимметрии и умственными способностями неодобрительно относятся теперь к существовавшей издавна практике переучивания левой: стопроцентных правшей из них все равно не выходит, а специализация полушарий может ослабнуть. А ведь она — столбовая дорога эволюции мозга, и, в первую очередь, человеческого мозга: недаром у человека она выражена наиболее сильно. Трудовые навыки, речь, мышление, память, внимание, воображение — все это стало развиваться так бурно и так продуктивно у человека благодаря пластичности его мозга и врожденной предрасположенности полушарий к разделению обязанностей. Многие годы было принято думать, что биологическая эволюция завершена. Теперь, в свете новых данных о функциональной асимметрии полушарий, физиологи склоняются к тому, что она если и не «только начинается», то уж во всяком случае, продолжается, и конца ей пока не видно.

Именно специализация полушарий и позволяет человеку рассматривать мир с двух различных точек зрения, познавать его объекты, пользоваться не только словесно-грамматической логикой, но и интуицией с ее пространственно-образным подходом к явлениям и моментальным охватом целого. Специализация полушарий как бы порождает в мозге двух собеседников и создает физиологическую основу для творчества.

Присмотримся к этим собеседникам поближе.

Для того, чтобы понять это, нужно понаблюдать за изолированным полушарием. Сделать это, как уже говорилось нетрудно: можно подвергнуть одно из них электрошоку, можно и усыпить. У каждого полушария есть своя сонная артерия, по которой к нему поступает кровь. Если в эту артерию ввести наркотизирующее средство, то получившее его полушарие быстро заснет, а другое, прежде чем присоединиться к первому, успеет проявить свою сущность.

Что же выясняется при таком последовательном усыплении? Давайте усыним сначала правое полушарие и посмотрим, как будет вести себя левое — не только с интеллектуальной, но и с эмоциональной точки зрения. Посмотреть, оказывается, есть на что: если на интеллектуальном уровне выключение правого полушария особенно не отражается, то с эмоциональным состоянием творятся чудеса. Человека охватывает эйфория: он возбужден и словоохотлив, его реакции маниакальны, он беспрерывно сыплет глупыми шутками, он беззаботен даже тогда, когда правое полушарие у него не «отключено», а по-настоящему вышло из строя, из-за кровоизлияния, например. Но главное — словоохотливость.

Весь пассивный словарь человека становится активным, на каждый вопрос дается подробнейший ответ, изложенный в высшей степени литературно, сложными грамматическими конструкциями. Правда, голос при этом иногда становится сиплым, человек гнусавит, сюсюкает, шепелявит, ставит ударения не на тех слогах, во фразах выделяет интонацией предлоги и союзы. Все это производит странное и тягостное впечатление, которое усугубляется в случаях действительно клинических, когда человек не на шутку лишается правого полушария. Вместе с ним лишается он и творческой жилки. Художник, скульптор, композитор, ученый — все они перестают творить. Говорят они много, но их монологи (физиологически — действительно монологи!) не более, чем «взгляд в нечто».

Полная противоположность — отключение левого полушария. Творческие способности, не связанные с вербализацией (словесным описанием) форм, остаются. Композитор, как уже говорилось, продолжает сочинять музыку, скульптор лепит, физик не без успеха размышляет о своей физике. Но от хорошего настроения не остается и следа. Во взоре тоска и печаль, в немногословных репликах — отчаяние и мрачный скепсис, мир представляется только в черном цвете.

Итак, подавление правого полушария сопровождается эйфорией, а подавление левого — глубокой депрессией. Сущность левого, таким образом, безоглядный оптимизм, сущность правого — «дух отрицания, дух сомнения». Каждое — образчик эмоционального экстремизма и нетерпимости, каждое норовит воспользоваться ослаблением собрата, чтобы навязать человеку свою волю. Правое сдерживает эйфорию левого, а левое — «демонизм» правого. Но в норме хорошо отрегулированное их сотрудничество приводит только к плодотворным результатам.

Левое полушарие обладает огромным запасом энергии и жизнелюбия. Это счастливый дар, но сам по себе он непродуктивен. Тревожные опасения правого, очевидно, действуют отрезвляюще, возвращая мозгу не только творческие способности, но и самую возможность нормально работать, а не витать в эмпириях. Конечно, пренебрежение советами правого едва ли опасно для жизни, оно всего-навсего прибавит человеку беспечности и заставит отказаться от творческих планов (иногда, правда, это означает отказаться от самого себя). Зато неумеренная активность правого полушария может не только воспрепятствовать реализации интеллектуальных усилий, но и вызвать сомнение в ценности самой жизни. Мало того, что человек не найдет слов для выражения своих мыслей, но еще и не увидит вокруг ничего хорошего.

Вообще говоря, когда речь идет об антиподах, впряженных в «одну телегу», не следует ни на минуту забывать об их взаимодействии, о том, как оно им удается и ради чего это происходит. Вот тут-то и представляется хороший случай поразмыслить над тем, какой вклад вносит каждое полушарие в общую творческую задачу, как правое лепит образ, а левое подыскивает для него словесное выражение, что теряется при этом (вспомним тютчевское: «мысль изреченная есть ложь») и что приобретает, как происходит взаимодействие полушарий при обработке «правды природы» в «правду искусства» (Бальзак).

Едва начинаешь сопоставлять специфику полушарий с психологией творчества, как в глаза бросаются поразительные совпадения. Одно из них — тот мрачноватый тон, в который окрашено мироощущение правого полушария и, если верить Стендалю и многим его собратьям по перу, то, что именно в правом полушарии, где, судя по всему, и пребывает пресловутая творческая жилка, гнездятся те сложные потребности самовыражения, которые при благоприятном стечении обстоятельств находят удовлетворение в создании новых ценностей, а при неблагоприятном — в разрушении старых.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. В языковом обиходе прочно утвердилось сочетание «комплекс Наполеона», фиксирующее наличие особых характерологических качеств у мужчин маленького роста. Каково, по твоему мнению, может быть научно-психологическое объяснение этого явления?
2. Часто ты думаешь о психологических различиях между полами? Существуют ли они? Если существуют, то чем обусловлены и как проявляются?
3. Как ты относишься к типологии Э. Кречмера? Можно ли ее дополнить? Каковы твои соображения на этот счет?
4. Если бы ты оказался перед страшным «выбором» лишиться (не дай, конечно, Бог) правого или левого полушария своего мозга, то каков был бы твой выбор?
5. Что ты знаешь о склерозе? Кому и чему он угрожает?
6. Каким образом наркотики влияют на нашу психику? В чем сущность наркомании? Можно ли сказать, что пьяница чем-то отличается от алкоголика?
7. Место и роль сексуальных инстинктов в психике человека. Гармония и психика. Что ты знаешь об этом?
8. Куда бы ты поместил в типологии У. Шелдона такие исторические фигуры как А. С. Пушкин, Екатерина II, Петр Великий, Ф. М. Достоевский, А. Блок?
9. Есть ли связь между психикой человека и параметрами его черепа? Что ты думаешь по этому поводу?
10. Какое полушарие своего собственного мозга ты считаешь доминирующим? Почему?

ЛИТЕРАТУРА

1. Вратусь В. С. Аномалии личности. — М., 1986.
2. Вейнингер О. Пол и характер. — М., 1994.
3. Годфруа Ж. Что такое психология? Т. 1, 2. — М., 1992.
4. Дельгадо Х. Мозг и сознание. — М., 1971.
5. Ков И. Введение в сексологию. — М., 1988.
6. Кречмер Э. Строение тела и характер. В сб. Психология индивидуальных различий. — М., 1982. — С. 219—247.
7. Девн В. Я и Мы. — М., 1972.
8. Журия А. Р. Эволюционное введение в психологию. — М., 1975.
9. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986.
10. Немов Р. С. Психология. Т. 1. Гл. 2. — М., 1995.
11. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. — М., 1979.
12. Слободчиков В. И. Психология человека. Гл. 7. — М., 1995.
13. Жэссет Д. Введение в психофизиологию. — М., 1981.
14. Шелдон У. Анализ конституциональных различий. В сб. Психология индивидуальных различий. — М., 1982. — С. 248—262.

СЛОВАРЬ К ТЕМЕ

- Агнозия** — состояние, при котором мозг не может расшифровать информацию, поступающую от нормально функционирующих органов чувств.
- Амфетамин** — препарат, возбуждающий центральную нервную систему.
- Апатия** — состояние эмоционального равнодушия, безразличия и бездеятельности.
- Генотип** — совокупность генов или каких-либо качеств, полученных человеком от своих родителей.
- Головной мозг** — часть нервной системы, заключенной в черепную коробку, состоящая из большого мозга, мозжечка, варолиева моста и продолговатого мозга.
- Депрессия** — состояние душевного равнодушия, подавленности, характеризующееся упадком сил и снижением активности.
- Дебильность** — свойство нервных процессов (нервной системы), проявляющееся в способности проводить определенное количество нервных импульсов за единицу времени; дебильность так же характеризует скорость возникновения и прекращения нервного процесса.
- Мезоморфный тип** — морфологический тип, свойственный крупным, мускулистым и довольно сильным людям; этот тип соответствует энергичному и активному темпераменту.
- Нейропсихология** — отрасль психологической науки, изучающая связь психических процессов, свойств и состояний с работой мозга.
- Психогенетика** — наука, изучающая наследственный характер психических и поведенческих реакций, их зависимость от генотипа.
- Типология** — система классификации людей по типам с учетом связи между их физическими и психологическими особенностями или по типам личности.
- Центральная нервная система** — часть нервной системы человека, включающая головной, промежуточный и спинной мозг.
- Эйфория** — состояние чрезмерной веселости, обычно не имеющее объективных предпосылок.
- Эктоморфный тип** — морфологический тип, свойственный худощавым крупным людям со слабо развитой мускулатурой; этот тип соответствует «церебральному» темпераменту.
- Эндоморфный тип** — морфологический тип, свойственный полным людям с преимущественным развитием внутренних органов, которые отличаются общительностью, стремлением к комфорту и чувственным удовольствиям.

тема 3

Чувственные формы освоения действительности

1. Ощущения — первичная форма отражения действительности
2. Сущность и основные качества восприятия
3. Внимание

1.

Ощущения — первичная форма отражения действительности
«Ничто не бывает в уме, чего раньше не было в ощущении». Это старинное изречение хотя и представляет собой упрощение, вряд ли приемлемое в наше время, все-таки содержит некоторую долю истины. Информация о внешнем мире может попадать в головной мозг, то есть перерабатывающий ее центр, только через сенсорную систему, которую можно поэтому считать воротами сознания или (на языке кибернетики) его входным устройством.

Сенсорная клетка — рецептор — преобразует стимул (воздействие) в короткие ритмические электрохимические импульсы. Затем их поток передается по нервным путям в различные переключательные станции центральной нервной системы, где эти импульсы, переходя с одного нейрона на другой, синтезируются и «декодируются» в систему данных о характере внешнего воздействия. Весь этот процесс традиционно именуется ощущением. Ощущением называется психическое отражение в коре головного мозга отдельных свойств предметов и явлений, непосредственно воздействующих на органы чувств. В более широком плане ощущения представляют собой продукты переработки центральной нервной системой значимых для человека раздражителей, возникающих в процессе его жизнедеятельности. Способность к ощущениям имеется у всех живых существ, обладающих нервной системой, но осознавать свои ощущения могут только те из них, у кого есть головной мозг с высокоразвитой корой. Если последняя временно отключается (с помощью наркоза или наркотиков), то индивид утрачивает способность осознанно реагировать даже на сильнодействующие болезненные раздражители.

Как мы ощущаем?

Для того, чтобы мы осознали какой-либо фактор или элемент действительности, нужно, чтобы исходящая от него энергия (тепловая, химическая, механическая, электрическая или электромагнитная) прежде всего была достаточной, чтобы стать стимулом, то есть возбу-

доть какой-либо из наших рецепторов. Только тогда, когда в нервных окончаниях одного из наших органов чувств возникнут электрические импульсы, и сможет начаться процесс ощущения. Первичный анализ стимула и кодирование сигнала осуществляют рецепторные клетки, а затем уже закодированный сигнал передается по сенсорным нервам к центрам в спинном и головном мозге.

Если сигнал обусловлен стимулом, угрожающем организму, или же адресован вегетативной нервной системе, то обычно происходит рефлекторная реакция и рука отдергивается при ожоге, зрачок сужается при ярком свете и т. п. В иных случаях сигнал продолжает свой путь по спинному мозгу в коре головного, проходя через своеобразный «фильтр» ретикулярной формации, которая поддерживает кору в бодрствующем состоянии и решает, достаточно ли важен сигнал, чтобы его расшифровкой занялась кора. Если сигнал будет сочтен важным, произойдет изменение активности многих тысяч нейронов, которые и должны будут структурировать и организовать сенсорный сигнал, чтобы придать ему смысл, то есть начнется процесс восприятия.

Внимание коры мозга к стимулу влечет обычно за собой серию движений глаз, головы или туловища. Это позволяет глубже и детальнее перерабатывать информацию, и в случае необходимости подключить другие органы чувств. По мере поступления новых данных они будут сопоставляться с тем (подобным), что уже хранилось в памяти. Если сигнал окажется похожим на что-то уже известное индивиду, восприятие приведет к узнаванию (идентификации) с имеющимися образами. В конечном счете произойдет осознание какого-то нового аспекта реальности и фиксации его в памяти. Именно таким образом и создается та картина реальности, в границах которой функционирует психика человека.

Классификация ощущений

Существует несколько возможных вариантов классификации тех двух десятков анализаторных систем, которыми обладает человек. Обычно используют следующие критерии:

1) по наличию или отсутствию непосредственных контактов рецептора с раздражителем, вызывающим ощущение; 2) по месту расположения рецепторов; 3) по времени возникновения в ходе эволюции; 4) по модальности (виду) раздражителя. Наиболее используемой является систематизация, предложенная английским физиологом И. Шеррингтоном, который выделил три основных класса ощущений: 1) *экстерорецептивные*, возникающие при воздействии внешних стимулов на рецепторы, расположенные на поверхности тела; 2) *интерорецептивные* (органические), сигнализирующие о том, что происходит в организме (ощущения голода, жажды, боли и т. п.); 3) *проприорецептивные*, расположенные в мышцах и сухожилиях, с их помощью мозг получает информацию о движении и положении различных частей тела.

Общую массу экстерорецептивных ощущений схема И. Шеррингтона позволяет разделить на **дистантные** (зрительные, слуховые) и **контактные** (осязательные, вкусовые). Обонятельные ощущения занимают в этом случае промежуточное положение. Наиболее древней является органическая (прежде всего — болевая) чувствительность, затем появились контактные (прежде всего тактильная, то есть осязание) формы. И самыми эволюционно молодыми следует считать слуховые, и особенно зрительные системы рецепторов. Наиболее значительными для функционирования человеческой психики являются зрительные (85% всей информации о внешнем мире), слуховые, тактильные, органические, обонятельные и вкусовые ощущения. Особенности зрения и слуха будут подробно рассмотрены при анализе механизмов человеческого восприятия.

Органические и тактильные ощущения

К органическим ощущениям относят, в первую очередь, чувство голода, жажды, насыщения, а также комплексы болевых и половых ощущений. Чувство голода появляется при возбуждении пищевого центра мозга, расположенного в гипоталамусе. Электростимуляция этого центра (при помощи вживленных туда электродов) вызывает у животных стремление к непрерывному приему пищи, а разрушение — к отказу от нее, то есть к гибели от истощения. Существует также особый центр насыщения, стимуляция которого, напротив, приводит к неутолимому голоду и к непрерывному стремлению поглощать пищу (к булемии).

Система тактильной чувствительности (ощущения давления, прикосновения, фактурности и вибрации) охватывает все человеческое тело. Наибольшее скопление тактильных клеток наблюдается на ладони, на кончиках пальцев и на губах. Тактильные ощущения рук вместе с мышечно-суставной чувствительностью образуют осязание, благодаря которому руки могут отражать форму и пространственное положение предметов. Тактильные ощущения вместе с температурными представляют собой один из видов кожной чувствительности, дающей информацию о поверхности тел, с которыми непосредственно контактирует человек (гладкое, шероховатое, липкое, жидкое и т. п.), а также информацию о температурных параметрах этих тел и всей окружающей среды.

Общие свойства ощущений

Каждый тип ощущений дает свою специфическую информацию, его утрата только частично может быть компенсирована развитием других форм чувствительности. Но в то же время имеются и общие закономерности, характерные для всех видов ощущений. К ним относятся пороги ощущений, их адаптация и взаимодействие, контраст и синтезия.

Психологическая зависимость между интенсивностью ощущения и силой вызывающего его раздражителя определяется понятием «порог ощущений». **Абсолютно низкий порог ощущений** — минимальная величина раздражителя, вызывающего едва заметное ощущение. Наибольшая сила раздражителя, при которой еще возникает ощущение данного вида, называется **верхним абсолютным порогом**. Наименьшее изменение в силе и характере действующего раздражителя, замечаемого человеком, называется **дифференциальным порогом**, благодаря которому мы и можем постоянно улавливать небольшие изменения параметров внешней и внутренней среды: степень освещенности, увеличение или уменьшение силы звука, вибрации и т.п. Пороги всех ощущений индивидуальны для каждого человека, их характеристики предопределены генетически, относительно стабильны, хотя и испытывают большие возрастные колебания.

Органы чувств способны менять свои характеристики, приспосабливаясь к изменившимся условиям. Эта способность и называется **адаптацией ощущений**. Например, при переходе от света к темноте и обратно чувствительность глаза к различным раздражителям меняется в десятки раз. Полная зрительная адаптация может потребовать до 40 минут, при этом может исчезать или вновь появляться ощущение цвета: при адаптации к темноте цветовое зрение исчезает, все воспринимается в черно-белой гамме; при адаптации к свету человек сначала начинает воспринимать ярко-голубые цвета, а затем оранжево-красные. Чувствительность меняется при этом на несколько порядков. Пребывание в абсолютной темноте повышает чувствительность к свету за 40 минут в 20 тысяч раз.

Скорость и полнота адаптации различных сенсорных систем не одинакова: высокая адаптируемость отмечается при обонянии, в тактильных ощущениях (человек быстро перестает замечать давление одежды на тело) и значительно медленнее происходит зрительная и слуховая адаптация. Наименьшей степенью адаптации отличаются болевые ощущения: боль — это сигнал об опасных нарушениях в работе организма, и понятно, что быстрая адаптация болевых ощущений могла бы грозить ему гибелью.

Анализаторные системы довольно активно взаимодействуют благодаря связям между соответствующими центрами коры головного мозга. Общая закономерность этого взаимодействия состоит в том, что устойчивое ослабление одних раздражителей повышает чувствительность других сенсорных систем, и, напротив, сильные посторонние раздражители понижают чувствительность параллельно работающих анализаторов. Повышение чувствительности в результате взаимодействия ощущений или появления других раздражителей называется **сенсibilизацией**. Иногда под действием одного раздражителя могут возникать ощущения, характерные для другого. Данное явление называется **синестезией**. Например, у некоторых людей музыка вызывает цветовые ощущения, а некоторые цветовые сочетания в свою очередь влияют на температурную чувствительность.

2.

Сущность и основные качества восприятия

Что такое восприятие

Прием и переработка человеком поступившей через органы чувств информации завершается появлением образов предметов или явлений. Процесс формирования этих образов называется восприятием (иногда употребляется также термин «перцепция», «перцептивный процесс»).

Современные взгляды на процесс восприятия имеют своими истоками две противоположные теории. Одна из них известна как **теория гештальта** (образа). Приверженцы этой концепции считали, что нервная система животных и человек воспринимает не отдельные внешние стимулы, а их комплексы: например, форма, цвет и движение предмета воспринимаются как единое целое, а не по отдельности. В противоположность этой теории бихевиористы доказывали, что реально существуют только элементарные (одномодальные) сенсорные функции, и приписывали способность к синтезу только головному мозгу. Современная наука пытается примирить эти две крайние теории. Предполагается, что восприятие изначально носит достаточно комплексный характер, но «целостность образа» все же является продуктом синтезирующей деятельности коры мозга. В принципе можно говорить о постепенном сближении этих подходов.

К основным качествам восприятия относят следующие: 1) Восприятие зависит от прошлого опыта, от содержания психической деятельности человека. Эта особенность называется **аперцепцией**. Когда мозг получает неполные, неоднозначные или противоречивые данные, он обычно интерпретирует их в соответствии с уже сложившейся системой образов, знаний, содержания и задач выполняемой деятельности, индивидуально-психологических различий (по потребностям, склонностям, мотивам, эмоциональным состояниям). Котята, выросшие в клетке, где были только вертикальные линии, позднее оказались неспособными узнавать горизонтальные. Так же и люди, обитающие в круглых жилищах (алеуты), с трудом ориентируются в наших домах с обилием вертикальных и горизонтальных прямых линий. Фактор аперцепции объясняет значительные различия при восприятии одних и тех же явлений различными людьми или одним и тем же человеком в разных условиях и в разное время.

2) Мир, в котором мы существуем, воспринимается нами не только как организованный, структурированный, но и как относительно устойчивый и постоянный. За сложившимися образами предметов восприятие сохраняет их размеры и цвет независимо от того, с какого расстояния мы на них смотрим и под каким углом видим. (Белая рубашка остается для нас белой и на ярком свете и в тени. Но если бы мы видели только небольшой ее кусок через отверстие, она показалась бы нам в тени скорее серой). Эта особенность восприятия называется **константностью**.

3) Человек воспринимает мир не в виде набора несвязанных друг с другом ощущений или состояний своих органов, а в форме отдельных предметов, независимо от него существующих, противостоящих ему, то есть восприятие носит предметный характер.

4) Восприятие как бы «достраивает» образы воспринимаемых предметов, дополняя данные ощущений необходимыми элементами. В этом заключается целостность восприятия.

5) Восприятие не сводится только к образованию новых образов, человек способен осознавать процессы «своего» восприятия, что позволяет говорить об осмысленно-обобщенном характере восприятия, его категориальности.

Восприятие движения и пространства

В соответствии с тем, какой анализатор доминирует, различают зрительные, слуховые, осязательные кинестезические, обонятельные и вкусовые восприятия. С точки зрения ориентации человека в окружающем мире особое значение имеют двигательные (кинестезические) ощущения: зрительное восприятие связано с перемещением глаз; во вкусовом восприятии большое значение имеет движение языка и т.п. Движение окружающих нас предметов мы способны воспринимать благодаря тому, что перемещение происходит обычно на каком-либо фоне, это позволяет сетчатке глаза последовательно воспроизводить происходящие изменения в положении движущихся тел по отношению к тем элементам, перед которыми или позади которых и перемещается предмет. Интересно, что в темноте неподвижно светящаяся точка кажется движущейся (автокинетический эффект).

Восприятие видимого движения определяется данными о пространственном положении объектов, то есть связано со зрительным восприятием степени удаленности предмета и оценкой направления, в котором расположен тот или иной предмет.

Восприятие пространства основывается на восприятии величины и формы предметов с помощью синтеза зрительных, мышечных и осязательных ощущений, а также на восприятии объема и удаленности предметов, что обеспечивается бинокулярным зрением.

Восприятие времени

Сложность в объяснении того, как мы воспринимаем течение времени, заключается в том, что восприятие времени не имеет очевидного физического стимула. Конечно, физическое время, то есть длительность объективных процессов, легко может быть измерено, но длительность сама по себе не является стимулом в обычном смысле слова, то есть нет объекта, энергия которого воздействовала бы на некий рецептор времени (как это делают световые или звуковые волны). Пока не удалось обнаружить механизм, прямо или косвенно преобразующий физические интервалы времени в соответствующие сенсорные сигналы.

Самыми популярными кандидатами на роль этого механизма остаются связанные со временем физиологические процессы. Такими «биологическими часами» назывались сердечный ритм и метаболизм (то есть обменные процессы) тела. Достаточно точно установлено, что восприятие времени меняют некоторые медикаменты, влияющие прежде всего на ритмику нашего организма. Хинин и алкоголь заставляют время течь медленнее. Кофеин, по-видимому, ускоряет его, подобно лихорадке. С другой стороны, марихуана и гашиш имеют, хотя и сильное, но непостоянное влияние на восприятие времени, они могут приводить как к ускорению, так и замедлению субъективного времени. Все воздействия, ускоряющие процессы в организме, ускоряют для нас и течение времени, а физиологические депрессанты замедляют его.

Существует тенденция переоценивать отрезки времени менее одной секунды и недооценивать интервалы более одной секунды. Если отметить начало и конец отрезка времени двумя щелчками, а между ними оставить паузу (наполненный интервал), то он будет восприниматься как более короткий по сравнению с равным ему отрезком, заполненный серией щелчков.

Любопытно, что более коротким по времени кажется произнесение осмысленного предложения, чем набора бессмысленных слогов, произносимых столько же времени. Заполненный интенсивной деятельностью временной интервал кажется более протяженным; систематически переоцениваются (в продолжительности) интервалы, не заполненные значительными для человека событиями.

Мы осознаем длительность (так же как и пространство) лишь тогда, когда существует временной интервал между моментом пробуждения потребности и моментом ее удовлетворения, то есть когда время мы воспринимаем как препятствие (ждем чего-то или кого-то). В противном случае мы не обращаем внимание на переживание нами времени. Отсюда следует основной закон восприятия времени, сформулированный Вундтом: «Всякий раз, когда мы обращаем свое внимание на течение времени, оно кажется длиннее». Никогда минута не покажется нам столь длинной, как тогда, когда мы следим за стрелкой часов, проходящей 60 делений.

Ориентировка во времени

Имеются большие индивидуальные различия в способности оценивать время. Эксперименты показали, что одно и то же время может пройти для десятилетнего ребенка в пять раз быстрее, чем для шестидесятилетнего человека. У одного и того же испытуемого восприятие времени чрезвычайно варьирует в зависимости от душевного и физического состояния. При подавленности или фрустрации время течет медленно. Время, насыщенное в прошлом переживаниями, деятельностью, вспоминается как более продолжительное, а длительный период жизни, наполненный малоинтересными событиями, вспоминается как быстро прошедший. Протяженность времени меньше 5 минут при воспоминании обычно кажется больше своей величины, а более длинные промежутки вспоминаются как уменьшенные.

Наша способность судить о длительности времени позволяет образовать временное измерение — ось времени, на которой мы более или менее точно размещаем события. Текущий момент (сейчас) отмечает особую точку на этой оси, события прошлого размещаются до, а события ожидаемого будущего — после этой точки. Это общее восприятие отношений настоящего и будущего носит название «временной перспективы».

Основные механизмы восприятия пространства и времени имеют, видимо, врожденный характер. В процессе жизнедеятельности в определенных условиях они как бы надстраиваются над параметрами этих условий, но общие структурные элементы такой надстройки легко распадаются в качественно новых условиях. Ошеломляющие данные дали эксперименты с полной сенсорной изоляцией. Людей погружали в сосуд с водой при температуре комфорта, причем они ничего не видели и не слышали, а покрытие на их руках препятствовало получению осязательных ощущений. Испытуемые вскоре обнаруживали, что структура их поля восприятия начинала изменяться, все более частыми становились галлюцинации и самовнушенные восприятия времени. Когда период изоляции заканчивался, обычно обнаруживалась потеря способности ориентироваться в окружающем мире. Эти люди оказывались неспособными различать формы объектов (шар и пирамиду), а иногда даже воспринимали эти формы в измененном виде (называли трапецию квадратом). Они видели изменение цвета там, где оно не происходило и т.п.

Нарушение восприятия

При резком физическом или эмоциональном переутомлении иногда происходит повышение восприимчивости к обычным внешним раздражителям. Дневной свет вдруг ослепляет, окраска окружающих предметов делается необычно яркой. Звуки оглушают, хлопанье двери звучит как выстрел, звон посуды становится невыносимым. Запахи воспринимаются остро, вызывая сильное раздражение. Прикасающиеся к телу ткани кажутся шероховатыми и грубыми. Эти изменения восприятия называются гиперестезией. Противоположное ей состояние — гипостезия, которая выражается в понижении восприимчивости к внешним стимулам и связано с умственным переутомлением. Окружающее становится неярким, неопределенным, утрачивает чувственную конкретность. Предметы словно лишаются красок, все выглядит блеклым и бесформенным. Звуки доносятся глухо, голоса окружающих утрачивают интонации. Все кажется малоподвижным, застывшим.

Галлюцинациями обычно называют восприятия, возникшие без наличия реального объекта (видения, призраки, мнимые звуки, голоса, запахи и т.п.). Галлюцинации являются, как правило, следствием того, что восприятие оказывается насыщенным не внешними действительными впечатлениями, а внутренними образами. Человеком, находящемся во власти галлюцинаций, они переживаются как истинно воспринимаемое, то есть люди во время галлюцинирования

действительно видят, слышат, обоняют, а не воображают или представляют. Для галлюцинирующего субъективные чувственные ощущения являются такими же действительными, как и исходящие из объективного мира.

Наибольший интерес вызывают обычно зрительные галлюцинации отличающиеся необычным многообразием: видения могут быть бесформенными (пламя, дым, туман) или, наоборот, казаться более четкими, нежели образы реальных предметов. Величина видений также характеризуется большой амплитудой: бывают как уменьшенные, так и увеличенные, гигантские. Зрительные галлюцинации могут быть и бесцветными, но гораздо чаще у них естественная или крайне интенсивная окраска, обычно ярко-красная или синяя. Видения могут быть подвижными или неподвижными, неменяющегося содержания (стабильные галлюцинации) и постоянно меняющиеся в виде разнообразных событий, разыгрывающихся, как на сцене или в кино (сценикоподобные галлюцинации). Возникают одиночные образы (одиночные галлюцинации), части предметов, тела (один глаз, половина лица, ухо), толпы людей, стаи зверей, насекомые, фантастические существа. Содержание зрительных галлюцинаций оказывает очень сильное эмоциональное влияние: может пугать, вызывать ужас, или, напротив, интерес, восхищение, даже преклонение.

От галлюцинаций следует отличать иллюзии, то есть ошибочные восприятия реальных вещей или явлений. Обязательное наличие подлинного объекта, хотя и воспринимаемого ошибочно, — главная особенность иллюзий, обычно разделяемых на аффективные, вербальные (словесные) и парейдолические.

Аффективные (аффект — кратковременное, сильное эмоциональное возбуждение) иллюзии чаще всего обусловлены страхом или тревожным подавленным настроением. В этом состоянии даже висящая на вешалке одежда может показаться грабителем, а случайный прохожий — насильником и убийцей.

Вербальные иллюзии заключаются в ложном восприятии содержания реально происходящих разговоров окружающих; человеку кажется, что эти разговоры содержат намеки на какие-то его неблагоприятные поступки, издевательства, скрытые угрозы по его адресу.

Очень интересны и показательны **парейдолические иллюзии**, обычно вызываемые снижением тонуса психической деятельности, общей пассивностью. Обычные узоры на обоях, трещины на стенах или на потолке, различные светотени, воспринимаются как яркие картины, сказочные герои, фантастические чудовища, необыкновенные растения, красочные панорамы.

3.

Внимание

Что такое внимание?

Для восприятия любого явления необходимо, чтобы оно смогло вызвать ориентировочную реакцию, которая и позволит нам «настроить» на него свои органы чувств. Подобная произвольная или непроизвольная на-

правленность и сосредоточенность психической деятельности на каком-либо объекте восприятия и называется вниманием. Без него восприятие невозможно.

Природа и сущность внимания вызывают серьезный разногласия в психологической науке. Некоторые специалисты даже сомневаются в существовании внимания как особой самостоятельной функции, считают его только стороной или моментом других психических процессов. Но открытие нейронов внимания, клеток-детекторов новизны, изучение особенностей функционирования ретикулярной формации и особенно образования доминант, являющихся физиологическим коррелятом внимания, позволяет утверждать, что оно представляет собой психическое образование, чьи структуры анатомически и физиологически относительно независимы от сенсорных процессов. Сложности объяснения феномена внимания вызваны тем, что оно не обнаруживается в «чистом» виде, функционально оно всегда «внимание к чему-либо». Поэтому внимание следует рассматривать как психофизиологический процесс, состояние характеризующее динамические особенности познавательных процессов. Внимание и обуславливает избирательность, сознательный или полусознательный отбор информации, поступающей через органы чувств.

Основные свойства

Внимание обладает определенными параметрами и особенностями, которые во многом являются характеристикой человеческих способностей и возможностей. К основным свойствам внимания обычно относят следующие.

1. Концентрированность. Это показатель степени сосредоточенности сознания на определенном объекте, интенсивности связи с ним. Концентрированность внимания означает, что образуется как бы временный центр (фокус) всей психологической активности человека.

2. Интенсивность. Характеризует эффективность восприятия, мышления и памяти в целом.

3. Устойчивость. Способность длительное время поддерживать высокие уровни концентрированности и интенсивности внимания. Определяется типом нервной системы, темпераментом, мотивацией (новизна, значимость потребности, личные интересы), а также внешними условиями деятельности человека. Устойчивость внимания поддерживается не только новизной поступающих стимулов, но их повторением. Например, телевизионная реклама и в сотый раз привлекает внимание взрослого зрителя, вызывает ориентировочную реакцию и у ребенка и даже (может быть еще в большей степени именно в том случае) если ее содержание совершенно нелепо. Устойчивость — временная характеристика внимания.

4. Объем — показатель количества однородных стимулов, находящихся в фокусе внимания (у взрослого человека от 4 до 6 объектов, у ребенка не более 2–3). Объем внимания зависит не только от генетичес-

ких факторов и от возможностей кратковременной памяти индивида. Имеют также значения характеристики воспринимаемых объектов (их однородность, взаимосвязи) и профессиональные навыки самого субъекта.

5. **Распределение**, то есть способность сосредоточивать внимание на нескольких объектах одновременно. При этом формируется как бы несколько фокусов (центров) внимания, что дает возможность совершать несколько действий или следить за несколькими процессами одновременно, не теряя ни одного из них из поля внимания. Наполеон мог, по нескольким свидетельствам, диктовать своим секретарям смесь ответственных дипломатических документов одновременно.

6. **Переключение внимания** понимается как возможность более или менее легкого и достаточно быстрого перехода от одного вида деятельности к другому. С переключением функционально связаны и два разнонаправленных процесса: включение и отключение внимания. Переключение может быть произвольным, тогда его скорость — это показатель степени волевого контроля субъекта над своим восприятием, и непроизвольным, связанным с отвлечением, что является показателем либо степени неустойчивости психики, либо свидетельствует о появлении сильных неожиданных раздражителей.

Виды внимания

Классификация основных типов внимания обычно производится путем разделения его реакции на: а) генетически и социально обусловленные; б) непосредственные или опосредованные; в) происходящие автоматически или требующие волевого усилия и контроля. В первом случае можно выделить «природный», естественный тип внимания, связанный обычно с проявлением инстинктов размножения и самосохранения или с саморегуляцией организма. Социально-обусловленное внимание — продукт обучения и воспитания. Например, голый человек, появившийся среди бела дня на центральной улице большого города, привлечет к себе внимание не как субъект сексуального влечения (естественный тип внимания), а скорее, как нарушитель социального запрета, «табу», поддерживаемого основной массой населения.

Особый интерес психологов всегда привлекало произвольное внимание, требующее сознательного самоконтроля и сопровождаемое чувством усилия над собой, в некотором смысле самопринуждением индивида, который в этом случае подавляет свои непроизвольные реакции во имя долга, высших целей, разумной необходимости. Внезапно влетевший в аудиторию воробей вызовет непроизвольное внимание, а попытка понять и зафиксировать содержание серьезной лекции потребует произвольного.

Дело в том, что произвольное внимание в значительной мере и продукт, и условие нашей цивилизации, сделавшей необходимым непривлекательный труд — и физический, и умственный. По мнению

Французского психолога Т. Рибо, до возникновения цивилизации произвольное внимание практически не существовало. Дикарь со страстью предаётся охоте, войне, игре, но постоянный труд вызывает у него презрение. А ведь такой труд предполагает реакцию конкретную форму произвольного внимания. Даже полудицилизованные племена чувствуют отвращение к последовательному труду. Ч. Дарвин в одном из путешествий в Южную Америку спросил у гаучей, занятых, в основном, пьянством, азартными играми и воровством, почему они не работают. Один из них ответил: «Дни слишком длинные». Впрочем, есть основания говорить о генетической предрасположенности к произвольному вниманию. Тот же Ч. Дарвин заинтересовался тем, как дрессировщик обезьян отбирает своих будущих «артистов». Оказалось, что все зависит от их способности к вниманию. Если в то время, когда дрессировщик «говорит» с обезьяной, объясняет ей что-то, ее внимание легко отвлекается мухой, сидящей на стене, или подобными этому пустяками, то он делает вывод: «воспитуемый» совершенно не способен к обучению.

Можно предположить, что предрасположенность к произвольному вниманию является одним из факторов социального отбора, так как оно не только условие эффективной работоспособности нашего интеллекта, но и способствует лучшему взаимопониманию людей, предотвращает ненужные конфликты между ними, то есть дает человеку определенные дополнительные шансы для успешной социальной адаптации.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Вопросы для повторения.

- 1.1. Каково значение ощущений в жизни человека? Как они сформировались?
 - 1.2. Каковы виды и функции ощущений?
 - 1.3. В чем состоит специфика каждого вида ощущений?
 - 1.4. Чем отличается восприятие от ощущений?
 - 1.5. В чем особенности восприятия движения, пространства и времени?
 - 1.6. Какие факторы влияют на характер восприятия?
 - 1.7. Что такое внимание, каковы его признаки и свойства? От чего зависит реакция внимания?
 - 1.8. Чем определяется отбор информации, поступающей в мозг из окружающей среды?
 - 1.9. Чем различаются «низшие» и «высшие» формы внимания?
2. Верно или нет? Почему?
 - 2.1. Наше восприятие окружающего зависит от нашей культуры и опыта.
 - 2.2. При истолковании элементов восприятия наш мозг выбирает самый сложный вариант.
 - 2.3. Чаще всего наш мозг способен сознательно расшифровать сигналы, одновременно поступающие по разным каналам восприятия.
 - 2.4. Экстрасенсорное восприятие пока еще не рассматривается как серьезный объект научного исследования.
 - 2.5. Последние эксперименты подтвердили наличие патологических эффектов при сенсорной изоляции.

3. Выберите правильный ответ.

3.1. Органы чувств ребенка начинают функционировать:

- а) у большинства до рождения;
- б) с момента рождения;
- в) в первые недели после рождения;
- г) на втором месяце после рождения.

3.2. Наше восприятие мира связано:

- а) с культурой, к которой мы принадлежим;
- б) с практикой;
- в) с опытом;
- г) все эти ответы верны.

3.3. Принцип дополнения состоит в том, что мозг стремится:

- а) сгруппировать близко расположенные элементы;
- б) сгруппировать сходные элементы;
- в) дополнить плохо очерченный контур;
- г) все ответы верны.

3.4. Воздействие на объект имеют тем больше шансов привлечь внимание, чем они:

- а) новее; б) сложнее; в) интенсивнее; г) связаны с нашими потребностями.

3.5. Физиологический порог:

- а) представляет собой процесс чувствительности рецептора;
- б) определен генетически;
- в) зависит от возраста;
- г) все ответы верны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адам Д. Восприятие, сознание, память. — М., 1983.
2. Брунер Д. С. Психология познания. — М., 1977.
3. Величковский Б. М., Зинченко В. П., Лурия А. Р. Психология восприятия. — М., 1973.
4. Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М., 1976.
5. Годфруа Ж. Что такое психология. Т. 1. Гл. 5. — М., 1994.
6. Гороболин Ф. Н. Внимание и его воспитание. — М., 1972.
7. Грегори Р. Л. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. — М., 1970.
8. Джемс В. Научные основы психологии. Гл. 1—3. — М., 1993.
9. Казаков В. Г., Коядратова Л. Л. Психология. Гл. 6—7. — М., 1989.
10. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. Введение в психологию. — М., 1974.
11. Ловиненко А. Д. Психология восприятия. — М., 1987.
12. Лурия А. Р. Ощущение и восприятие. — М., 1975.
13. Немов Р. С. Психология. Т. 1. Гл. 7—8. — М., 1994.
14. Общая психология. — М., 1986.
15. Психологический словарь. — М., 1990.
16. Рубинштейн С. Я. Основы общей психологии. В 2-х т. Т. 1. — М., 1989.
17. Хрестоматия по вниманию. — МГУ, 1976.
18. Хрестоматия по ощущению и восприятию. — МГУ, 1975.

СЛОВАРЬ К ТЕМЕ

Абсолютный порог — минимальная интенсивность физического стимула, необходимая для возникновения ощущения.

Автокинетическое движение — иллюзия движения, создаваемая, например, неподвижной световой точкой в темной комнате. Эффект усиливается при отсутствии зрительного фона.

- Адаптация** — приспособление органов чувств к особенностям действующих на них стимулов, к условиям окружающей среды.
- Восприятие** — свойство психики человека, выражающее зависимость восприятия предметов и явлений от предшествующего опыта воспринимающего субъекта и от личных особенностей его психической деятельности.
- Белый шум** — сложная смесь звуковых волн всех частей, аналогичная белому цвету.
- Вестибулярные ощущения** — ощущения движения и равновесия. Вызываются движением жидкости в полукружных каналах внутреннего уха.
- Внимание** --- состояние психологической концентрации, сосредоточенности на каком-то объекте.
- Восприятие** — процесс приема и переработки человеком информации, поступающей в мозг через органы чувств.
- Дифференциальный порог** — минимальная разница между стимулами, которая может быть воспринята.
- Диаметральные цвета** — цвета, расположенные на противоположных концах диаметра цветового круга, например, красный и зеленый, желтый и голубой. При смещении в равных пропорциях дают ахроматический серый цвет.
- Закон замыкания** --- тенденция воспринимать определенные фигуры скорее законченными, замкнутыми, чем незаконченными. Например, круг с небольшим пробелом воспринимается как целая замкнутая фигура.
- Иллюзорное движение** — кажущееся движение неподвижного объекта, вызываемое движением других объектов, окружающих его.
- Кинестетические ощущения** — ощущения, возникающие от движения тела и мышечного напряжения.
- Контраст** — явление, при котором воспринимаемое различие значительно больше, чем его физическая основа.
- Объем восприятия** — максимальное количество объектов, которые могут быть восприняты в течение короткой экспозиции, не допускающей движений глаз или пересчета предметов.
- Относительное движение (двигательный параллакс)** — видимое перемещение более близких объектов вправо и более удаленных влево, если голова движется влево (и наоборот).
- Перцептивный** — относящийся к восприятию.
- Реакция** — ответ организма на какой-либо раздражитель.
- Сенсорный (экстра-сенсорный)** --- связанный с работой органов чувств.
- Сенсопатия** — нарушение восприятия.

Соотношение субъективной и объективной реальности: рациональные формы освоения действительности

1. Память
2. Мышление

1.

Память

Все, что происходит в нашей психике, в каком-то смысле в ней и остается. Иногда — навсегда. Остается как «след» прошедшего, его знак, шифр, образ. Каждый из нас может подтвердить, что повторно воспринимаемое и переживаемое осознается нами именно как повторение «известного», то есть мы готовы утверждать, что это уже было.

Способность постоянно накапливать информацию, являющаяся важнейшей особенностью психики, носит универсальный характер, охватывает все сферы и периоды психической деятельности и во многих случаях реализуется автоматически, почти бессознательно. В качестве примеров можно привести и ставшие в психологии классическими две достоверные истории. Совершенно неграмотная женщина заболела и в лихорадочном бреде громко выкрикивала латинские и греческие изречения, смысла которых явно не понимала. Оказалось, что в детстве она служила у пастора, имевшего обыкновение заучивать вслух цитаты античных классиков. Женщина невольно запомнила их навсегда, о чем, впрочем, до болезни сама не подозревала. Человек, которого гипнотизировали в аптеке, правильно воспроизвел наизусть сотни надписей на лекарственных упаковках, хотя и не имел никакого отношения к медицине.

Память есть у всех живых существ. Появились данные о способности к запоминанию даже у растений. В самом широком смысле память можно определить как механизм фиксации информации, приобретенной и используемой живым организмом. Человеческая память — это прежде всего накопление, закрепление, сохранение и последующее воспроизведение человеком своего опыта, то есть всего, что с ним произошло. Память — это способ существования психики во времени, удержание прошлого, то есть того, чего уже нет в настоящем. Поэтому память — необходимое условие единства человеческой психики, нашей психологической идентичности.

Структура памяти

Большинство психологов признает существование нескольких уровней памяти, различающихся по тому, как долго на каждом из них может сохраняться информация. Первому уровню соответствует непосредственный или сенсорный тип памяти. Ее системы удерживают довольно точные и полные данные о том, как воспринимается мир нашими органами чувств на уровне рецепторов. Длительность сохранения данных — 0,5 секунд.

Обнаружить, как действует наша сенсорная память, несложно. Закройте глаза, затем откройте их на мгновение и закройте снова. Проследите, как увиденная вами четкая, ясная картина сохраняется некоторое время, а потом медленно исчезает. Можно просто поводить карандашом или пальцем взад и вперед перед глазами, глядя прямо перед собой. Обратите внимание на расплывчатый образ, следящий за движущимся предметом. Это — содержание сенсорной памяти. Если полученная таким образом информация привлечет внимание высших отделов мозга, она будет храниться еще около 20 секунд (без повторения или повторного воспроизведения сигнала, пока мозг ее обрабатывает и интерпретирует). Это второй уровень — кратковременная память.

Информация, подобная нескольким последним словам предложения (которое вы только что услышали или прочитали), номерам телефонов, чьим-нибудь фамилиям, может быть удержана кратковременной памятью в очень ограниченном объеме: пять—девять цифр, букв или название пяти—деяти предметов. И только делая сознательные усилия, вновь и вновь повторяя материал, содержащийся в кратковременной памяти, его можно удержать на неопределенно долгое время. Следовательно, кратковременная память все же поддается сознательной регуляции, может контролироваться человеком. А «непосредственные отпечатки» сенсорной информации повторить нельзя, они сохраняются лишь десятые доли секунды и продлить их психика возможности не имеет. Кратковременная память позволяет человеку перерабатывать колоссальный объем информации, не перегружая мозг, благодаря тому, что она отсеивает все ненужное и оставляет потенциально полезное, необходимое для решения сиюминутных (актуальных) проблем (оперативная память).

Долговременная память

Накопление опыта связано с долговременной памятью, чья емкость и длительность в принципе безграничны. Существует явное и убедительное различие между памятью на только что случившиеся события и на события далекого прошлого. О первых мы вспоминаем легко и непосредственно, вспомнить вторые бывает трудно, для этого требуется иногда много времени. Кратковременная память: «Какими были последние слова предыдущего предложения?». Долговременная память:

«Что Вы ели на обед в прошлое воскресенье?». Введение в долговременную память нового материала и последующее воспроизведение его требуют значительных усилий.

Оперативные и аналитические центры нашей психики лишь частично контролируют свою информационную базу, поэтому нам и бывает трудно извлекать из всей массы хранимой в ней информации именно те сведения, которые требуются в данный момент. В то же время ряд сложнейших операций, связанных, например, с реализацией правил грамматики, логики и интерпретацией символов печатного текста, то есть с чтением, производится системами долговременной памяти быстро и практически автоматически.

Виды памяти

В соответствии с типом запоминаемого материала выделяют следующие четыре вида памяти. Генетически первичной считают **двигательную память**, то есть способность запоминать и воспроизводить систему двигательных операций (печатать на машинке, завязывать галстук, пользоваться инструментами, водить машину и т. п.). Затем формируется **образная память**, то есть возможность сохранять и в дальнейшем использовать данные нашего восприятия. В зависимости от того, какой анализатор принимал наибольшее участие в формировании образа, можно говорить о пяти подвидах образной памяти: зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной и вкусовой. Психика человека ориентирована прежде всего на зрительную и слуховую память, отличающиеся у него большой дифференциацией (особо «память» на лица, ситуации, интонации и т. п.).

Практически одновременно с двигательной формируется **эмоциональная память**, представляющая собой запечатление пережитых нами чувств, собственных эмоциональных состояний и аффектов. Человек, которого сильно испугала выскочившая из подъезда собака, еще долго будет вздрагивать, проходя мимо (память страха, стыда, слепой ярости и т. п.). Высшим видом памяти, присущим только человеку, считается **вербальная** (иногда называемая словеснологической или семантической) **память**. С ее помощью образуется информационная база человеческого интеллекта, осуществляется большинство мыслительных действий (чтение, счет и т. п.). Семантическая память как продукт культуры включает в себя формы мышления, способы познания и анализа, основные грамматические правила родного языка.

По степени волевого процесса запоминания и воспроизводства различают **непроизвольную** (мы иногда и не хотим, а запоминаем) и **произвольную память**. В последнем случае человек как бы ставит перед собой задачу: «запомни!». Но волевое усилие не гарантирует успеха, мы часто забываем именно то, что и боялись забыть.

Наиболее загадочными остаются механизмы генетической памяти, с помощью которой происходит наследственно обусловленная регуляция психических реакций и действий человека, связанных прежде всего с врожденными инстинктами самосохранения и размножения.

Существует три главных процесса, синтез которых и образует память как целостное функциональное образование психики. Во время первого из них — **запоминания**, происходит прежде всего анализ и идентификация различных характеристик поступающей информации, ее кодирование. Второй процесс памяти — **хранение информации**, связанный, в основном, с ее организацией и удержанием. Третий процесс — **воспроизведение**, произвольное или произвольное (последнее называется также припоминанием). Воспроизведение информации равносильно можно считать основной функцией, основным назначением памяти — дать человеку возможность использовать данные своего опыта.

Память относится к одному из самых индивидуализированных качеств психики и зависит от множества факторов: особенностей мозга и центральной нервной системы, среды, характера деятельности, воли личности и т. п. Поэтому трудно определить общие закономерности запоминания и еще труднее научиться эффективно им управлять, хотя существует множество рекомендаций на сей счет, разрабатываются новые методики совершенствования памяти.

Немецкий психолог Г. Эббингауз предложил единую систему из закономерностей механического запоминания нейтрального в смысле эмоционального отношения материала. Можно привести некоторые из них.

1. Сильнее всего (иногда навсегда) запоминаются относительно элементарные, но сильно действующие внешние воздействия, которые человек переживает впервые.
2. Сложная информация, не вызывающая сильных эмоциональных реакций, долго в памяти не задержится.
3. Чем выше концентрация внимания на данных, тем быстрее произойдет их запоминание.
4. Точность воспроизводимой информации плохо поддается субъективной оценке («врет, как очевидец»). Необходимо несколько скептически, настороженно относиться к надежности даже своих собственных воспоминаний, быть готовым к тому, что в них обнаружатся пробелы и ошибки.
5. При запоминании длинного ряда данных или впечатлений лучше всего воспроизводятся их начало и конец.
6. Повторение (прямое или опосредованное) — единственная относительная гарантия надежности запоминания.
7. Логически связанные или взаимообусловленные данные легче запомнить, так как складывается ассоциативная связь впечатлений. Поэтому при воспроизведении одни и те же элементы как бы «тянут» за собой другие.

В принципе память каждого человека отличается избирательностью, особенно заметной при произвольном запоминании. Успех произвольного запоминания зависит во многом от адекватности (соответствия) характера запоминаемого установкам нашего восприятия. Например, нужно вспомнить о вечере в гостях у родственников или

знакомых. Одни легко расскажут о том, кто и как был одет (чаще это женщины), другие подробно расскажут о том, что пили и чем закусывали, третьи, кстати, очень немногие, уверенно вспомнят содержание общих разговоров собравшихся.

Способность к запоминанию различных типов данных зависит и от того, какое полушарие у человека является доминантным — левое или правое. В первом случае оказываются эффективными механизмы семантической памяти (на схемы, логику доказательств, термины и т. д.), во втором — зрительной и двигательной памяти (на узоры, последовательность действий, ориентировку и т. п.).

Удерживаемая в памяти информация отличается определенной динамичностью, как бы самостоятельно «живет» в нашей психике иногда непроизвольно актуализируется а ней, в других же случаях без явных причин становится ускользающей, почти недоступной. Один из немногих известных циклов подобной динамики называется **реминисценцией**: очень часто то, что мы с трудом воспроизводили сразу же после запоминания, через некоторое время (обычно через 2—4 дня) вспоминается нами ясно и подробно.

Большое значение имеет контекст, в котором происходит воспоминание: ваши старые вещи, книги, дом, где вы жили в детстве, как бы оживляют связанные с ними впечатления. Интересен и так называемый эффект Зейгарник: человек гораздо лучше запоминает действия незавершенные, ситуации, не получившие естественного разрешения. Если мы не смогли (или нам помешали) что-то доесть, допить, кого-то «долбить», были близко к цели, но не добились желаемого, то мы запоминаем это надолго, а завершенное забывается очень легко. Эта особенность памяти обусловлена тем, что незавершенное действие — источник сильных отрицательных эмоций, которые в принципе во много раз мощнее по силе воздействия, чем положительные. Поэтому люди очень хорошо помнят неудачную любовь, болезни, несчастье, то, как они сидели в окопе или в тюрьме, страдали, мучились и т. п., и сохраняют достаточно расплывчатое воспоминание о «естественном» течении жизни.

Факторы забывания

Большинство проблем с памятью связаны не с трудностями запоминания, а скорее — припоминания. Некоторые данные современной науки позволяют утверждать, что информация в здоровом мозге хранится неопределенно долго, но большей ее частью человек (в обычных для себя условиях) не может воспользоваться. Она ему практически недоступна, он ее «забыл», хотя и справедливо утверждает, что когда-то об этом «знал», читал, слышал, но... это и есть забывание, временное ситуационное, внезапное, полное или частичное, избирательное и т.п., то есть процесс, приводящий к утрате четкости и уменьшению объема могущих быть актуализированных в психике данных. Глубина забывания бывает поразительной, иногда «забывшие» отрицают сам факт своего знакомства с тем, что им надо вспомнить, не узнают то, с чем неоднократно сталкивались.

Забывание может быть обусловлено различными факторами. Первый самый очевидный из них — время. Менее часа требуется, чтобы забыть половину механически заученного материала. Казалось бы, очевидная зависимость: чем больше время нахождения информации в психике, тем глубже забывание. Но для психики характерны парадоксальные явления: пожилые люди (возраст — это временная характеристика) плохо вспоминают о давно прошедшем, но столь же легко забывают только что услышанное. Этот феномен называется «законом Рибо», законом обратного хода памяти. Вторым фактором забывания обычно считают редкое использование имеющейся информации. Забывается то, в чем нет постоянной потребности или необходимости. Это справедливо более всего по отношению к семантической памяти на информацию, полученную в зрелом возрасте. Впечатления детства, двигательные навыки (езда на велосипеде, игра на гитаре, умение плавать) остаются достаточно устойчивыми в течение десятилетий, без каких-либо упражнений. Известен, впрочем, случай, когда человек, просидевший в тюрьме около трех лет, разучился завязывать не только галстук, но и шнурки на ботинках.

Забывание может быть обусловлено работой защитных механизмов нашей психики, которые вытесняют из сознания в подсознание травмирующие нас впечатления, где они затем более или менее надежно удерживаются. Следовательно, «забывается» то, что нарушает психологическое равновесие, вызывает постоянное негативное напряжение («мотивированное забывание»).

Память — одна из самых уязвимых способностей человека, ее разнообразные нарушения весьма распространены, хотя большинство людей их у себя не замечают, или замечают слишком поздно. Типичные расстройства памяти наглядно демонстрируют ее зависимость от всего комплекса личностных особенностей человека, а их анализ позволяет лучше понять память именно как психологический феномен.

Нарушение памяти

Индивидуальные параметры человеческой памяти отличаются очень широким диапазоном, поэтому понятие «нормальная память» достаточно расплывчато. Например, ваши воспоминания вдруг становятся живее и резче, детальнее обычного, в них воспроизводятся самые мелкие подробности, вы и не подозревали, что все это «помните». В этом случае говорят о **гиперфункции памяти**, которая связана обычно с сильным возбуждением, лихорадочным волнением, приемом некоторых наркотиков или гипнотическим воздействием. Нарушение эмоционального равновесия, чувства неуверенности и тревожности задают тематическую направленность гиперфункции памяти, которая принимает в этих случаях форму навязчивых воспоминаний. Мы непреодолимо вспоминаем (в самой яркой образной форме) свои крайне неприятные или позорные поступки. Изгнать подобные воспоминания практически невозможно: они возвращаются вновь и вновь, вызывая у нас чувство стыда и раскаяния («память совести»).

Гораздо чаще встречается ослабление функций памяти, частичная утрата способности сохранять или воспроизводить имеющуюся информацию. К самым ранним проявлениям ухудшения памяти относится ослабление избирательной репродукции, затруднения в воспроизводстве необходимого в данный момент материала (дат, имен, названий, терминов и т. п.). Затем ослабление памяти может принять форму прогрессирующей амнезии. Ее причины: алкоголизм, травмы, склероз, возрастные и негативные личностные изменения, некоторые заболевания.

При амнезии вначале утрачиваются способности запоминать новую информацию, а затем последовательно сокращаются информационные запасы памяти. В первую очередь забывается то, что было усвоено совсем недавно, то есть новые данные и новые ассоциации, затем утрачиваются воспоминания о последних годах жизни. Зафиксированные в памяти события детства, юности сохраняются гораздо дольше. Быстрее люди утрачивают память, связанную с правилами сложных мыслительных действий, комплексных оценок, устойчивее всего манера держаться, походка и т. п.

Интересные факты обманов памяти, имеющих обычно форму крайне односторонней избирательности воспоминаний, ложных воспоминаний (конфибуляции) и искажения памяти. Обусловлены они обычно сильными желаниями, неудовлетворенными потребностями и влечениями. Простейший случай: ребенку дают конфету, он ее быстро съедает, а затем «забывает» об этом и совершенно искренне доказывает, что он ничего не получал. Переубедить его (как и многих взрослых) в подобных случаях практически не удается. Память легко становится рабой человеческих страстей, предубеждений и влечений. Именно поэтому непредвзятые, объективные воспоминания о прошлом — большая редкость. Искажения памяти часто связаны с ослаблением способности различать свое и чужое, то, что человек переживал в действительности, и то, о чем он слышал или читал. При многократном повторении таких воспоминаний происходит их полная персонификация, то есть человек совершенно естественно и органично считает своими чужие мысли, идеи, которые он иногда сам и отвергал, вспоминает о деталях событий, в которых никогда не участвовал. Это показывает, насколько память тесно связана с воображением, фантазией, и с тем, что иногда называют психологической реальностью.

Где центр памяти?

Связь эмоциональной и мотивационной структур психики с характером запоминания и воспроизведения подтвердили последние данные нейрофизиологических исследований. Оказалось, что большую роль в закреплении информации играют те же подкорковые области (прежде всего лимбическая система), которые ответственны за аффективную и мотивационную активацию психики. В целом же проблема локализации психических функций в мозге (а ее решения трудно ответить на

вопрос о сущности памяти) все еще во многом не решена. Мало того, что пока остается непонятным, как кодируются в мозге, скажем, данные зрительных рецепторов, нельзя даже определить, где хранятся эти данные.

Первые сведения о локализации психических функций в мозге были получены путем наблюдений за больными, перенесшими мозговые травмы. При этом было установлено, что повреждения затылочных долей мозга вызывает нарушение зрения, лобных долей — эмоций, разрушение левого полушария негативно влияет на речь и т. п.

Но, ко всеобщему удивлению, до самого последнего времени приходилось констатировать тот факт, что не только животные, но и люди могут переносить обширные повреждения мозга без явных нарушений памяти. Единственно обнаруженная закономерность носила самый общий характер: чем обширнее повреждение мозга, тем серьезнее его последствия для памяти. Это положение называется законом действия массы: память разрушается пропорционально весу разрушенной мозговой ткани. Даже удаление 20% мозга (при хирургических операциях) не приводит к утрате памяти. Поэтому возникли сомнения в существовании локализованного центра памяти, ряд психологов однозначно утверждали, что органом памяти следует считать весь мозг.

В самое последнее время стали известны два новых обстоятельства, которые позволяют надеяться на решение проблемы информационного центра психики. Во-первых, обнаружилось, что при прямом воздействии на некоторые участки мозга в сознании могут всплывать сложные цепки воспоминаний, то есть человек вдруг вспоминал то, что давно забыл, и легко продолжал помнить «забытое» после операции. Во-вторых, был найден если не центр памяти, то, во всяком случае, участок, регулирующий перевод данных из кратковременной памяти в долговременную, без чего запоминание вновь поступившей новой информации невозможно. Этот центр называется «гиппокамп» и расположен в височной доле мозга. После двустороннего удаления гиппокампа больные сохраняли память о том, что было до операции, но запоминание новых данных не наблюдалось. Но вопрос о том, где хранится ранее полученная информация, остается без ответа.

Окончательное же решение проблемы памяти станет возможным только после разрешения длежащегося всю историю психологии и физиологии спора о физической природе носителей информации в мозге (белки, молекулы).

2.

Мышление

Многие люди охотно готовы считать себя разумными животными — и только. Но даже в этом случае необходимо четко определить, что такое разум, и чем, собственно, отличается умственный процесс, который мы называем «мышление», от множества других. А сделать это не так легко, как может показаться. Мышление в чистом виде, как совершенно

независимый самодостаточный психический процесс, реально не существует, оно неотделимо от восприятия, внимания, воображения, памяти, речи и т. п. Кроме того, неоправданно называть мышлением наши простейшие осознаваемые реакции: однозначные характеристики, механические перечисления и повторения, потоки туманных образов, расплывчатых воспоминаний, случайных ассоциаций. Мы таким образом не мыслим, а, скорее, привычно, и, в общем-то, правильно реагируем на обстоятельства своего инерционного пребывания в этом мире: «На второе была курица... (пауза). С рисом... (пауза). Вкусно».

Подобные умственные процессы отличаются от мышления тем, что они репродуктивны, мышление же в строгом смысле этого слова продуктивно (У. Джемс). Оно представляет собой способность ориентироваться в новых для нас данных, способность понимать их. Это понимание реализуется в образовании относительно нового знания, отсутствовавшего у мыслящего человека до этого момента. Причем мышление — это прежде всего осознание и понимание не конкретных, а общих свойств и закономерностей, которые прямо, непосредственно («наглядно») человеку в его опыте не даны. Их надо осмыслить, как бы вывести или вычленил. Следовательно, можно утверждать, что мышление — это психологический процесс с открытием (возможно субъективно, то есть для мыслящего) нового знания, решение проблем на основе переработки полученной информации.

Мышление тесно связано с языком. Выделяя группы предметов или явлений, их признаки и особенности, человек их называет и тем самым обобщает, систематизирует, что и дает возможность затем как бы «подвести» под них общие правила. Обобщение — первый важнейший признак мышления. Поэтому оно способно перерабатывать колоссальные объемы информации, аккумулировать опыт многих поколений. Второй признак мышления — его опосредованный характер. Новое знание не дается в готовой форме, мышление извлекает как бы «из себя», оперируя с имеющейся в его распоряжении информацией. Читать данный текст — не значит мыслить, заметить опечатку — тоже. Но если вы на основании этого текста сделаете какие-то выводы, скажем, о моих, автора этих строк, личностных особенностях — вы мыслите, хотя, может быть, не самым продуктивным образом.

Исходными моментами мышления являются вопросы или проблемы типа: «Что такое? Почему? Как от этого избавиться? Кто виноват? Что делать?». Появление подобных вопросов обычно свидетельствует о «проблемной ситуации», в которой оказался индивид, ситуации, вызывающей мыслительное напряжение. Психологи определяют ее как «стимул» мыслительной активности. Но речь идет не о прямой (внешней, «объективной») стимуляции нашего разума. Мотивом, началом движения мышления становится только отображение и осознание нашей психикой факта появления проблемной ситуации. Это осознание и принимает формы вопросов, задач, проблем, которые требуют (от нас) своего разрешения, а у нас нет готовых ответов или рецептов действий («Что отвечать?», «Где занять?», «Что ей соврать?»).

«Осознать, сформулировать вопрос — значит подняться до известного понимания. А понять, правильно поставить проблему — значит найти метод для ее разрешения. Возникновение вопросов — первый признак начинающейся работы мысли и понимания» (С. Л. Рубинштейн). Если человеку «все понятно» изначально, для него не существует «темных» проблем и вопросов, то это грозный, недвусмысленный показатель отсутствия или очень слабой работы мысли. «Только для того, кто не привык самостоятельно мыслить, не существует проблем; все представляется само собой разумеющимся лишь тому, чей разум еще бездействует» (С. Л. Рубинштейн). Счастливые люди не только «часов», но и проблем «не наблюдают». Интенсивность мышления прямо пропорциональна тем ситуационным или интеллектуальным трудностям, которые мы должны преодолевать.

Виды мышления

Многообразие типов мыслительных задач обусловило и многообразие механизмов и способов мышления. В его структуре можно выделить комплекс логических операций: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, формирование и определение понятий. Процессы мышления происходят обычно в формах единичных, частных или общих суждений, индуктивных или дедуктивных умозаключений.

Обычно выделяют четыре вида мышления. Теоретическое (абстрактное) мышление: имеющий такое мышление человек пытается решить проблему только с помощью логики и уже имеющихся данных (см. выше), не обращаясь к эмпирическим (т.е. опытным) данным. Основной фактор успешного решения задач с помощью абстрактного мышления — полнота и надежность исходной информации. Поэтому отнеситесь с доверием к выводам теоретика-астронома, постарайтесь не попадать на прием к врачу-теоретику и побыстрее забудьте советы теоретиков от педагогики, сексологии, диетологии, а если не сможете их забыть, уверенно делайте все наоборот. Что же касается прогнозов футурологов, политологов, экономистов-теоретиков и проч., к ним следует относиться спокойно, без иронии и насмешек. Но милости Господней все может осуществиться, даже их прогнозы. Но, разумеется, не здесь, не сейчас и это, самое успокаивающее, не при вашей жизни.

Второй вид мышления — образно-теоретический, в прошлые века в связи с ним называли имена поэтов, художников, архитекторов. В наше время этих имен никто не знает, поэтому вспомните о знаменитых портретных, парикмахерах, парфюмерах и постановщиках теле-шоу.

Практические задачи решаются обычно с помощью наглядно-действенного (необходимого инженеру-механику, слесарю-ремонтнику) или наглядно-образного (необходимого диспетчеру авиалиний, цыганке-гадалке, выбирающей подходящую клиентку, вору-карманнику и т.п.) мышления.

В реальной жизни жесткой дифференциации быть не может. Тому же карманнику для удачного определения потенциальной жертвы потребуется наглядно-образное мышление (подбор индивида невнимательного, рассеянного, чем-то сильно возбужденного или подавленного), а для самой кражи — наглядно-действенное мышление, то, что называется «ручным интеллектом». Все четыре вида мышления не просто сосуществуют, но обычно необходимы для большинства видов деятельности. Хотя в узко специализированных сферах отчетливо проявляется доминирование одного из них.

В современной прикладной психологии большое внимание уделяется изучению индивидуальных особенностей мышления. Более или менее надежно можно установить оптимальный (для вас) темп умственной деятельности, степень ее критичности и самостоятельности. Это относительно нейтральные и универсальные показатели. Широту мышления, его глубину и гибкость оценить объективно трудно, суть этих качеств не поддается однозначным определениям, и слишком специфично их проявление в различных условиях. Отличающийся профессиональной гибкостью ума адвокат может оказаться весьма стандартно, стереотипно мыслящим садоводом или любовником.

Расстройства мышления

Гораздо лучше удается определять формы и уровни расстройств мышления, степень его отклонения от стандартов, «нормы». При эйфории, повышенном настроении, увлеченности (у некоторых людей — в начальной фазе опьянения) происходит необычайное ускорение мыслительного процесса, одна мысль как бы «наезжает» на другую. Непрерывно возникающие мысли, суждения, становясь все более поверхностными, заполняют наше сознание и изливаются целыми потоками на окружающих. Подобный произвольный, непрерывный и неуправляемый поток мыслей называется «ментизмом».

Противоположное качество — неоправданная «обстоятельность мышления». Оно становится как бы вязким, малоподвижным, при этом обычно утрачивается способность выделять главное, существенное. Рассказывая о чем-либо, люди, страдающие подобной «обстоятельностью», старательно и бесконечно описывают всякие мелочи, подробности, не имеющие никакого значения детали.

Люди эмоциональные, возбудимые иногда пытаются объединять несопоставимое: совершенно разные обстоятельства и явления, противоречащие друг другу идеи и положения, допускают подмену одних понятий другими. Такое «субъективное» мышление называют **паралогическим** (женская логика).

Иногда с мышлением происходит и более странные вещи: логические связи нарушены, смысловое единство отсутствует, но грамматическое построение фраз остается совершенно правильным. Человек с серьезным видом вам что-то объясняет, а вы не можете понять, в чем

дело: «Или «оратор» сам толком не понимает хода своих мыслей, или это я еще не дорос до их понимания?». Такое мышление называют «разорванным» («разорванное мышление»).

Привычка к шаблонным решениям и выводам может привести к неспособности самостоятельно находить выход из неожиданных ситуаций и принимать оригинальные решения, то есть к тому, что в психологии называют **функциональной ригидностью мышления**. Эта особенность мышления связана с его чрезмерной зависимостью от накопленного опыта, чья ограниченность и повторяемость затем воспроизводятся стереотипами мысли. Напротив, чрезмерная раскрепощенность фантазии, односторонняя субъективная заданность мыслительного процесса делают его достаточно независимым от внешней реальности. Ребенок или взрослый мечтает, воображая себя героем, изобретателем, великим человеком и т. п.

Выдуманный фантастический мир, отражающий глубинные процессы нашей психики, у некоторых людей становится определяющим фактором мышления. В этом случае можно говорить об **аутистическом мышлении**. Аутизм означает столь глубокое погружение в мир своих личных переживаний, что исчезает интерес к реальности, теряются и слабеют контакты с действительностью, исчезает стремление общаться с окружающими. Аутистическое мышление способно «осуществить» все наши желания: играющего ребенка делает генералом, девочку с куклой превращает в счастливую мать; в религии оно как бы «исполняет» наши надежды на вечную жизнь, высшую справедливость, на возможность радости без горя; во сне оно с готовностью рисует нам наши самые затаенные мечты и страхи.

Конечно, можно утверждать, что аутистическое мышление не способно влиять на реальную жизнь, что это бесплодные фантазии, не более. Но следует понять, что мышление перерабатывает информацию не только о внешнем мире, одновременно оно оперирует данными о своем субъекте, мыслящем человеке, и о том, что происходит в той самой психике, частью которой оно (мышление) является. Аутистическое мышление отражает «психическую реальность», удивительное переплетение мотивов, желаний, влечений, устремлений и эмоциональных реакций, которые в совокупности могут быть названы душевным состоянием человека.

Крайняя степень расстройства мышления — бред, или «интеллектуальная мономания». Бредовыми считаются мысли, идеи, рассуждения, не соответствующие действительности, явно противоречащие ей. Во всех остальных отношениях нормально рассуждающие и мыслящие люди вдруг начинают высказывать крайне странные для окружающих идеи, не поддаваясь никаким переубеждениям. Одни, не имея медицинского образования, изобретают «новый» способ лечения, например, рака, и все силы отдают борьбе за «внедрение» своего гениального открытия («бред изобретательства»). Другие разрабатывают проекты совершенствования общественного устройства и готовы на все ради борьбы за счастье человечества («бред реформаторства»). Третьи поглощены более житейскими проблемами: они или круглосуточно «устанавливают» факт

неверности своего супруга, в которой, впрочем, и так заведомо убеждены («бред ревности»), либо, уверенные, что в них все влюблены, назойливо пристают с любовными объяснениями к окружающим («эротический бред»). Наиболее распространенным считается «бред преследования»: с человеком якобы плохо обращаются на службе, подсовывают ему самую трудную работу, издеваются, угрожают, начинают преследовать. Какие-то странные личности (иезуиты, фашисты, онанисты, журналисты и подозрительные собаки) повсюду ходят за ним, делают его жизнь невозможной, высасывают из него знания, мысли, силы и грозят окончательно уничтожить.

Психиатры давно отметили удивительное обстоятельство: сюжеты бреда, его идеи повторяются во всех культурах, у представителей самых различных национальностей и практически не меняются тысячелетиями. Детали бредового утверждения определяются историческими условиями, а схемы однотипны. В Древнем Египте некто мог утверждать, что он сын фараона, об этом пока никто не догадывается, но, рано или поздно, отец признает его и всевысит («бред высокого происхождения»). А вот современный вариант: в одной из колоний заключенный немало переполошил начальство, «убедительно» доказывая, что он сын президента Б. Н. Ельцина. Выпустить не выпустили, но, по утверждению журналистов, режим ему на всякий случай смягчили. Удивительное сходство бредовых идей «всех времен и народов» подтверждает, что психическая жизнь людей подчинялась и подчиняется единым и достаточно устойчивым закономерностям.

Интеллектуальное качество и степень «убедительности» бредовых идей зависят от возможностей мышления того, кто ими «захвачен». Обнаружить «бредовый» характер умело излагаемых идей далеко не просто, да и не всегда возможно. Поэтому бредовые интерпретации и положения могут легко «заразить» окружающих, а в руках фанатичных или параноидальных личностей оказываются грозным социальным оружием.

Интеллект

Анализ мышления неизбежно приводит к вопросу об умственных (мыслительных) способностях, т.е. к вопросу о том, что именно представляет собой наш ум, как устроен, каковы его возможности. Психология решает эти проблемы, исследуя то, что называется человеческим интеллектом, под которым обычно понимается совокупность всех умственных способностей, обеспечивающих человеку возможность решать разнообразные задачи.

Интеллектуальная активность. — это специфически человеческий способ приспособляться (адаптироваться) к условиям своего существования. По определению американского психолога Векслера, создавшего в 1939 году первую систему измерения интеллекта взрослого человека, интеллект — это глобальная способность разум-

но действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами. В самом широком смысле слова, интеллект — это наша способность осознанно адаптироваться к окружающей среде.

Интеллект представляет собой многомерное явление, которое можно оценивать по трем измерениям: как систему операций с данными (оперативно); как сумму определенных данных (по содержанию), по тому, к чему приводит наша интеллектуальная деятельность (то есть по ее результатам).

На схеме представлена структура интеллекта по Гелфорду. Его кубическая модель представляет попытку определить каждую из 120 специфических способностей, исходя из трех размерностей мышления: о чем мы думаем (содержание), как мы об этом думаем (операция) и к чему приводит это умственное действие (результат). Например, при заучивании таких символических обозначений, как сигналы азбуки Морзе (E12), при запоминании семантических преобразований, необходимых для спряжения глагола в том или ином времени (DV3), или при оценке изменений в поведении, когда необходимо пойти на работу по новому пути (AV4), вовлекаются совсем различные типы интеллекта.

Тип интеллекта конкретного человека будет определяться преобладанием какой-либо комбинации из этих 120 вариантов. Для более общих характеристик используют понятия: а) **конкретного практического интеллекта**, необходимого в повседневной жизни; б) **абстрактного**

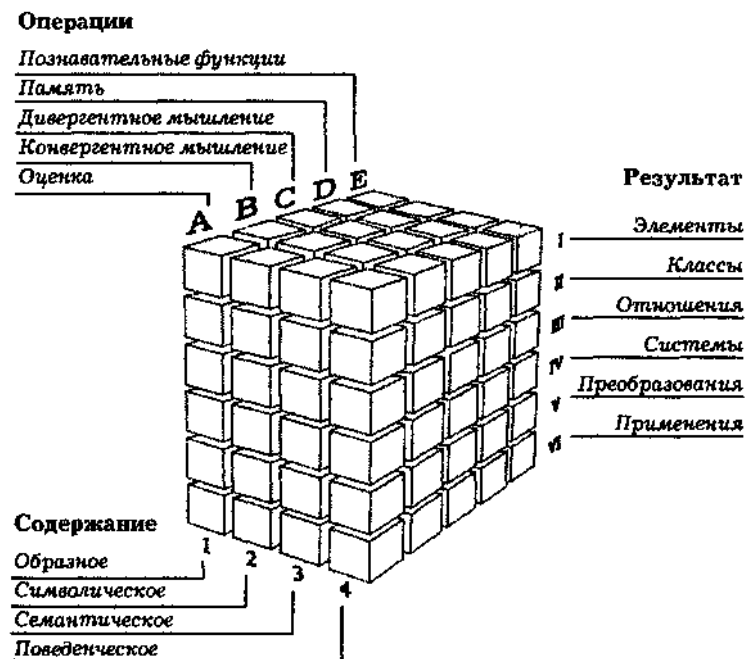


Схема. Структура интеллекта по Гелфорду.

интеллекта, с помощью которого оперируют со словами, терминами, символами; в) «потенциального» интеллекта — совокупности врожденных способностей к мышлению, абстрагированию и рассуждению, достигающих своего предельного развития к 16—20-летнему возрасту (в зависимости от пола); г) приобретенного интеллекта — характеристики общей суммы конкретных навыков, знаний, умений, приобретаемых человеком в продолжении всей его жизни.

Что определяет развитие интеллекта?

Как и все функции психики, интеллект находится под воздействием, с одной стороны, наследственности, а с другой — под влиянием окружающей среды (адаптационная обусловленность). Наследственная обусловленность связана со многими факторами: 1) **генетическая обусловленность**, то есть влияние наследственной информации, полученной от родителей, на направление и возможности интеллекта; 2) **физическое и психическое состояние матери** (питание, здоровье) во время беременности (о значении этого фактора знали уже в первобытную эпоху, так как эпидемии наследственного сифилиса превращали и превращают целые этносы в скопище полудиотов); 3) **хромосомные аномалии** (например, болезнь Дауна); 4) **экологические условия**, употребление лекарственных средств, наркотиков и т. п. Адаптационная обусловленность проявляется прежде всего во влиянии на умственное развитие следующих факторов: 1) особенностей питания ребенка (особенно в первые 1,5 года); 2) психической стимуляции интеллектуальной активности ребенка со стороны взрослых (дети, живущие в приютах и домах ребенка, заметно отстают в умственном развитии); 3) числа детей в семье, ее социального статуса (этот фактор связан с экономическим и культурным неравенством в обществе, с этническими и поведенческими особенностями различных социальных групп).

Оценка интеллекта

Попытки создать единую систему «измерения» человеческого интеллекта наталкиваются на труднопреодолимое препятствие: интеллект включает в себя способности к совершенно разнокачественным умственным операциям. Какой единой мерой можно измерить, например, способность выполнять математические действия и способность к рассуждениям, пространственную ориентацию и умение легко объяснить и излагать свои мысли? А если пользоваться разными мерами, то как выводить общий показатель? Решить эти проблемы так и не удалось, но системы измерений (тесты) получили значительное распространение (шкалы Векслера, тест Стенфорд-Бине и др.). Чтобы осуществить более или менее целостное и, следовательно, точное измерение интеллекта, обычно используют два «субтеста». В одном предлагаются задачи, требующие действий с использованием слов (ВИП — вербальный

интеллектуальный показатель), в другом надо выполнить задания, практически не связанные с семантическими действиями (НИП — невербальный интеллектуальный показатель). Общий показатель складывается из их суммы, причем единых правил подобного «сложения» пока не существует.

Наибольшей популярностью пользуется так называемый «коэффициент интеллектуальности», сокращенно обозначаемый IQ, который позволяет соотнести уровень интеллектуальных возможностей индивида со средними показателями своей возрастной и профессиональной группы. Этот тест связан с представлением об умственном возрасте, и в начале века использовался для того, чтобы было можно сравнивать умственное развитие ребенка с возможностями его ровесников. Например, календарный возраст — 8 лет, а умственные способности ближе к шестилетней группе, таков, следовательно, и его «умственный» возраст. В дальнейшем на основе расчетов соотношения умственного и хронологического возраста и был выведен показатель, названный коэффициентом интеллектуальности (IQ). Среднее значение IQ соответствует 100 баллам, а самые низкие могут приближаться к 0, самые высокие — к 200. Стандартное (то есть среднее для всех групп) отклонение — 16 баллов в каждую сторону. У каждого третьего человека IQ находится между 84—100 баллами, и такова же доля лиц (34%) с показателем от 100 до 116 баллов. Таким образом, эта основная масса (68%) и считается людьми со средним интеллектом. Две другие группы (по 16% в каждой), результаты которых соответствуют крайним показателям шкалы, рассматриваются или как умственно отсталые (люди со сниженным интеллектом IQ от 10 до 84), или как обладающие высокими (выше среднего) интеллектуальными способностями (IQ от 116 до 180).

Результаты тестирования связаны, в сущности, с умением тестируемых быстро и четко понимать и выполнять задание. Поэтому оно измеряет не только интеллект (результаты в диапазоне 80—120 баллов сомнительны и практически бесполезны), сколько умения выполнять задания именно этого теста, и только. Все остальные выводы представляют собой в лучшем случае гипотезы, требующие дополнительных исследований. Неудивительно, что самый высокий IQ оказался у людей, чей профессиональный опыт близок к методам мыслительных операций, особенно широко представленных в большинстве тестов: у научных работников, химиков, математиков, педагогов и студентов. С последними связан и поразивший многих результат, полученный, увы, в нашей стране. За 6 лет обучения в С.-Петербургском университете IQ студентов-физиков понизился на 7 пунктов, а студенты остались на прежнем исходном уровне. Что стоит за этим фактом — халатное отношение к учебе, то есть постоянное безделье, серьезные злоупотребления алкоголем или чем-то еще — остается пока неизвестным.

Следует признать, что количественные измерения возможностей интеллекта оказывались действительно эффективными только в отношении людей, которых принято называть слабоумными. Психологи и психиатры используют термин «олигофрения» («малоумие»),

под которым обозначают врожденную или приобретенную в раннем детстве (до 3-летнего возраста) недоразвитость интеллекта. Врожденное слабоумие (олигофрению) следует отличать от приобретенного, которое называют деменцией.

С врожденным слабоумием связано много предрассудков и предубеждений. Поэтому следует иметь об этом хотя бы общее представление. Признаки приобретенного слабоумия, деменции, люди замечают редко не только у самих себя, что не удивляет, но и у окружающих. Это, видимо, связано с тем, что приобретенное слабоумие мало отражается на стандартных поведенческих реакциях, то есть не мешает смотреть телевизионные сериалы и программу «Вести», сплетничать, читать газету «Авось», вертеться перед зеркалом или «соображать» на троих.

Врожденное слабоумие затрудняет возможность больным детям нормально адаптироваться в обществе, что и приводит к очевидной для всех интеллектуальной неполноценности. Олигофрены отличаются недоразвитостью самых сложных, филогенетически молодых функций психики, мышления и речи, при сохранности эволюционно более древних функций и инстинктов. Олигофрения прежде всего проявляется в слабости абстрактного мышления, неспособности к обобщению, к отвлеченным ассоциациям. У олигофренов в интеллекте преобладают сугубо конкретные связи, поэтому его критические возможности снижены, ассоциативно-логическая память остается малоразвитой.

Этиология (причина) олигофрений во многом остается неясной, в 90% случаев умственной отсталости ее объяснить не удастся. Во многих странах используется термин «умственная отсталость», сокращенно УО. В качестве основного диагностического показателя умственной отсталости и используется коэффициент интеллектуальности. По международным стандартам (они сейчас носят «падающий» характер) при $IQ < 50-70$ имеет место легкая умственная отсталость, при $IQ < 50$ — средней тяжести; при $IQ < 35$ — резко выраженная.

Самая тяжелая форма слабоумия — идиотия, характеризуется $IQ = 20$, речь и мышление практически не формируются, преобладают эмоциональные реакции. Средняя степень называется имбецильностью ($IQ = 20-50$). Словарный запас имбецилов до 300 слов, они обучаемы, неплохо ориентируются в привычной житейской обстановке. У них большая внушаемость, склонность к слепому подражанию. Имбецилы нуждаются в опеке, хотя многие стремятся к самостоятельной жизни, любят жениться, выходить замуж, находя партнеров среди себе подобных.

Дебильностью называют легкую степень слабоумия ($IQ < 75\%$), которую трудно отличить от психики на нижней границе нормы. Поведение дебилов достаточно адекватно и самостоятельно, речь развита. Поэтому дебильность замечается не сразу, а обычно в процессе начального обучения. В подростковом возрасте, когда дебилизм особенно проявляется, обнаруживаются дефекты в абстрактном мышлении. Дебилами все понимается буквально, переносный смысл пословиц, метафор не улавливается. Лица, страдающие дебильностью, овладевают преимущественно конкретными знаниями, усвоение теоретических им не дается.

Дебилы удивительно легко приспосабливаются к жизни (вне систем образования и науки). Как правило, они становятся счастливыми, всем довольными людьми, без комплексов, «завихрений» и т.п. Послушны, исполнительны, трудолюбивы, уважают начальство и любую власть. По ироническому замечанию одного из психологов, возможно именно дебилы придется со временем признать воплощением нормы, так как, повзрослев, они становятся тем, что ближе всего к понятию «почтенного обывателя» («простой советский человек», «простой американский гражданин» и т.п.).

Степень дебилизации нигде официально не превышает 3,5%. Но многие сомневаются в этой цифре, так как ни одна страна не заинтересована в ее точности. По многим регионам нет вообще никаких данных, а специализированные исследования (в школах, армии, службах занятости) дают данные на порядок выше. Поэтому в ряде стран (только в Восточной Азии этой проблемы нет) решено, вслед за США, где дебилизм является национальной трагедией, признать его легкие формы нормой и максимально сократить в общедоступных школах долю обязательного учебного материала, требующего способностей к абстрактному мышлению.

Активные психологические исследования мышления продолжаются более 300 лет, но сложность объекта изучения не гарантирует решающих успехов даже и в XXI веке.

Теории мышления

Чем больше накапливается фактов, тем понятнее становится, что изучая свой разум, люди имеют дело с самой функционально сложной из возможных систем. Дело осложняется еще и тем, что наш разум является в этом случае одновременно и объектом, и инструментом самопознания.

Классической проблемой, связанной с мышлением, можно считать вопрос о происхождении: следует ли считать интеллект врожденной или приобретенной функцией психики? Каждый из вариантов ответа выглядит обоснованным.

1. Ребенок, с рождения лишенный нормального общения со взрослыми людьми (до 3-летнего возраста), навсегда остается умственно неполноценным (IQ меньше 20). Мышление каждого человека несет отчетливые следы той культуры, которая его сформировала, вне системы социальной памяти и социальных коммуникаций (общение, обучение, совместная деятельность, тексты, компьютерные программы и т.п.) интеллект не формируется. Следовательно, он является продуктом научения, социологизации (Уотсон, Павлов, Выготский и др.).

2. Исследования этиологии заболеваний подтверждают наследственную обусловленность интеллекта. Способность или неспособность к некоторым интеллектуальным операциям часто передается от поколения к поколению, близнецы (особенно однозиготные) обнаруживают схожие показатели IQ, даже если они воспитывались в разных условиях и т.п. Следовательно, можно сделать вывод о генетической обусловленности интеллекта.

Зависимость интеллектуальных возможностей человека от генетических и от социальных факторов очевидна и трудноотрицаема, поэтому большая часть современных психологов рассматривает интеллект как продукт взаимодействия наследственности и среды. Спор идет, в основном, об их роли, степени и формах взаимовлияния.

Крайние точки зрения не исчезли и в наше время. Например, известный английский психолог Д. Берг, автор знаменитых работ о психологической близости близнецов, приложил гигантские усилия, чтобы доказать, что генетическая программа предопределяет показатели интеллекта на 80%. В конце XX века типичными стали более взвешенные оценки: в интеллекте роль наследственных факторов составляет 45%, окружающей среды — 35%, а на долю особенностей непосредственного взаимодействия между ними приходится оставшиеся 20%.

Наиболее влиятельной в современной психологии теорией формирования интеллекта считается эпигенетическая модель. Она строится на положении, согласно которому в развитии мышления каждого человека существуют ограничения, связанные как с его наследственностью, так и условиями жизни. Следовательно, развитие интеллекта происходит путем исключения тех или иных его вариантов, причем важно не столько то, что у нас есть, а прежде всего то, чего мы лишены (отрицательная детерминация).

Обычно для пояснения этой теории используют аналогию с игральными картами: раздает их нам природа, набор их может казаться удачным или средним, а некоторые люди имеют все основания обижаться на судьбу. Но сами по себе карты не предопределяют исхода нашей жизненной партии. Мы играем не в одиночестве, а вместе с другими. Действия партнеров, условия и правила игры от нас не зависят. Можно выиграть с плохим и проиграть с оптимальным набором.

Наследственный интеллектуальный потенциал реализуется через систему ограничений социальной среды, что и предопределяет конечный результат — особенности интеллекта. Предположим, что ваш потенциал исключал профессию математика и давал шансы, скажем, стать хорошим архитектором. Но реально вы скорее всего окажетесь молодыми людьми без определенных наклонностей, готовыми заниматься чем угодно (лишь бы хорошо платили) и устойчиво интересующимися жевательной резинкой, пивом и особями противоположного пола. Таким вас сделали семья, круг общения, уровень культуры и направленность интересов окружающих, характер воспитания и образования.

Все генетически обусловленные факторы интеллекта проходят через сито социального отбора. Большая их часть остается невостребованной, заблокированной. Проявляется и развивается в основном то, для чего имеются адекватные условия, то, что стимулируется и поддерживается, особенно в первые 10 лет жизни. В этот период мы в максимальной степени зависим от среды обитания.

Практически все психологические школы утверждают, что интеллект развивается только до 20-летнего возраста, причем в разные годы этого периода — с неодинаковой скоростью. К шести годам интел-

Актуальное развитие осуществляется в норме уже более, чем на треть, в 8 годам — наполовину и к 12 годам — на три четверти (данные школы даже).

Если вернуться к аналогии с карточной игрой, то можно утверждать: из 10 блоков способностей (10 карт), которые составляли ваш интеллектуальный потенциал, три вы выиграли уже в 6 лет, пять — в 8 лет, семь — в 12 лет, а ход игры необратим, переиграть ничего нельзя, мы стали такими, каковы мы есть. Сформировавшиеся в детстве структуры мышления будут до конца наших дней определять то, как мы воспринимаем окружающее, оцениваем происходящее вокруг нас, как мы раскладываем, анализируем и т.п.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Верно или неверно?

- 1) Мы всегда дольше помним о работе, которую успели закончить.
- 2) Интенсивная проработка материала в короткое время приводит к более эффективному запоминанию, чем длительное, но не интенсивное изучение.
- 3) Функциональная ригидность помогает человеку адаптироваться к новым условиям.
- 4) Случайный перебор возможных вариантов — лучший способ решения задач.
- 5) В настоящее время наука сумела объяснить, как гены влияют на развитие интеллекта.
- 6) Алкогольное слабоумие следует считать примером олигофрении.
- 7) Средний IQ в популяции чаще всего составляет 100 баллов.
- 8) Судя по результатам тестирования, среди населения 9% умственно отсталых.
- 9) Человек с нормальным интеллектом обладает и нормальным уровнем умственных способностей.

2. Выбери правильный ответ:

- 1) Мы ориентируемся в днях недели или расположении слов в словаре благодаря:
 - а) пространственной ориентации; б) последовательной ориентации;
 - в) ассоциативной ориентации; г) иерархической ориентации.
- 2) Когда мы забываем прийти на важное свидание, то это обусловлено:
 - а) торможением; б) активным забыванием; в) «мотивированным» забыванием.
- 3) Хорошая память:
 - а) всегда играет положительную роль в процессах мышления; б) может мешать найти оригинальное решение стоящих перед человеком проблем; в) всегда облегчает жизнь человеку.
- 4) В понимании интеллекта современной наукой основной упор делается на том, что он:
 - а) наследуется; б) представляет собой способность адаптироваться к окружающей среде; в) в основном приобретается; г) неравномерно распределен у представителей разных рас.

- 5) Вероятность гармоничного умственного развития ребенка выше, если он:
- единственный ребенок;
 - старший из двух детей;
 - младший из двух детей;
 - самый младший в многодетной семье.
- 6) Люди, стремящиеся к успеху и избегающие рискованных действий или высказываний, как правило, характеризуются:
- высоким интеллектом и низким уровнем творческих способностей;
 - низким интеллектом и высоким уровнем творческих способностей;
 - низким уровнем интеллекта и творческих способностей;
 - высоким уровнем интеллекта и творческих способностей.
- 7) Как правило, творческие люди характеризуются:
- конформизмом;
 - успешной социальной адаптацией;
 - ясными четкими представлениями об окружающем мире;
 - все ответы не верны.
- 8) А теперь — урок мышления.

Задание 1.

- Ты да Я, да мы с тобой. Сколько нас?
- Каких камней в море нет?
- В корзине 3 яблока. Как поделить их между тремя девушками, чтобы одно яблоко осталось в корзине?
- Где находятся города без домов, реки без воды и леса без деревьев?
- Вы — пилот самолета, летящего из Гаваев в Москву с двумя посадками в Алжире. Сколько лет пилоту?
- На руках 10 пальцев. Сколько пальцев на 10 руках.
- Обычно месяц заканчивается 30 или 31 числом. В каком месяце есть 28 число?
- Вы входите в темную малознакомую комнату. В ней две лампы — газовая и керосиновая. Что Вы зажжете в первую очередь?
- Какие местоимения поргят мостовые?
- Одинокий ночной сторож умер днем. Дадут ли ему пенсию?

Задание 2.

Вставьте слово, которое бы служило окончанием первого и началом второго:

- МЕ(…)ОЛАД
- АМ(…)АН
- КАВ(…)ОШКО
- У(…)ОД
- ВАМ(…)С

Задание 3.

Переставьте буквы в слове так, как дано в образце, чтобы получилось третье слово:

- БАГОР (РОСА) ТЕСАК
ГАРАЖ(…)ТАБАК
- ФЛЯГА(АЛЬТ)ЖЕСТЬ
КОСЯК(…)МИРАЖ
- КНИГА(АИСТ)САЛАТ
ПИРОГ(…)ОМЛЕТ

Задание 4.

Решите анаграмму и исключите лишнее слово:

- | | |
|-----------|---------|
| 1. КОХИЕК | 2. ТРВА |
| СНИНЕТ | КПИРАКС |
| ОЖИВТ | АТМЬ |
| ЛУФОБТ | НКВЧУА |

Задание 5.

Допишите общие окончания.

Пример:	ДР(ель)	В(...)	2. В(...)
	М(ель)	Ж(...)	Г(...)
	ТР(ель)	Л(...)	Л(...)
	Ц(ель)	М(...)	М(...)
	Щ(ель)	Ч(...)	С(...)
	ЯГ(ель)	Т(...)	СТ(...)
		Ш(...)	Ч(...)
			Щ(...)

Задание 6.

Найдите число:

1	В	5	?
А	3	Д	?

Задание 7.

Составьте с каждым из слов столько предложений, сколько эти слова имеют значений:

КОРЕНЬ
ТЕНЬ
ЯЗЫК
ОБОРОТ
ХОЗЯЙСТВО

Задание 8.

Выведите (если это возможно) заключение из каждой пары посылок:

- Тем, кто лыс, расческа не нужна.
Ни одна ящерица не имеет волос.
- Все мои друзья простудились.
Тому, кто простужен, нельзя петь.
- Ни один несчастный человек не кохочет.
Ни один счастливый человек не стонет.
- Ни один свадебный пирог не полезен.
Неполезной пищи следует избегать.

Задание 9.

Работа с буквенными и цифровыми таблицами.

Найдите все цифры в возрастающей последовательности (от 1 до 25) и буквы в строго алфавитном порядке (от А до Щ). Фиксируйте время работы с каждой таблицей.

10	16	4	22	1
12	24	19	11	8
2	25	5	18	6
17	15	3	13	20
7	23	14	9	21
В	У	З	Ц	Д
К	Щ	Ш	М	Ч
Р	Х	А	О	Ф
Г	Н	Е	С	П
Ж	Т	Л	Б	И

Задание 10.

Переставьте буквы так, чтобы получилось слово, обозначающее предмет:
ПННИККДООО

Задание 11.

Каждая буква должна продолжить указанный ряд:
Я Ф М Ф М И (А, И, С, Д).

Задание 12.

Прочитайте зашифрованный текст:

- а) ЕЪНЕВ ОНГМЕ ОНДУЧ ЮНМ ОПЯ
б) ВЗММЯУИРЗЯ
ОЪЕСЗРКДУЪ

ЛИТЕРАТУРА

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. — М., 1980.
2. Брунер Д. С. Психология познания. — М., 1977.
3. Вейн А. М., Каменецкая Б. И. Память человека. — М., 1973.
4. Видицеев Н. В. Природа интеллектуальных способностей человека. — М., 1984.
5. Кликс Ф. П. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. — М., 1983.
6. Лиддсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. Введение в психологию. — М., 1974.
7. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. — М., 1994.
8. Мелхори Г., Мелхори Х. Г. Гениями не рождаются. Общество и потребности человека. — М., 1989.
9. Найссер У. Познание и реальность. — М., 1981.
10. Немов Р. С. Общие основы психологии. — М., 1984.
11. Николов Н., Нешев Г. Загадки тысячелетий. Что мы знаем о памяти. — М., 1988.
12. Норман Д. А. Память и научение. — М., 1985.
13. Общая психология. — М., 1981.
14. Петухов В. В. Психология мышления. — М., 1987.
15. Развитие памяти. — Рига, 1991.
16. Тихомиров О. К. Психология мышления. — М., 1984.
17. Хорн Г. Память, импринтинг и мозг. — М., 1988.
18. Хрестоматия по общей психологии. — М., 1978.
19. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. — М., 1981.
20. Шабанов П. Д., Бородкин Ю. С. Нарушения памяти и их коррекция. — Л., 1989.

СЛОВАРЬ К ТЕМЕ

Абстракция — мысленное выделение какого-либо признака или свойства предмета, явления с целью его лучшего изучения.

Амнезия — нарушение памяти.

Апраксия — нарушение движений у человека.

Аутизм — погружение в мир личных переживаний с ослаблением или потерей контакта с действительностью.

Афазии — нарушения речи.

Брацифазия — замедленность речи.

- Эред** — идеи и суждения, не соответствующие действительности, доминирующие в сознании и не поддающиеся коррекции.
- Вербальный** — относящийся к звуковой человеческой речи.
- Галлюцинации** — нереальные фантастические образы, возникающие у человека.
- Дебильность** — относительно легкая степень врожденной умственной неполноценности.
- Деменция** — приобретенное слабоумие, значительное ослабление интеллекта у человека.
- Деперсонализация** — временная или постоянная утрата человеком своего личностного начала.
- Закон Рибо** — закон обратного хода времени в нашей психике.
- Идентификация** — отождествление.
- Имбецильность** — средняя степень врожденной умственной неполноценности.
- Имприктинг** — вид приобретения опыта, занимающий промежуточное положение между научением и врожденными реакциями, которые как бы включаются в действие определенным внешним стимулом.
- Инкогеренция** — крайняя бессвязность мышления, при которой речь представляет собой поток слов.
- Инсайт** — неожиданное для самого человека нахождение решения какой-либо проблемы.
- Интеллект** — совокупность умственных способностей человека и некоторых высших животных.
- Конфабуляция** — ложные воспоминания.
- Ментизм** — неуправляемый поток мыслей, воспоминаний, «вихрь идей».
- Мутизм** — отказ от речи, нежелание общаться с окружающими.
- Негативизм** — демонстративное противодействие человека другим людям.
- Олигофрения** — врожденное слабоумие.
- Память генетическая** — память, обусловленная генотипом, передаваемая из поколения в поколение.
- Реминисценция** — самопроизвольное припоминание материала, который был когда-то воспринят, а потом забыт.
- Рефлексия** — способность интеллекта человека к самоанализу.
- Ригидность** — особенность мышления, проявляющаяся в неспособности отказаться от привычных способов деятельности.
- Социальная ингибиция** — торможение интеллектуальных процессов у человека из-за присутствия других людей, под их невольным влиянием.
- Схема мышления** — система понятий или логика рассуждений, привычно применяемых человеком при решении качественно новых проблем.
- Тест** — стандартная психологическая методика, предназначенная для количественных оценок психологических качеств и функций человека.
- Эффект Зейгарник** — явление, заключающееся в том, что человеком лучше запоминаются его незавершенные действия.

Психология личности. Общее и индивидуальное в психике человека

1. Понятие личности в психологии
2. Способности
3. Темперамент
4. Характер
5. Воля
6. Эмоции
7. Мотивация

1.

Понятие личности в психологии

Определение личности

В широком плане личность человека является интегральной целостностью биогенных, социогенных и психогенных элементов.

Биологическая основа личности охватывает нервную систему, систему желез, процессы обмена веществ (голод, жажда, половой импульс), половые различия, анатомические особенности, процессы созревания и развития организма.

Социальное «измерение» личности обуславливается влиянием культуры и структуры общностей, в которых человек был воспитан и в которых он участвует. Важнейшими социогенными слагаемыми личности являются социальные роли, выполняемые ею в различных общностях (семье, школе, группе ровесников), а также субъективное «Я», то есть созданное под влиянием воздействия других представления о собственной особе, и отраженное «Я», то есть комплекс представлений о себе, созданных из представлений других людей о нас самих.

В современной психологии нет единого понимания личности. Однако большинство исследователей считает, что личность есть прижизненно формирующаяся и индивидуально своеобразная совокупность черт, определяющих образ (стиль) мышления данного человека, строй ее чувств и поведения.

В основе личности лежит ее структура — связь и взаимодействие относительно устойчивых компонентов (сторон) личности: способностей, темперамента, характера, волевых качеств, эмоций и мотивации.

Способности человека определяют его успехи в различных видах деятельности. От темперамента зависят реакции человека на окружающий мир — других людей, обстоятельства жизни и т. п. Характер человека определяет его поступки в отношении других людей.

Волевые качества характеризуют стремление человека к достижению поставленных целей. Эмоции и мотивация — это, соответственно, переживания людей и побуждения к деятельности и общению.

Направленность и устойчивость личности

Практически никто из исследователей не возражает против того, что ведущим компонентом структуры личности, ее системообразующим свойством (признаком, качеством) является **направленность** — система устойчивых мотивов (доминирующих потребностей, интересов, склонностей, убеждений, идеалов, мировоззрения и т. д.), определяющая поведение личности в изменяющихся внешних условиях.

Направленность оказывает организующее влияние не только на компоненты структуры личности (например, на нежелательные черты темперамента), и на психические состояния (например, преодоление отрицательных психических состояний с помощью положительно доминирующей мотивации) и познавательные, эмоциональные, волевые психические процессы (в частности, высокая мотивация в развитии процессов мышления имеет не меньше значение, чем способности).

Направленность наряду с доминирующими мотивами имеет и иные формы протекания: ценностные ориентации, привязанности, симпатии (антипатии), вкусы, склонности и др. Она проявляется не только в различных формах, но и в различных сферах жизнедеятельности человека. Например, можно говорить о направленности морально-политической (либеральной или консервативной), профессиональной («гуманитарной» или «технической») и бытовой (человек для дома, для семьи или «для друзей и подруг»).

Направленность личности характеризуется уровнем зрелости, широтой, интенсивностью, устойчивостью и действенностью.

Большинство психологов полагает, что человек личностью не рождается, а становится. Однако в современной психологии нет единой теории формирования и развития личности. Например, биогенетический подход (С. Холл, З. Фрейд и др.) считает основой развития личности биологические процессы созревания организма, социогенетический (Э. Торндайк, Б. Скиннер и др.) — структуру общества, способы социализации, взаимоотношения с окружающими и т. д., психогенетический (Ж. Пиаже, Дж. Келли и др.) — не отрицая ни биологических, ни социальных факторов, выдвигает на первый план развитие собственно психических явлений. Правильнее, видимо, считать, что личность не просто результаты биологического созревания или матрица специфических условий жизни, но субъект активного взаимодействия со средой, в процессе которого индивид постепенно приобретает (или не приобретает) личностные черты.

Развитая личность обладает развитым самосознанием. Субъективно, для индивида, личность выступает как его Я («образ Я», «Я-концепция»), система представлений о себе, обнаруживающая себя в самооценках, чувстве самоуважения, уровне притязаний. Соотнесение образа Я с реальными обстоятельствами жизни индивида позволяет личности изменить свое поведение и осуществлять цели самовоспитания.

Личность представляет собой во многом жизненно устойчивое образование. Устойчивость личности заключается в последовательности и предсказуемости ее поведения, в закономерности ее поступков. Но следует учитывать, что поведение личности в отдельных ситуациях довольно вариативно.

В тех свойствах, которые были приобретены, а не заложены с рождения (темперамент, задатки), личность менее устойчива, что позволяет ей адаптироваться к различным жизненным обстоятельствам, к изменяющимся социальным условиям. Модификация взглядов, установок, ценностных ориентаций и т.д. в таких условиях является положительным свойством личности, показателем ее развития. Типичным примером этого является изменение ценностных ориентаций личности в современный период, в период перехода России к рыночной экономике.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Подумай, каково соотношение понятий «человек», «индивид», «личность»?
2. Раскрой понятие структуры личности.
3. Направленность личности: какова ее роль в жизнедеятельности человека?
4. Чем обуславливается и как осуществляется формирование и развитие личности?
5. Охарактеризуй устойчивое и неустойчивое в структуре личности.
6. Ознакомься с пониманием структуры личности З. Фрейдом. С чем можно согласиться и что вызывает возражение в этом учении?

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. — М., 1980. — С. 113—185, 210—259.
2. Асмолов А. Г. Психология личности. — М., 1990. — С. 7—363.
3. Бодалев А. А. Психология о личности. — М., 1988. — С. 37—59.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968. — С. 39—123.
5. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. — М., 1988. — С. 281—310.
6. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х тт. Т. 2. — М., 1992. — С. 7—70.
7. Гоземо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. — М., 1986. — С. 60—72.
8. Зейгарник Б. В. Теории личности в общей психологии. — М., 1982. — С. 6—87.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1982. — С. 159—189, 206—230.
10. Мерли В. С. Структура личности. Характер, способности, самознание. — Пермь, 1990. — С. 58—81.
11. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. — Л., 1960. — С. 68—80.
12. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. Кн. 1. — М., 1994. — С. 283—318.
13. Общая психология. — М., 1986. — С. 191—230.
14. Петровский А. В. Личность, деятельность, коллектив. — М., 1982. — С. 213—253.
15. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. — М., 1983. — С. 179—179, 188—189, 393, 394.
16. Психологические тесты для деловых людей. — М., 1994. — С. 66—69.
17. Психология личности. Тексты. — М., 1982. — С. 11—149.

18. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1990. — С. 193, 194, 230, 302, 429—432.
19. Психология формирования и развития личности. — М., 1981. — С. 3—197.
20. Рейнвальд Н. И. Психология личности. — М., 1987. С. 42—57, 75—115.
21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х тт. Т. II. — М., 1989. — С. 103—122, 236—249.
22. Спрджвелидзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. — Тбилиси, 1989. — С. 5—48, 70—91.
23. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. — М., 1991. — С. 7—297, 418—438.
24. Фрейд З. Психология бессознательного. — М., 1989. — С. 346—381, 425—439.

2.

Способности

Понятие о способностях

Перейдем к рассмотрению других сторон личности. В самом общем виде способности — это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности, в общении и легкость овладения ими. Способности не могут быть сведены к знаниям, умениям и навыкам, имеющимся у человека, но способности обеспечивают их быстрое приобретение, фиксацию и эффективное практическое применение. Успешность в деятельности и общении определяется не одной, а системой различных способностей, при этом они могут взаимокompенсироваться.

Существует целый ряд классификаций способностей. Воспроизведем одну из них, наиболее значимую:

1) **природные (или естественные) способности** в основе своей биологически обусловленные, связанные с врожденными задатками, формирующиеся на их базе, при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения (типа условно-рефлекторных связей);

2) **специфические человеческие способности**, имеющие общественно-историческое происхождение и обеспечивающие жизнь и развитие в социальной среде (общие и специальные высшие интеллектуальные способности, в основе которых лежит пользование речью, логикой, теоретические и практические, учебные и творческие). Специфические человеческие способности в свою очередь подразделяются на:

а) **общие**, которыми определяются успехи человека в самых различных видах деятельности и общения (умственные способности, развитые память и речь, точность и тонкость движений рук и т. д.), и **специальные**, определяющие успехи человека в отдельных видах деятельности и общения, где необходимы особого рода задатки и их развитие (способности математические, технические, литературно-лингвистические, художественно-творческие, спортивные и т. д.). Эти способности, как правило, могут дополнять и обогащать друг друга, но каждая из них имеет собственную структуру;

б) **теоретические**, определяющие склонность человека к абстрактно-логическому мышлению, и **практические**, лежащие в основе склонности к конкретно-практическим действиям. Сочетание этих способностей свойственно лишь разносторонне одаренным людям;

в) **учебные**, которые влияют на успешность педагогического воздействия, усвоение человеком знаний, умений, навыков, формирования качеств личности, и **творческие**, связанные с успешностью в создании произведений материальной и духовной культуры, новых идей, открытий, изобретений. Высшая степень творческих проявлений личности называется **гениальностью**, а высшая степень способностей личности в определенной деятельности (общении) **талантом**;

г) **способности к общению, взаимодействию с людьми**, а именно, речь человека как средство общения, способности восприятия и оценки людей, социально-психологической приспособляемости к различной обстановке, вхождения в контакт с различными людьми, расположения их к себе и т.д., и **предметно-деятельностные способности**, связанные со взаимодействием людей с природой, техникой, знаковой информацией, художественными образами и т.д.

Человек, способный ко многим и различным видам деятельности и общения, обладает **общей одаренностью**, то есть единством общих способностей, обуславливающим диапазон его интеллектуальных возможностей, уровень и своеобразие деятельности и общения.

Способности, задатки и индивидуальные различия

Подавляющее большинство психологов считает, что задатки — это некоторые генетически детерминированные (врожденные) анатомофизиологические особенности нервной системы, составляющие индивидуально-природную основу (предпосылку) формирования и развития способностей. Однако некоторые из ученых (например, Р. С. Немов) полагают, что у человека есть два вида задатков: врожденные (природные) и приобретенные (социальные).

Индивидуальные (индивидуально-психологические) различия — это особенности психических явлений (процессов, состояний и свойств), отличающих людей друг от друга. Индивидуальные различия, природной предпосылкой которых выступают особенности нервной системы, мозга, создаются и развиваются в ходе жизни, в деятельности и общении, под влиянием воспитания и обучения, в процессе взаимодействия человека с окружающим миром в самом широком значении этого слова. Индивидуальные различия являются предметом изучения дифференциальной психологии.

Природа человеческих способностей

Здесь прежде всего речь должна идти о природе так называемых социальных способностей, биологическая основа которых до сих пор точно не установлена. Это — высшие, культурно-обусловленные способности. Условиями и предпосылками развития их являются в первую очередь об-

стоятельства жизни человека: жизнь в обществе, наличие социально-культурной среды, созданной искусственно трудом многих поколений людей; обучение в детстве пользованию соответствующими предметами, например, музыкальными инструментами; участие в целом ряде сложных, высокоорганизованных видах деятельности и общения; наличие круга людей, которые в состоянии передать необходимые знания, умения и навыки с помощью эффективных средств и методов обучения и воспитания; отсутствие у человека с рождения жесткой запрограммированности поведения, наличие незрелости мозговых структур с их способностью к последующему формированию путем обучения и воспитания.

Анатомо-физиологической основой социальных способностей, когда они становятся развитыми, выступают так называемые функциональные органы — прижизненно складывающиеся нервно-мышечные системы, обеспечивающие функционирование и усовершенствование соответствующих способностей.

Развитие способностей

Способности — не статичные, а динамические образования, их формирование и развитие происходят в процессе определенным образом организованной деятельности и общения. Развитие способностей происходит поэтапно.

Важным моментом у детей в развитии способностей является комплексность — одновременное совершенствование нескольких взаимодополняющих друг друга способностей.

Выделяют следующие уровни способностей: **репродуктивный**, который обеспечивает высокое умение усваивать готовое знание, овладевать сложившимися образцами деятельности и общения, и **творческий**, обеспечивающий создание нового, оригинального. Но следует учитывать, что репродуктивный уровень включает элементы творческого, и наоборот.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Попробуй предложить свое определение способностей и сопоставить его с только что прочитанным.
2. Охарактеризуй основные виды способностей человека, установи связь между ними.
3. Одаренность, задатки, способности, гениальность — как различать и увязать эти понятия?
4. Какова природа индивидуально-психологических различий людей и их способностей?
5. Роль задатков в развитии специальных способностей.
6. Каковы условия и предпосылки формирования человеческих способностей?
7. Риски охарактеризовать свои собственные способности.
8. Охарактеризуй понятия функционального органа как анатомо-физиологической основы человеческих способностей.
9. Развитие способностей: что для этого необходимо и есть ли пределы ему?
10. Чему — гениальности, таланту или одаренности — соответствуют следующие положения:

- а) совокупность нескольких способностей, обуславливающих успешную активность человека в широких диапазонах деятельности и общения;
- б) уникальные способности, наличие которых позволяет получать результаты, являющиеся достижением эпохи;
- в) высокая способность к конкретным видам деятельности или общения в которых человек достигает значительных творческих результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А. А. Психология о личности... — С. 23—378.
2. Венгер Л. А. Педагогика способностей. — М., 1973. — С. 37—95.
3. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию... — С. 234—256.
4. Гомезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. — С. 218, 229—236.
5. Кузьмина Н. В. Способности, одаренности, талант учителя. — Л., 1985. — С. 5—9.
6. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. — М., 1968. — С. 10—96, 201—480.
7. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. — М., 1984. — С. 8—12, 54—68.
8. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. — М., 1971. — С. 129—278.
9. Мерлиа В. С. Структура личности. — С. 27—58.
10. Немов Р. С. Психология. Кн. 1. — С. 315—332.
11. Общая психология. — М., 1986. — С. 439—462.
12. Психологический словарь. — С. 69, 106, 128—129, 353—354, 362, 395.
13. Психология. Словарь — С. 76, 119, 381—382, 392, 434—435.
14. Рубинштейн С. Л. Избранные труды. Т. 1. — С. 15—41.
15. Способности и склонности. — М., 1989.
16. Теплов Б. М. Избранные труды. В 2-х тт. Т. 1. — М., 1985. — С. 15—315.
17. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности. — М., 1986. — С. 4—32, 41—55.

3.

Темперамент

Понятие и типы темперамента

Темперамент — совокупность индивидуальных особенностей, характеризующих динамическую и эмоциональную стороны поведения человека, его деятельности и общения. Лишь условно темперамент можно отнести к компонентам личности, ибо его особенности, как правило, обусловлены биологически и являются врожденными. Темперамент теснейшим образом связан с характером, и у взрослого человека их трудно разделить.

Темперамент можно подразделить на четыре наиболее обобщенных типа: холерический, сангвинический, флегматический, меланхолический. Такое разделение имеет длительную историю (Гиппократ, Гален, Кант, Павлов и др.), хотя имеются и другие классификации типов темперамента (Кречмер, Шелдон, Сиго и др.).

1. Холерик — сильный тип темперамента, проявляющийся в общей подвижности и способности отдаваться делу с исключительной страстью, в бурных эмоциях, резких сменах настроения, неуравновешенности.

2. **Сангвиник** — сильный тип темперамента, характеризующийся подвижностью, высокой психической активностью, разнообразием мимики, отзывчивостью и общительностью, уравновешенностью.

3. **Флегматик** — сильный тип темперамента, связанный с медлительностью, инертностью, устойчивостью в стремлениях и настроении, слабым внешним выражением эмоций, низким уровнем психической активности.

4. **Меланхолик** — слабый тип темперамента, которому свойственны замедленность движений, сдержанность моторики и речи, низкий уровень психической активности, легкая ранимость, склонность глубоко переживать даже незначительные события, преобладание отрицательных эмоций, сензитивность.

Нет ни хороших, ни плохих темпераментов. Каждый из них имеет свои достоинства и недостатки. Достоинство холерика — в возможности сосредоточения значительных усилий в короткий промежуток времени, а недостаток в том, что при длительной работе ему не всегда хватает выдержки. Сангвиник, обладая быстрой реакцией и повышенной трудоспособностью в начальный период работы, к ее концу снижает работоспособность не только из-за быстрой утомляемости, но и ввиду падения интереса. Достоинство флегматика в способности долго и упорно работать, но он не в состоянии быстро собраться и сконцентрировать свои усилия. Меланхолик отличается большой выдержкой, но медленным вхождением в работу, его работоспособность выше в середине или в конце работы, а не в ее начале.

Тип темперамента необходимо учитывать в специальностях, где труд предъявляет особые требования к динамическим и эмоциональным качествам человека.

Свойства темперамента. Темперамент и личность

Большинство исследователей темперамента выделяют такие его свойства, теснейшим образом связанные между собой и с качествами характера: **сензитивность** — особенность человека, проявляющаяся в возникновении чувствительности (психической реакции) на внешний раздражитель наименьшей силы; **реактивность** — особенность человека, связанная с силой эмоциональной реакции на внешние и внутренние раздражители; **активность** — способность человека, заключающаяся в преодолении внешних и внутренних ограничений в производстве, в общественно-значимых преобразованиях, в присвоении богатств, усвоении духовной культуры; **темп реакций** — особенность человека, заключающаяся в скорости протекания психических процессов, а в определенной мере и психических состояний; **пластичность** — **ригидность** — особенности человека гибко и легко приспосабливаться к новым условиям, либо костоно, инертно, нечувствительно вести себя в изменившихся условиях; **экстраверсия-интроверсия** — особенности человека, выражающиеся в преимущественной направленности

активности личности либо вовне (на мир внешних объектов: окружающих людей, событий, предметов), либо внутрь (на явления собственного субъективного мира, на свои переживания и мысли).

Темперамент, будучи врожденным, является базой большинства свойств личности. Но он определяет лишь динамику их проявления (впечатлительность, эмоциональность, импульсивность, тревожность).

Впечатлительность — свойство человека, характеризующее степень воздействия различных раздражителей, время сохранения их в памяти и силу ответной реакции на это воздействие. **Эмоциональность** — свойство, выраженное в скорости, содержании, качестве, глубине, динамике эмоциональных процессов и состояний. **Импульсивность** — свойство, заключающееся в склонности человека действовать по первому побуждению, спонтанно под влиянием внешних воздействий или внезапно нахлынувших эмоций. **Тревожность** — повышенная склонность человека испытывать беспокойство в любых ситуациях жизни, в том числе и не располагающих к этому. Понятие тревожности близко к понятию невротизма (Г. Й. Айзенк).

Эти особенности темперамента оказывают влияние на характерологические черты, на развитие и проявление способностей человека.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Какое определение можно дать темпераменту?
2. Что такое типы темперамента?
3. Как взаимодействует темперамент, деятельность и общение?
4. Какие качества личности следует отнести к свойствам темперамента?
5. Каково соотношение темперамента и личности?
6. Какому типу темперамента — холерическому, сангвиническому, флегматическому или меланхолическому — соответствуют характеристики:
 - а) Несколько замедленные реакции, устойчивое настроение, внешне мало выраженная эмоциональная сфера. Остается достаточно выдержанным и спокойным, не допускает импульсивных движений в сложных жизненных ситуациях. Проявляет большое упорство в доведении дела до конца, правильно рассчитывая свои силы. Стереотипы вязки, поведение часто недостаточно гибко, переключение внимания, деятельности и общения в определенной мере замедлено. Наибольших успехов достигает в профессиях, требующих усидчивости, равномерного напряжения сил, устойчивости внимания и большого терпения.
 - б) Повышенная эмоциональная реактивность, резкий темп и быстрота в движениях, большая энергия и прямолинейность в отношениях. В неблагоприятных условиях повышенная возбудимость может привести к вспыльчивости, а в некоторых случаях и агрессивности. Реакция смена настроений. Способен преодолеть значительные трудности, отдаваться делу с большой страстью при соответствующей высокой мотивации. Достигает наибольшего результата в профессиях, в которых необходимы повышенная реактивность и значительное одновременное напряжение сил.
 - в) Повышенная ранимость, склонность к глубоким переживаниям даже по незначительным причинам. Чувства легко возникают, плохо сдерживаются, отчетливо выражены вовне. Сильные внешние воздействия затрудняют его деятельность и общение. Замкнут, избегает новой обстановки. При неблагоприятных жизненных условиях быстро возникают застенчивость, робость, нерешительность, как и трусость. Но в благоприятной устойчивой обстановке может достичь значительных успехов в профессиях, требующих повышенной чувствительности (сензитивности) и реактивности.

Легкая приспособляемость к изменяющимся жизненным условиям, повышенная контактность с окружающими людьми, легкое возникновение быстрой смена чувств, стереотипы достаточно подвижны, раскован в новой обстановке, способен к быстрому переключению внимания, деятельности и общения. Наиболее успешны виды профессии, требующие быстрой реакции и повышенной общительности.

Определи себя по личностному опроснику Айзенка (EPI). Дается упрощенный мужской вариант (женщины вносят в вопросы соответствующие коррективы).

Ответь «да» или «нет» на следующие вопросы (работай быстро, не трать много времени на обдумывание, важна твоя первая реакция, а не результат долгих размышлений, отвечать нужно на каждый вопрос, не пропуская ни одного).

1. Часто ли ты испытываешь тягу к новым впечатлениям, к тому, чтобы встряхнуться, испытать возбуждение?
2. Ты часто нуждаешься в друзьях, которые тебя понимают, могут ободрить и утешить?
3. Ты человек беспечный?
4. Не находишь ли ты, что тебе трудно ответить «нет»?
5. Задумываешься ли ты перед тем, как что-либо предпринять?
6. Если ты обещал что-то сделать, всегда ли сдерживаешь свое обещание?
7. Часто ли у тебя бывают спады и подъемы настроения?
8. Обычно ты поступаешь и говоришь быстро, не раздумывая?
9. Часто ли ты чувствуешь себя несчастным человеком без достаточных на то причин?
10. Сделал ли бы ты все, что угодно, на спор?
11. Возникает ли у тебя чувство робости или смущения, когда ты хочешь завести разговор с симпатичной (ным) незнакомкой (цем)?
12. Выходишь ли ты иногда из себя, злишься?
13. Часто ли ты действуешь под влияние минутного настроения?
14. Часто ли ты беспокоишься из-за того, что сделал или сказал что-нибудь такое, чего не следовало бы делать или говорить?
15. Предпочитаешь ли ты книги встречам с людьми?
16. Легко ли тебя обидеть?
17. Любишь ли ты часто бывать в компаниях?
18. Бывают ли у тебя мысли, которые ты хотел бы скрыть от других?
19. Верно ли, что иногда ты полон энергии, так что все горит в руках, а иногда совсем вял?
20. Предпочитаешь ли ты иметь меньше друзей, но зато особенно близких тебе?
21. Часто ли ты мечтаешь?
22. Когда на тебя кричат, ты отвечаешь тем же?
23. Часто ли тебя беспокоит чувство вины?
24. Все ли твои привычки хороши и желательны?
25. Способен ли ты дать волю своим чувствам и повсюду повеселиться в компании?
26. Считаешь ли ты себя человеком возбудимым и чувствительным?
27. Считают ли тебя человеком милым и веселым?
28. Часто ли ты, сделав какое-нибудь важное дело, испытываешь чувство, что мог бы сделать его лучше?
29. Ты часто молчишь, когда находишься в обществе других людей?
30. Ты иногда сплетничаешь?
31. Бывает ли, что тебе не спится от того, что в голову лезут разные мысли?
32. Если ты хочешь узнать о чем-нибудь, то ты предпочитаешь прочесть об этом в книге, нежели спросить?
33. Бывают ли у тебя сердцебиения?
34. Нравится ли тебе работа, требующая постоянного внимания?
35. Бывают ли у тебя приступы дрожи?

36. Всегда ли ты платил бы за провоз багажа, если бы не опасался проверки?
37. Тебе неприятно находиться в обществе, где подшучивают друг над другом?
38. Раздражителен ли ты?
39. Нравится ли тебе работа, которая требует быстрых действий?
40. Волнуешься ли ты по поводу каких-то неприятных событий, которые могли бы произойти?
41. Вы ходите медленно и неторопливо?
42. Ты когда-нибудь опаздывал на работу или свидание?
43. Часто ли тебе снятся кошмары?
44. Верно ли, что ты так любишь поговорить, что никогда не упустишь случая побеседовать с незнакомым человеком?
45. Беспокоит ли тебя какие-либо боли?
46. Ты бы почувствовал себя несчастным, если бы длительное время был лишен широкого общения с людьми?
47. Можешь ли ты назвать себя нервным человеком?
48. Есть ли среди твоих знакомых люди, которые тебе явно не нравятся?
49. Можешь ли ты сказать, что ты весьма уверенный в себе человек?
50. Легко ли ты обижаешься, когда люди указывают на твои ошибки в работе или твои личные промахи?
51. Ты считаешь, что трудно получить настоящее удовольствие от вечеринки?
52. Беспокоит ли тебя чувство, что ты чем-то хуже других?
53. Легко ли тебе внести оживление в довольно скучную компанию?
54. Бывает ли, что ты говоришь о вещах, в которых не разбираешься?
55. Беспокоишься ли ты о своем здоровье?
56. Любишь ли ты подшучивать над другими?
57. Страдаешь ли ты от бессонницы?



Сравните полученные ответы с предлагаемым ключом, за каждый ответ, совпадающий с ключом, поставьте 1 балл.

Корректирующая шкала «скрытость-откровенность» (L): 6 — да, 12 — нет, 18 — нет, 24 — да, 30 — нет, 36 — да, 42 — нет, 48 — нет, 54 — нет.

Если по этой шкале наберется 5 и более баллов, результат следует диагностировать как склонность давать себе завышенную оценку с целью нравиться окружающим. Дальнейшей обработке в данном случае ответы не подлежат. В случае же набора менее 5 баллов, следует переходить к подсчету 2 других шкал.

Шкала (E) «интроверсия-экстраверсия» (горизонтальная ось на графике): 1 — да, 3 — да, 5 — нет, 8 — да, 10 — да, 13 — да, 15 — нет, 17 — да, 20 — нет, 22 — да, 25 — да, 27 — да, 29 — нет, 32 — нет, 34 — да, 37 — нет, 39 — да, 41 — нет, 44 — да, 46 — да, 49 — да, 51 — нет, 53 — да, 56 — да.

Шкала (N) «эмоциональная устойчивость» — нейротизм (вертикальная ось на графике). В ключе все ответы «да»: 2, 4, 7, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57.

Подсчитай сумму по каждой из шкал и соответствующее цифровое значение отложи на осях графика. Полученные координаты укажут на соче-

тание характеристик, по которым устанавливаются типы темперамента (на графике показаны результаты E-14, N-16—холерик).

Опросник дает возможность охарактеризовать человека по следующим параметрам:

1. Экстраверты (свыше 12 баллов по шкале E, отложенных на горизонтальной оси графика) — люди, ориентированные на окружающий мир, непосредственные, активные, открытые в эмоциональных проявлениях, любящие движение и риск. Для экстравертов характерны импульсивность, гибкость поведения, общительность и социальная адаптированность. Обычно они активные, шумные люди, «душа компании», заводилы, отличные бизнесмены и организаторы. Обладают внешним обаянием, прямолинейны в суждениях, как правило, ориентируются на внешнюю оценку, поэтому могут хорошо сдавать экзамены, они тянутся к новым впечатлениям и ощущениям, оптимистичны, хорошо справляются с работой, требующей быстрого принятия решений. Вместе с тем экстраверты имеют предрасположенность к несчастным случаям.

2. Интроверты (менее 12 баллов по шкале E, отложенных на горизонтальной оси графика) — люди, для которых наибольший интерес представляют явления собственного внутреннего мира: для них часто свои теории и оценки реальности важнее, чем сама реальность. Они склонны к разным мнениям, самоанализу, необщительны, замкнуты и не испытывают затруднения в социальной адаптации, часто социально пассивны. Обычно лучше, чем экстраверты, распознают цвета, звуки, более осторожны, аккуратны и педантичны, показывают лучшие результаты по тестам интеллекта, лучше учатся в школе и вузе, лучше справляются с монотонной работой. Начальники, занимающие высокие посты, не требующие постоянного общения с людьми, чаще всего интроверты.

3. Эмоционально устойчивые (стабильные) — люди, не склонные к беспокойству, устойчивые по отношению к внешним воздействиям, вызывают доверие, склонны к лидерству (менее 12 баллов по шкале N, отложенных на вертикальной оси графика).

4. Нейротики (эмоционально негтабильные) — чувствительны, эмоциональны, тревожны, склонны болезненно переживать неудачи и расстраиваться по мелочам (более 12 баллов по шкале N, отложенных на вертикальной оси графика).

По опроснику устанавливаются типы темперамента человека (холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик), проанализированные выше.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоус В. В. Темперамент и деятельность. — Пятигорск, 1990. — С. 20—52, 102—112.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. — С. 234—256.
3. Гомезо Т. В., Домашенко А. И. Атлас по психологии. — С. 217—225.
4. Мерлин В. С. Очерк теории эксперимента. — М., 1964. — С. 3—33, 156—223, 254—276.
5. Немов Р. С. Психология. Кн. 1. — С. 332—341.
6. Общая психология. — М., 1986. — С. 401—418.
7. Психология индивидуальных различий. — М., 1982. — С. 148—178.
8. Психологический словарь. — С. 337, 356—366.
9. Психология. Словарь. — С. 14, 15, 297, 344, 353, 367, 394, 395, 428, 438, 439, 459, 460.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т. Т. II. — М., 1989. — С. 211—235.
11. Русалов В. М. Биологические свойства индивидуально-психологических различий. — М., 1979. — С. 6—22, 163—148.
12. Сборник тестов по отбору кандидатов при найме на работу (методика США). — Воронеж, 1992. — С. 14—19.

4. Характер

Определение характера, его основных черт

В самом общем виде характер может быть определен как система устойчивых свойств личности, проявляющихся в отношениях человека к себе, к людям, к выполняемой работе, к досугу и т. д.

В характере можно выделить ряд подсистем или свойств (черт), как раз и выражающих различное отношение личности к отдельным сторонам действительности. В первой подсистеме содержатся черты, проявляющиеся в деятельности (инициативность, работоспособность, трудолюбие, или же, наоборот, безынициативность, ленивость и т. д.). Ко второй подсистеме относятся черты личности, проявляющиеся в отношениях человека с другими людьми, т. е. в общении (тактичность-бестактность, вежливость-грубость, чуткость-черствость и т. д.). Третью подсистему составляют черты, которые проявляются в отношении человека к самому себе (самокритичность-завышенное самомнение, скромность-наглость и т. д.). Четвертая подсистема — это совокупность отношений человека к вещам (аккуратность-безалаберность, щедрость-скупость и др.).

Возможна и другая классификация черт характера, например:

1) свойства, определяющие поступки человека в выборе целей деятельности и общения (расчетливость, рациональность и т. д., или альтернативные им черты);

2) свойства, относящиеся к действиям, направленным на достижение поставленных целей (настойчивость, целеустремленность, последовательность и др., а также противоположные им качества);

3) свойства, имеющие чисто инструментальное значение, непосредственно связанные с темпераментом (интроверсия-экстраверсия, спокойствие-тревожность, сдержанность-импульсивность, пластичность-ригидность и т. д.).

Типология характеров

В мировой психологической науке нет единой типологии характеров, но подавляющее большинство психологов исходили из следующих основных общих идей:

а) довольно рано сформировавшись, характер человека проявляет себя в период дальнейшей жизни как более или менее устойчивое психическое образование;

б) входящие в характер сочетания черт не являются случайными. Они в совокупности представляют системы, четко различимые по типам, что и позволяет строить типологию характеров;

в) в соответствии с типологией характеров большинство людей может быть разделено на определенные группы. Наиболее известны следующие типологии характера:

1. **Конституционные теории**, связывающие особенности характера с внешним видом человека, с его конституцией, габитусом (Ростан, Ломброзо, Сиге, Кречмер, Шелдон и др.).

2. Акцентуальные теории, связывающие особенности характера с его акцентуацией — чрезмерной выраженностью отдельных черт характера и их совокупностей, представляющей крайние варианты психической нормы, пограничные с психопатиями (Леонгард, Личко и др.).

3. Социальная типология характеров, в основе которой — отношение человека к жизни, обществу, моральным ценностям (Фромм).

Рассмотрим описание некоторых типов характеров людей, не претендующее на полноту и систематичность.

Гипертимный тип — таких людей характеризует чрезвычайная контактность, словоохотливость, выраженность жестов, мимики. Это энергичные, инициативные, оптимистически настроенные люди. Вместе с тем, они легкомысленны, раздражительны, трудно переносят условия жесткой дисциплины, вынужденное одиночество.

Дистимный тип. Для этих людей характерны низкая контактность, немногословие, склонность к пессимизму. Они ведут замкнутый образ жизни, редко конфликтуют. Серьезны, добросовестны, преданы в дружбе, однако не в меру пассивны и медлительны.

Циклоидный тип. Им свойственны частые периодические смены настроения. Во время душевного подъема они ведут себя по гипертимному типу, спада — по дистимному.

Педантичный тип. Этим людям характерны добросовестность и аккуратность, надежность в делах, но в то же время они способны изводить окружающих чрезмерным формализмом и занудливостью.

Демонстративный тип. Они артистичны, обходительны, их мышление и поступки неординарны. Они стремятся к лидерству, легко приспосабливаются к людям. Вместе с тем, такие люди эгоистичны, лицемерны, недобросовестны в работе, тщеславны.

Экстравертированный тип. Их побуждает к деятельности и заряжает энергией внешний мир. Не любят уединенных размышлений, нуждаются в поддержке и одобрении людей. Общительны, имеют много друзей. Легко внушаемы, подвержены влиянию. Охотно развлекаются, склонны к необдуманным поступкам.

Интровертированный тип. Они ориентированы на свой внутренний мир, поэтому мало контактны, склонны к одиночеству и глубокомыслию, не терпят вмешательства в их личную жизнь. Сдержанны, редко вступают в конфликты. Одновременно они довольно упрямы, консервативны, им трудно вовремя перестроиться.

Садо-мазохистский тип. Стремясь устранить причины своих жизненных неудач, такие люди склонны к агрессивным действиям. Люди-мазохисты стараются взять вину на себя, и при этом упиваются самокритикой и самобичеванием, расписываются в своей собственной неполноценности и беспомощности. Люди-садисты ставят людей в зависимость от себя, приобретают над ними безграничную власть, причиняют им боль и страдания, испытывая при этом наслаждения.

Конформистский тип. У таких людей почти никогда не бывает ни собственного мнения, ни собственной социальной позиции. Они беспрекословно подчиняются обстоятельствам, требованиям социальной

группы, быстро и без проблем меняют свои убеждения. Это тип сознательных и бессознательных приспособленцев.

Мыслительный тип. Эти люди больше доверяют тому, что продумано, логически обосновано. Они стремятся к истине, не очень заботясь о справедливости. Любят доводить все до полной ясности. Способны оставаться спокойными тогда, когда окружающие теряют самообладание.

Чувствующий тип. Люди такого плана отличаются повышенной чувствительностью ко всему тому, что радует, и тому, что огорчает. Они альтруистичны, всегда ставят себя на место другого, с удовольствием оказывают помощь даже во вред себе. Все принимают близко к сердцу, их упрекают в чрезмерной нерешительности.

Последнее время приобретает все большую популярность типология, предложенная знаменитым швейцарским психологом К. Юнгом в его работе «Психологические типы». Рассмотрим некоторые ее положения в порядке дополнения к уже приведенной типологии.

У экстравертов мыслительного типа совокупность их жизненных проявлений находится в зависимости от их интеллектуальных выводов, но любое суждение строится на критерии, полученном из внешних условий (традиции и образование). Мыслители — экстраверты становятся государственными деятелями, адвокатами, почетными академиками и удачливыми антрепренерами.

У экстравертов чувствующего типа их чувства согласуются с общепринятыми оценками и переживаниями, находятся под сильным воздействием традиционных ценностей. Например, экстраверт этого типа будет воспринимать нечто как «прекрасное» или «хорошее» не из-за субъективной, личной оценки, а потому, что другие так считают.

Экстравертивного осязающего типа притягивают те объекты (люди, ситуации), которые возбуждают сильные ощущения. Результатом оказывается мощная сенсорная связь с внешним миром. Этот тип ориентирован на конкретное наслаждение «реальной жизнью», жизнью «на полную катушку». Лиц такого типа можно встретить среди редакторов, атлетов, бизнесменов, вообще преуспевающих людей.

Для экстраверта интуитивного типа характерна способность воспринимать во внешнем мире то, что происходит «за сценой» событий, угадывать то, что скрыто «за личиной» человека, видеть скрытые новые возможности. Но у него отмечается недостаток способности к суждению, и он редко реализует возможности сам. Зачастую он начинает дело с нуля и оставляет его на пороге успеха; следовательно, другие пожинают урожай, посеянный им.

Интровертный мыслительный тип склонен быть теоретиком, но его мышление мало зависит от общепринятых традиций и идей, он следует своим идеалам и критериям. В поиске своих идей упрям, неподатлив внешнему влиянию. Однако наивен, доверителен и беспомощен в личных вопросах (этакий «рассеянный профессор»).

Интровертный чувствующий тип отдает себя полностью субъективно ориентированному чувству, не прислушиваясь к фактам, логике событий. Люди данного типа не блистают и не стремятся

обнаруживать самих себя. Их чувства глубоки и нередко иррациональны. Они склонны избегать вечеринок и собраний, они молчаливы и труднодоступны.

Интровертный осязающий тип руководствуется тем, что есть, что видимо и слышимо, что происходит, а не логическими построениями. Внутренние реакции на внешние впечатления глубоки, но внешняя реакция возникает с задержкой. Про людей этого типа говорят, что они, услышав утреннюю шутку, начинают смеяться в полночь. Настроенные на то, чтобы здесь и теперь, на то, что есть, индивиды этого типа испытывают огромные трудности, пытаются вообразить, что могло бы быть.

Интровертный интуитивный тип обладает интуитивной способностью проникать в будущее, но его интуиция направлена не на объективную реальность, а на субъективный психический мир. Такие люди нередки среди шаманов, пророков, поэтов и художников. Они мало озабочены телесным существованием и зачастую погружены в бесплодные фантазии.

Полезно иметь в виду, что сложность и многообразие человеческой личности не умещаются даже в эту пространную типологию. Было бы также ошибочным недооценивать предрасположенность каждого из нас к какому-либо типу или одновременно нескольким (совместным друг с другом) типам. Поэтому ознакомление с типологией характеров позволяет полнее использовать свои собственные сильные стороны, нейтрализовать (по возможности) слабые, а также помогает «подобрать ключ» к другим людям, поскольку приоткрывает скрытые механизмы человеческих решений и поступков.

Формирование характера. Личность и характер

Как уже отмечалось, первые признаки возникновения и стабилизации характера необходимо искать в начале жизни человека. Возраст от 2-3 до 9-10 лет является сензитивным периодом для становления характера. В этот период человеку присуща возрастная сензитивность, оптимальное сочетание условий для развития черт характера. Под влиянием взрослых формируются такие черты (положительные и отрицательные), как доброта, отзывчивость, общительность, либо эгоистичность, безразличие к людям, черствость. Начало их формирования во многом связано с первыми месяцами жизни и стилем общения матери (лица, ее заменяющего) с ребенком.

Трудолюбие, аккуратность, ответственность, добросовестность, настойчивость и другие так называемые «деловые» качества, как и их антиподы, формируются позднее в детских играх, в доступных видах домашнего труда. При этом необходима стимуляция взрослых. Черты характера, проявляющиеся в отношениях с людьми, в общении, оформляются в начальных классах школы, когда у ребенка резко расширяется круг контактов с новыми школьными друзьями и с учителями.

Волевые черты характера развиваются и закрепляются в подростковом возрасте, а базовые (нравственные и мировоззренческие) основы характера — в ранней юности. К окончанию школы характер

фактически сформирован. Характер влияет практически на все иные свойства личности, на ее познавательные, волевые, эмоциональные процессы и состояния. От других черт личности характер во многом отличается своим ранним формированием и устойчивостью.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Раскрой содержание понятия характера.
 2. Покажи взаимодействие характера и темперамента.
 3. Что входит в структуру характера?
 4. Какие существуют типологии характеров?
 5. «Принимать на себя чужие волнения» — черта человека какого типа?
 6. «Стараться быть логичным и непредубежденным» — к какому типу характера можно отнести эту черту?
 7. Если тебе слова «оживленный» и «компанейский» ближе к сердцу, чем слова «спокойный» и «сосредоточенный», то к какому типу можно отнести твой характер?
 8. Вспомни характеристические черты наиболее ярких литературных персонажей и попытайся дать им типологическую оценку.
 9. Как формируется характер?
 10. Каково соотношение личности и характера?
 11. Попробуй с помощью небольшого теста определить свой характер (ответь «да» или «нет» на следующие вопросы):
 - 1) Уважаешь ли ты дружбу?
 - 2) Привлекает тебя что-то новое?
 - 3) Предпочитаешь ли ты старую одежду новой?
 - 4) Притворяешься ли довольным безо всякой на то причины?
 - 5) Менял ли ты в детстве более трех раз профессию, которую собирался выбрать?
 - 6) Теряешь ли уверенность в себе, когда тебе предстоит решить трудную задачу?
 - 7) Коллекционируешь ли ты что-нибудь?
 - 8) Часто ли меняешь свои планы в последний момент?
- Запиши себе по 1 очку, если ты ответил «да» на вопросы 1, 3, 7, и столько же за ответы «нет» на вопросы 2, 4—6, 8. Затем подсчитай набранные очки.
- Свыше 6 очков.* Ты уравновешенный человек; родителям, преподавателям, друзьям грех жаловаться на тебя; у тебя легкий, хороший характер.
- От 3 до 6 очков.* Твой характер не назовешь легким, твое хорошее настроение весьма легко может превратиться в плохое. А это не может не отразиться на учебе, семейной жизни, в дружеских отношениях. Не забывай, что только проявляя настойчивость, ты будешь преуспевать в жизни.
- Менее 3 очков.* Почему ты не веришь в свои силы? Нужно больше доверять людям и искать себе друзей среди тех, кто тебя окружает.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аваньев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х тт. Т. 2. — М., 1980. — С. 52—103.
2. Бодалев А. А. Психология о личности. — М., 1988. — С. 11—24.
3. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. — С. 257—280.
4. Гомезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. — С. 217—218.
5. Казанский О. А. Игры в самих себя. — М., 1995.
6. Крегер О., Тьюсон Дж. М. Типы людей. — М., 1995.

7. Левитов Н. Д. Психология характера. — М., 1969. — С. 18—26, 42—54, 57—86, 117—127, 332—377.
8. Личко А. Е. Психопатии и акцентуация характера у подростков. — Л., 1983. — С. 6—10.
9. Мерлин В. С. Структура личности. — С. 3—26.
10. Немов Р. С. Психология. Кн. 1. — С. 341—357.
11. Норакидзе В. Г. Методы исследования характера. — Тбилиси, 1989. — С. 6—18.
12. Общая психология. — М., 1986. — С. 416—438.
13. Психология личности. Тексты. — С. 48—54.
14. Психологический словарь. — С. 159, 160, 396, 397.
15. Психология. Словарь. — С. 15, 16, 436, 437.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. II. — С. 211—235.
17. Страхов И. В. Психология характера. — Саратов, 1970. — С. 3—80.
18. Фромм Э. Характер и социальный прогресс. // Психология личности. Тексты. — М., 1982.
19. Юнг К. Психические типы // Психология индивидуальных различий. — М., 1982.

5.

Воля

Понятие о воле

Воля — сознательное регулирование человеком своего поведения (деятельности и общения), связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий. Это — способность человека, которая проявляется в самодетерминации и саморегуляции им своего поведения и психических явлений.

Основные признаки волевого акта:

- а) приложение усилий для выполнения волевого акта;
- б) наличие продуманного плана осуществления поведенческого акта;
- в) усиленное внимание к такому поведенческому акту и отсутствие непосредственного удовольствия, получаемого в процессе и в результате его исполнения;
- г) нередко усилия воли направлены не только на победу над обстоятельствами, сколько на преодоление самого себя.

В настоящее время в психологической науке нет единой теории воли, хотя многими учеными и предпринимаются попытки разработать целостное учение о воле с его терминологической определенностью и однозначностью. Видимо, такое положение с изучением воли связано с ведущейся еще с начала XX века борьбой между реактивной и активной концепциями поведения человека. Для первой концепции понятие воли практически не нужно, ибо ее сторонники представляют все поведение человека как реакции человека на внешние и внутренние стимулы. Сторонники же активной концепции человеческого поведения, которая в последнее время становится ведущей, поведение человека понимают как изначально активное, а самого человека наделенным способностью к сознательному выбору форм поведения.

Волевая регуляция поведения

Волевая регуляция поведения характеризуется состоянием оптимальной мобилизованности личности, потребного режима активности, концентрацией этой активности в необходимом направлении.

Главную психологическую функцию воли составляет усиление мотивации и совершенствование на этой основе регуляции действий. Этим волевые действия отличаются от импульсивных, т. е. действий, совершаемых произвольно и недостаточно контролируемых сознанием.

На уровне личности проявление воли находит свое выражение в таких свойствах как **сила воли** (степень необходимого волевого усилия для достижения цели), **настойчивость** (умение человека мобилизовать свои возможности для длительного преодоления трудностей), **выдержка** (умение тормозить действия, чувства, мысли, мешающие осуществлению принятого решения), **энергичность** и др. Это — первичные (базовые) волевые личностные качества, определяющие большинство поведенческих актов.

Существуют и вторичные, развивающиеся в онтогенезе позже, чем первичные, волевые качества: **решительность** (умение принимать и претворять в жизнь быстрые, обоснованные и твердые решения), **смелость** (умение победить страх и идти на оправданный риск ради достижения цели, несмотря на опасности для личного благополучия), **самообладание** (умение контролировать чувственную сторону своей психики и подчинять свое поведение решению сознательно поставленных задач), **уверенность в себе**. Эти качества следует рассматривать не только как волевые, но и как характерологические.

К третичным следует отнести волевые качества, теснейшим образом связанные с нравственными: **ответственность** (качество, характеризующее личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований), **дисциплинированность** (сознательное подчинение своего поведения общепринятым нормам, установленному порядку), **принципиальность** (верность определенной идее в убеждениях и последовательное проведение этой идеи в поведении), **обязательность** (умение добровольно возложить на себя обязанности и выполнить их). К этой же группе относятся качества воли, связанные с отношением человека к труду: **деловитость**, **инициативность** (умение работать творчески, предпринимая поступки по собственному почину), **организованность** (разумное планирование и упорядочение своего труда), **исполнительность** (старательность, выполнение в срок поручений и своих обязанностей) и т. д. Третичные качества воли обычно формируются только к подростковому возрасту, т. е. моменту, когда уже имеется опыт волевых действий.

Волевые действия можно подразделить на **простые** и **сложные**. В простом волевом акте побуждение к действию (мотив) переходит в само действие почти автоматически. В сложном волевом акте действию предшествует учет его последствий, осознание мотивов, принятие решений, возникновение намерения его осуществить, составление плана его осуществления и т. д.

Развитие воли у человека связано:

а) с преобразованием произвольных психических процессов в произвольные;

б) с приобретением человеком контроля над своим поведением;

в) с выработкой волевых качеств личности;

г) с тем, что человек сознательно ставит перед собой все более трудные задачи и преследует все более отдаленные цели, которые требуют значительных волевых усилий в течение долгого времени.

Формирование волевых качеств личности можно рассматривать как движение от первичных к вторичным и далее — к третичным качествам.

Свобода воли и личностная ответственность

Рассмотрение психологической трактовки личности предполагает истолкование феномена духовной ее свободы. Свобода личности в психологическом плане — это, прежде всего, свобода воли. Она определяется по отношению к двум величинам: к витальным влечениям и социальным условиям жизни человека. Влечения (биологические импульсы) преобразуются в нем под влиянием его самосознания, духовно-нравственных координат его личности. Более того, человек это единственное живое существо, которое в любой момент может сказать «нет» своим влечениям, и которое не должно всегда говорить им «да» (М. Шелер).

Человек не свободен от социальных условий. Но он свободен занять позицию по отношению к ним, поскольку эти условия не обуславливают его полностью. От него — в пределах его ограничений — зависит, сдастся ли он, уступит ли он условиям (В. Франкл). В этом плане свобода — это когда человек сам должен решать, выбрать ли ему добро или уступить злу (Ф. М. Достоевский).

Однако свобода — это лишь одна сторона целостного феномена, позитивный аспект которого — быть ответственным. Свобода личности может перейти в простой произвол, если она не переживается с точки зрения ответственности (В. Франкл). Человек обречен на свободу и, вместе с тем, не может уйти от ответственности. Иное дело, что для многих людей спокойствие оказывается дороже свободного выбора между добром и злом, и поэтому они с готовностью «списывают» свои грехи (неблагородные поступки, подлость, предательство) на «объективные условия» — несовершенство общества, плохих воспитателей, неблагополучность семей, в которых они выросли, и т. п. Марксистский тезис о коренной зависимости добра и зла в человеке от внешних (социальных) условий всегда был предлогом для ухода от персональной ответственности.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Каковы понятия и основные признаки воли?
2. Покажи значение воли в организации деятельности и общения.
3. В чем заключается волевая регуляция поведения?
4. Каковы первичные, вторичные и третичные волевые качества личности?
5. Считаешь ли ты себя волевым человеком?

6. Попробуй с помощью опросника определить у себя степень развития силы воли.

Отвечая на вопросы, отметь в таблице знаком «+» избранный тобой один из трех ответов: «да», «не знаю (иногда)», «нет»:

1. В состоянии ли ты завершить начатую работу, которая тебе неинтересна, независимо от того, что время и обстоятельства позволяют оторваться и потом снова вернуться к ней?
2. Преодолеваешь ли ты без особых усилий внутреннее сопротивление, когда нужно сделать что-то неприятное тебе (например, пойти на дежурство в выходной день)?
3. Когда ты попадаешь в конфликтную ситуацию — на работе (учебе) или в быту — в состоянии ли взять себя в руки на столько, чтобы взглянуть на ситуацию трезво с максимальной объективностью?
4. Если тебе прописана диета, сможешь ли преодолеть кулинарные соблазны?
5. Найдешь ли ты утром силы встать раньше обычного, как было запланировано вечером?
6. Останешься ли ты на месте происшествия, чтобы дать свидетельские показания?
7. Быстро ли ты отвечаешь на письма?
8. Если у тебя вызывает страх предстоящий полет на самолете или посещение зубокабинета, сумеешь ли ты без особого труда преодолеть это чувство и в последний момент не изменить своего намерения?
9. Будешь ли ты принимать очень неприятное лекарство, которое тебе настойчиво рекомендует врач?
10. Сдержишь ли ты горячо данное слово, даже если его выполнение принесет тебе немало хлопот, иными словами — являешься ли ты человеком слова?
11. Без колебаний ли ты отправляешься в командировку (деловую поездку) в незнакомый город?
12. Строго ли ты придерживаешься распорядка дня: время пробуждения, приема пищи, занятий, уборки и прочих дел?
13. Относишься ли ты неодобрительно к библиотечным должникам?
14. Самая интересная телепередача не заставит тебя отложить выполнение срочной работы. Так ли это?
15. Сможешь ли прервать ссору и замолчать, какими бы обидными не казались тебе слова «противной стороны»?

Варианты ответа	Номер ответа															Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Да																
Нет																
Не знаю, иногда																

Ключ к опроснику

Суммируй полученные ответы по балльной системе: «да» — 2 балла; «нет» — 0 баллов; «не знаю» — 1 балл.

0—12 баллов. С силой воли дела у тебя обстоят неважно. Ты просто делаешь то, что легче и интереснее, даже если это в чем-то может повредить тебе. К обязанностям относишься нередко спустя рукава, что бывает при-

чиной разных неприятностей для тебя. Твоя позиция выражается известным изречением «что мне, больше всех надо?..» Любую просьбу, любую обязанность ты воспринимаешь чуть ли не как физическую боль. Дело тут не только в слабой воле, но и в эгоизме. Постарайся взглянуть на себя с учетом такой оценки, может быть, это поможет тебе изменить свое отношение к окружающим и кое-что «переделать» в своем характере. Если удастся — от этого ты только выиграешь.

13—21 балл. Сила воли у тебя средняя. Если столкнешься с препятствием, то начинаешь действовать, чтобы преодолеть его. Но если увидишь обходной путь, тут же воспользуешься им. Не переусердствуешь, но и данное тобой слово сдержишь. Неприятную работу постарайся выполнить, хотя и поворчишь. По доброй воле лишние обязанности на себя не возьмешь. Это иногда отрицательно сказывается на отношении к тебе руководителей, не с лучшей стороны характеризует и в глазах окружающих людей. Если хочешь достичь в жизни большего, тренируй волю.

22—30 баллов. С силой воли у тебя все в порядке. На тебя можно положиться — ты не подведешь. Тебя не страшат ни новые поручения, ни дальние поездки, ни те дела, которые иных путают. Но иногда твоя твердая и непримиримая позиция по принципиальным вопросам досаждают окружающим. Сила воли — это очень хорошо, но необходимо обладать еще и такими качествами, как гибкость, снисходительность, доброта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-х тт. Т. 3. — М., 1983. — С. 454—465.
2. Высоцкий А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения. — Челябинск, 1979. — С. 67.
3. Гомезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. — С. 194, 204—213.
4. Котыло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. — Киев, 1971. — С. 11—51.
5. Немов Р. С. Психология. Кн. 1. — С. 357—366.
6. Общая психология. — М., 1986. — С. 385—400.
7. Психологический словарь. — С. 53, 54.
8. Психология. Словарь. — С. 62, 63.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 2. — С. 182—211.
10. Сборник тестов по отбору кандидатов при найме на работу (Методика США) — С. 20—22.
11. Экспериментальные исследования волевой активности. — Рязань, 1986. — С. 3—23.

6.

Эмоции

Виды и роль эмоций в жизни человека

Под эмоциями понимают, с одной стороны, своеобразное выражение субъективного отношения человека к предметам и явлениям окружающей действительности в форме непосредственных переживаний приятного или неприятного (эмоции в широком значении слова), а с другой — лишь реакцию человека и животных на воздействия внутренних и внешних раздражителей, связанную с удовлетворением или неудовлетворением биологически значимых потребностей (эмоции в узком значении слова).

Через эмоции как систему сигналов человек узнает о потребностной значимости происходящего. Эмоции могут быть **положительными**, связанными с переживанием приятного, и **отрицательными**, когда переживается неприятное; **стеническими**, повышающими активность личности, и **астеническими**, снижающими ее активность.

Эмоции подразделяются на эмоциональный тон ощущений, эмоции в узком смысле слова (о чем говорилось выше), и чувства. Некоторые авторы в этот же ряд ставят и аффекты. **Эмоциональный тон ощущений** — это непосредственные переживания, сопровождающие отдельные ощущения (например, температурные, вкусовые, слуховые) и побуждающие субъекта к их сохранению или устранению. **Чувство** — отражение в сознании человека его отношений к действительности, которые возникают при удовлетворении или неудовлетворении ваших потребностей. По направленности чувства делятся на: **моральные** (переживания, связанные с отношением человека к социальным учреждениям, к государству, определенной партии, к другим людям, к самому себе — любовь, ненависть и т. д.), **интеллектуальные** (чувства, связанные с познавательной деятельностью — сомнение, уверенность, любознательность и т. д., любовь к истине как вершина интеллектуальных чувств), **эстетические** (переживание прекрасного или безобразного, проявляющиеся при восприятии произведений искусства, явлений природы, событий общественной жизни — чувство красоты или безобразия, чувство величественного и т. д.). **Аффект** — сильное и относительно кратковременное эмоциональное состояние, возникшее в связи с резким и неожиданным изменением актуальных для субъекта жизненных обстоятельств и сопровождающиеся явно выраженными двигательными и висцеральными (внутриорганическими) проявлениями.

Многие авторы выделяют и практические чувства, связанные с трудом, учением, спортом. Интеллектуальные, эстетические, практические чувства возникают вместе с нравственными и обогащаются за счет последних.

Определим еще некоторые понятия, характеризующие человеческие эмоции. **Амбивалентность** — несогласованность, противоречивость переживаемых эмоций к определенному объекту (любовь, ненависть, радость и горе и т. д.). **Апатия** — вызванное утомлением, тяжелым переживанием или болезнью эмоциональное состояние безразличия, упрощения чувств, равнодушия к событиям окружающей жизни, ослабления побуждений. **Депрессия** — подавленное эффе́ктивное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном, снижением побуждений, заторможенностью интеллектуальной деятельности и двигательных реакций. **Настроение** — сравнительно устойчивое переживание каких-либо эмоций. **Страсть** — сильное, стойкое и всеохватывающее чувство, главенствующее над другими чувствами человека и приводящее к сосредоточению на предмете страсти всех его устремлений и сил. **Стресс (эмоциональный)** — эмоциональное состояние, возникшее в ответ на разнообразные экстремальные действия (стрессоры) —

угрозу, опасность, обиду и т. д. **Эмпатия** — сопереживание, постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в эмоциональный мир другого человека.

Теории эмоций

Необходимо отметить, что число психологических теорий эмоций не существует. Все они затрагивают физиологические и иные связанные с ними вопросы, так как всякое эмоциональное состояние сопровождается многочисленными физиологическими изменениями в организме.

Эволюционная теория (Ч. Дарвин) исходит из того, что эмоции появились в процессе эволюции живых существ как приспособительные (адаптационные) механизмы к обстоятельствам жизни. По концепции У. Джемса — К. Ланге, развивающей эволюционную теорию, органические изменения являются первопричиной эмоций.

У человека в динамике эмоций не меньшую роль, чем органические и физические воздействия, играют когнитивные (знания). Исходя из этого были предложены новые концепции эмоций.

Теория когнитивного диссонанса (Л. Фестингер) исходит из того, что положительные эмоциональные переживания возникают тогда, когда ожидания человека сбываются и когнитивные претворяются в жизнь, то есть, когда реальные результаты поведения находятся в консонансе (соответствии) с намеченными. Отрицательные же эмоции возникают, функционируют и усиливаются тогда, когда между ожидаемыми и наступившими результатами имеется диссонанс (несоответствие, расхождение).

По существу, когнитивистской является и **информационная концепция**, предложенная отечественным физиологом академиком П. В. Симоновым, исходя из которой сила и качество возникшей у человека эмоции в конечном итоге определяются силой потребности и оценочной способностью ее удовлетворения в данной ситуации.

Эмоции и личность

Эмоции теснейшим образом связаны с личностью, неотделимы от нее. Эмоции прежде всего отражают состояние, процесс и результат удовлетворения потребностей.

В эмоциональном плане люди как личности отличаются друг от друга эмоциональной возбудимостью, длительностью и устойчивостью возникающих эмоциональных переживаний, доминированием стенических или астенических, положительных или отрицательных эмоций и т. д. Но главное различие — в силе и глубине чувств, в их содержании и предметной отнесенности. Сама система и динамика типичных эмоций характеризует человека как личность.

Эмоциональность является врожденной, но аффекты, и, тем более, чувства развиваются в ходе жизни, что означает личностное развитие человека. Такое развитие связано: а) с включением в эмоциональ-

ную сферу человека новых объектов; б) с повышением уровня сознательного волевого управления и контроля своих чувств; в) с постепенным включением в нравственную регуляцию более высоких нравственных ценностей (совести, долга, ответственности, порядочности и т.д.).

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Что такое эмоции?
2. Какие виды эмоций ты знаешь?
3. Чувства: что это такое?
4. Дай определения следующим понятиям: амбивалентность, апатия, депрессия, страсть, стресс, эмпатия.
5. Проанализируй основные теории эмоций.
6. Каково соотношение эмоций и личности?
7. Какому из видов чувств (эстетическому, практическому или моральному) соответствуют положения:
 - а) это субъективное отношение к различным видам практической деятельности;
 - б) это отношение личности к своему поведению и к поведению других людей в зависимости от его соответствия или несоответствия общечеловеческим нравственным ценностям;
 - в) это субъективное отношение к прекрасному или безобразному в социальной и природной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. — Казань, 1987. — С. 28—140.
2. Вартанян Г. А., Петров Е. С. Эмоции и поведение. — Л., 1989. — С. 7—19.
3. Васильюк Ф. Е. Психология переживания. — М., 1984. — С. 16—30, 33—36, 49—155.
4. Вижонас В. К. Психология эмоциональных явлений. — М., 1976. — С. 41—46.
5. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств. — М., 1984. — С. 10—29.
6. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2-х т. Т. 1. — М., 1992. — С. 257—263, 268—299.
7. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. — М., 1987. — С. 44—92, 110—130.
8. Гомезо Т. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. — С. 193—204.
9. Громова Ж. А. Эмоциональная память и ее механизмы. — М., 1990.
10. Додонов В. И. В мире эмоций. — Киев, 1987. — С. 41—60, 78—85, 117—134.
11. Изард К. Эмоции человека. — М., 1980. — С. 13—25, 31—91, 117—162.
12. Макаренко Ю. А. Системная организация эмоционального поведения. — М., 1980.
13. Немов Р. С. Психология. Кн. 1. — С. 366—389.
14. Общая психология. — М., 1986. — С. 366—384.
15. Ольшанникова А. Е. Эмоции и воспитание. — М., 1983. — С. 4—17.
16. Психология эмоций. — М., 1984. — С. 29—63, 103—151, 235—237.
17. Психологический словарь. — С. 17, 29, 30, 338—341, 359, 402, 403, 411—413.
18. Психология. Словарь. — С. 5, 24, 29, 33, 34, 96, 97, 164—166, 386, 387, 461—464.
19. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. — М., 1979. — С. 39—300.

20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 11. — С. 147—182.
21. Симонов П. В. Эмоциональный мозг. — М., 1981. — С. 10—39.
22. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника.
— М., 1966. — С. 64—72.

7.

Мотивация

Мотив и мотивация

Мотив — это побуждение к совершению поведенческого акта, порожденное системой потребностей человека и с разной степенью осознаваемое либо неосознаваемое им вообще. В процессе совершения поведенческих актов мотивы, будучи динамическими образованиями, могут трансформироваться (изменяться), что возможно на всех фазах совершения поступка, и поведенческий акт нередко завершается не по первоначальной, а по преобразованной мотивации.

Термином «мотивация» в современной психологии обозначаются как минимум два психических явления: 1) совокупность побуждений, вызывающих активность индивида и определяющую ее активность, то есть система факторов, детерминирующих поведение; 2) процесс образования, формирования мотивов, характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

Возникновение, продолжительность и устойчивость поведения, его направленность и прекращение после достижения цели, преднастройка на будущие события, повышение эффективности, смысловая целостность отдельно взятого поведенческого акта — все это требует мотивационного объяснения.

Мотивация и деятельность

В современной психологической литературе существует несколько концепций взаимосвязи мотивации деятельности (общения, поведения). Одна из них — **теория каузальной атрибуции**.

Под каузальной атрибуцией понимается истолкование субъектом межличностного восприятия причин и мотивов поведения других людей и развитие на этой основе способности предсказывать их будущее поведение. Экспериментальные исследования каузальной атрибуции показали следующее: а) человек объясняет свое поведение не так, как он объясняет поведение других людей; б) процессы каузальной атрибуции не подчиняются логическим нормам; в) человек склонен объяснять неудачные результаты своей деятельности внешними, а удачные — внутренними факторами.

Теория мотивации достижения успехов и избегания неудач в различных видах деятельности. Не вдаваясь в подробности этой теории, необходимо отметить, что прямой корреляции между деятельнос-

тью и силой мотива достижения успехов и избегания неудач психологами не обнаружено, ибо кроме силы и характера мотива достижения успехов, результаты деятельности зависят от сложности решаемых задач, от достижений любых неудач в прошлом и от иных причин. Зависимость между мотивацией и достижением успехов в деятельности не носит линейного характера, что особенно ярко проявляется в связи мотивации достижения успехов и качества работы. Такое качество является наилучшим при среднем уровне мотивации и, как правило, ухудшается при слишком низком или слишком высоком.

Важное значение имеет соотношение результатов деятельности и тревожности. Психологическими исследованиями установлено, что деятельность человека в ситуации, порождающей тревожность, непосредственно зависит не от наличия или отсутствия «личностной тревожности», а от силы «ситуационной тревожности», эффективности принятых для ее снижения когнитивных мер и точности когнитивной оценки ситуации.

У людей, прежде всего с ярко выраженной личностной тревожностью, возможно возникновение чувства беспомощности. Оно возникает чаще всего, когда многочисленные прошлые неудач ассоциируются в сознании индивида с отсутствием у него способностей, необходимых для успешной и эффективной деятельности, что ведет к потере желания предпринимать дальнейшие попытки и прилагать усилия к выполнению деятельности. В этих случаях наряду со снижением мотивации обычно ощущается нехватка знаний и эмоционально-положительной стимуляции деятельности.

Мотивация и личность

Мотивационные явления, неоднократно повторяясь, со временем становятся чертами личности человека. К таким чертам прежде всего можно отнести уже рассмотренный выше мотив достижения успехов и мотив избегания неудач, а также определенный локус контроля, самооценку, уровень притязаний.

Мотив достижения успеха — стремление человека добиваться успехов в различных видах деятельности и общения. **Мотив избегания неудач** — относительно устойчивое стремление человека избегать неудач в жизненных ситуациях, связанных с оценкой другими людьми результатов его деятельности и общения. **Локус контроля** — характеристика локализации причин, исходя из которых человек объясняет свое поведение и ответственность, как и наблюдаемое им поведение и ответственность других людей. **Интернальный** (внутренний) локус контроля — поиск причин поведения и ответственности в самом человеке, в себе; **экстернальный** (внешний) локус контроля — локализация таких причин и ответственности вне человека, в окружающей его среде, судьбе. **Самооценка** — оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств, достоинств и недостатков,

своего места среди других людей. **Уровень притязаний** (в нашем случае) — желаемый уровень самооценки личности (уровень Я), максимальный успех в том или ином виде деятельности (общения), которого рассчитывает добиться человек.

Личность характеризуют и такие мотивационные образования как потребность в общении (аффилиация), мотив власти, мотив оказания помощи людям (альтруизм) и агрессивность. Это — мотивы, имеющие большое социальное значение, так как они определяют отношение личности к людям. **Аффилиация** — стремление человека быть в обществе других людей, наладить с ними эмоционально-положительные добрые взаимоотношения. Антиподом мотиву аффилиации выступает **мотив отвергания**, который проявляется в боязни быть отвергнутым, не принятым лично знакомыми людьми. **Мотив власти** — стремление человека обладать властью над другими людьми, господствовать, управлять и распоряжаться ими. **Альтруизм** — стремление человека бескорыстно оказывать помощь людям, антипод — эгоизм как стремление удовлетворять своекорыстные личные потребности и интересы независимо к потребностям и интересам других людей и социальных групп. **Агрессивность** — стремление человека нанести физический, моральный или имущественный вред другим людям, причинить им неприятность. Наряду с тенденцией агрессивности у человека есть и тенденция ее торможения, мотив торможения агрессивных действий, связанный с оценкой собственных таких действий как нежелательных и неприятных, вызывающих сожаление и угрызения совести.

В значительной части случаев агрессия возникает как реакция субъекта на **фрустрацию** — психическое состояние человека, вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемыми) трудностями, возникающими на пути к цели или к решению задачи (переживание неудачи).

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Что такое мотив поведения?
2. Какие определения термина «мотивация» ты знаешь?
3. В чем заключается теория каузальной атрибуции?
4. Каковы особенности мотивации достижения успехов и избегания неудач?
5. Каково соотношение тревожности и мотивации достижения?
6. Как можно объяснить беспомощность с точки зрения мотивации?
7. Какое значение имеют самооценка и уровень притязаний в процессе мотивации?
8. Каким образом характеризуют личность следующие мотивационные образования: аффилиация, мотив власти, альтруизм, агрессивность?
9. Понятие «локус контроля» предложил американский психолог Дж. Роттер. Он же разработал специальный вопросник и комплекс методик, выявляющий закономерную связь между локусом контроля и другими характеристиками личности. Напомним, что локус контроля — качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своего поведения внешним силам (экстернальный, внешний локус контроля) или собственным способностям и усилиям (интер-

нальный, внутренний локус контроля). Локус контроля выступает устойчивым качеством, формирующимся в процессе социализации человека и определяющим его поведение в любых ситуациях. Ниже предлагается тест «Уровень объективного контроля (УСО)», представляющий собой модифицированный вопросник Дж. Роттера (НИИ им. В. М. Бехтерева). Приводится упрощенный мужской вариант (женщины вносят в вопросы соответствующие коррективы).

Ответ «да» или «нет» на следующие вопросы:

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий человека.
2. Большинство разводов происходит от того, что люди не захотели приносить друг к другу.
3. Болезнь дело случая: уж если суждено заболеть, то ничего не поделаешь.
4. Люди оказываются одиночками из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.
5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.
6. Бесплезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатию других людей.
7. Внешние обстоятельства — родители и благосостояние — влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.
8. Я чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролирует действия подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.
10. Мои отметки в школе часто зависели от случайных обстоятельств, например, от настроения учителя, чем от моих собственных усилий.
11. Когда я строю планы, в общем, верю, что смогу осуществить их.
12. То, что многим людям кажется удачей или везеньем, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.
13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарство.
14. Если люди не подходят друг другу, то как бы они не старались наладить семейную жизнь, они все равно не смогут.
15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.
16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.
17. Думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни.
18. Я стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
19. Мои отметки в школе больше всего зависят от моих усилий и степени подготовленности.
20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.
21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.
22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, как и что делать.
23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней.
24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.
25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.
26. Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся семейных отношениях.
27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.
28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по воспитанию часто оказываются бесполезными.

29. То, что со мной случается, — это дело моих собственных рук
30. Трудно бывает понять, почему руководители поступают так, а не иначе.
31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего не проявил достаточных усилий.
32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.
33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще были виноваты другие люди, чем я сам.
34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно его одевать.
35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы разрешатся сами собой.
36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения.
37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было зависит счастье моей семьи.
38. Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.
39. Я всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу.
40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными несмотря на все его старания.
41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.
42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только самих себя.
43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.
44. Большинство моих неудач в моей жизни произошло от неумения, незнания или лени, и мало зависели от везения или невезения.
- Запиши себе по одному баллу, если ты ответил «да» на вопросы: 2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 44.
- И столько же за ответы «нет» на вопросы: 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 43.
- Полученные баллы «да» и «нет» сложи:
- Высокий показатель (порядка 33 баллов и выше) соответствует высокому уровню субъективного контроля (интернальности) над любыми значимыми ситуациями. Интерналы считают, что большинство важных событий в их жизни — результат их собственных поступков, которыми они управляют и чувствуют ответственность за свою жизнь и судьбу.
- Низкий показатель (порядка 11 баллов и ниже) по шкале «интернальность-экстернальность» соответствует низкому УСК (экстернальности). Экстерналы не усматривают связи между своими поступками и значимыми для них событиями, полагают, что не способны контролировать развитие таких событий, так как большинство из них является результатом действия других людей или случая.
10. Определи у себя степень мотивации к успеху. Ответь «да» или «нет» на следующие вопросы (дан мужской вариант опросника, женщины вносят в опросник соответствующие коррективы):
1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время?
 2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание.
 3. Когда я работаю, это выглядит так, как будто я все ставлю на карту.
 4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
 5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я терплю покой.

6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие — это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание меня стимулирует сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения еще более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит что-то сделать, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше, квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работа других.
38. Много, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не очень загружены работой.
40. Я завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

Поставь себе по одному баллу: за каждый ответ «да» на вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41; и за каждый ответ «нет» на вопросы: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Сложи полученные результаты:

32—28 баллов. У тебя очень сильная мотивация к успеху. Ты упорен в достижении цели, готов преодолеть любые препятствия.

27—15 баллов. У тебя средняя мотивация к успеху, такая же как у большинства людей. Стремление к цели приходит к тебе в форме приливов и отливов. Порой тебе хочется все бросить, так как ты считаешь, что цель, к которой ты стремишься, недостижима.

14—0 баллов. Мотивация к успеху у тебя довольно слабая. Ты доволен собой и своим положением. На работе «не горюшь». Ты убежден, что независимо от твоих усилий все пойдет своим чередом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М., 1976. — С. 6—75, 135—155.
2. Виллонас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990. — С. 11—284.
3. Годфруа Ж. Что такое психология. Т. 1. — С. 240—257, 264—275.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1982. — С. 189—206.
5. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения. — М., 1990. — С. 122—179.
6. Мекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — М., 1986. Т. 1. — С. 12—405.
7. Миллер Д., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. — М., 1964. — С. 75—99.
8. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. — Л., 1960. — С. 200—230.
9. Немов Р. С. Психология. Кн. 1. — С. 389—430.
10. Психологический словарь. — С. 10, 17, 26, 27, 30, 31, 99, 198, 199, 332, 374, 378, 379, 394, 395.
11. Психология. Словарь. — С. 9, 10, 18, 29, 30, 34, 35, 110, 111, 196, 197, 219, 220, 352, 407, 408, 417, 433, 434.
12. Сборник текстов по отбору кандидатов при приеме на работу (Методика США). — С. 35—37.
13. Селье Г. Стресс без дистресса. — М., 1982. — С. 52—83.
14. Симонов П. В. Мотивированный мозг. — М., 1987. — С. 43—60.
15. Фресс П., Плаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. III. — М., 1970. — С. 147—196; Вып. IV. — М., 1975. — С. 15—110.

тема 6

Психические состояния человека

1. Понятие психических состояний
2. Типичные положительные состояния человека
3. Отрицательные психические состояния и их предупреждение
4. Специфические состояния психики человека

1.

Понятие психических состояний

Определение психических состояний

Психические состояния представляют собой целостные характеристики психической деятельности за определенный период времени. Сменяясь, они сопровождают жизнь человека в его отношениях с людьми, обществом и т. д. В любом психическом состоянии можно выделить три общих измерения: мотивационно-побудительное, эмоционально-оценочное и активационно-энергетическое (определяющим выступает первое измерение).

Наряду с психическими состояниями отдельного человека существуют и «массовидные» состояния, то есть психические состояния определенных общностей людей (микро- и макрогрупп, народов, обществ). В социологической и социально-психологической литературе специально рассматриваются два вида таких состояний — **общественное мнение и общественное настроение**.

Психические состояния человеческих общностей характеризуются целым рядом признаков, не свойственных вообще или свойственных в меньшей степени состояниям индивида; массовидность; ярко выраженный социальный характер; большая политическая значимость в жизни общества; «заразительность», то есть способность к быстрой иррадиации (распространению); «эффект группы», то есть увеличение силы и значения состояний людской общности; информативность; тенденция к закреплению.

В дальнейшем будут рассматриваться только психические состояния конкретного человека.

Свойства психических состояний

Психические состояния человека характеризуются целостностью, подвижностью и относительной устойчивостью, взаимосвязью с психическими процессами и свойствами личности, индивидуальным своеобразием и типичностью, крайним многообразием, полярностью.

Целостность психических состояний проявляется в том, что они характеризуют в определенный промежуток времени всю психическую деятельность в целом, выражают конкретное взаимоотношение всех компонентов психики. Сложный, целостный характер психических состояний можно проиллюстрировать на примере состояния убеждения человека в чем-либо. Здесь налицо и познавательные, и эмоциональные, и волевые компоненты: знание и объективный взгляд на имеющиеся доказательства чего-либо, уверенность в правильности этого знания и, наконец, волевой стимул, побуждающий к практической деятельности и общению.

Подвижность психических состояний заключается в их изменчивости, в наличии стадий протекания (начало, определенная динамика и конец).

Психические состояния обладают **относительной устойчивостью**, их динамика менее выражена, чем у психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных). При этом психические процессы, состояния и свойства личности теснейшим образом взаимосвязаны между собой. Психические состояния влияют на психические процессы, являясь фоном их протекания. В то же время они выступают в качестве «строительного материала» для формирования качеств личности, прежде всего характерологических. Например, состояние сосредоточенности мобилизует процессы внимания, восприятия, памяти, мышления, воли и эмоций человека. В свою очередь, это состояние, неоднократно повторяясь, может стать качеством личности — сосредоточенностью.

Под влиянием психических состояний, возникающих в ходе жизненных отношений, конфликтных ситуаций, трудовой деятельности возможна также перестройка или даже ломка относительно устойчивых качеств личности.

Психические состояния отличаются крайним многообразием и полнотой. Последнее понятие означает, что каждому психическому состоянию человека соответствует противоположное состояние (уверенность — неуверенность, активность — пассивность, фрустрация — толерантность и т.д.).

Классификация психических состояний

Для изучения и диагностики психических состояний большое значение имеет их классификация. Психические состояния человека можно классифицировать по таким основаниям: 1) в зависимости от роли личности и ситуации в возникновении психических состояний — **личностные и ситуативные**; 2) в зависимости от доминирующих (ведущих) компонентов (если таковые явно выступают) — **интеллектуальные, волевые, эмоциональные и т. д.**; 3) в зависимости от степени глубины — **состояния (более или менее) глубокие, либо поверхностные**; 4) в зависимости

от времени протекания — кратковременные, затяжные, длительные и т. д.; 5) в зависимости от влияния на личность — положительные и отрицательные, стенические, повышающие жизнедеятельность, и астенические; 6) в зависимости от степени осознанности — состояния более или менее осознанные; 7) в зависимости от причин, их вызывающих; и 8) в зависимости от степени адекватности вызвавшей их объективной обстановки.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Сформулируй определение психического состояния.
2. Чем отличаются психические состояния отдельного человека от «массовидных» психических состояний?
3. Что такое целостность, подвижность и относительная устойчивость психических состояний человека?
4. Какова взаимосвязь психических состояний человека с психическими процессами и свойствами личности?
5. В чем заключаются индивидуальное своеобразие и типичность, многообразие и полярность психических состояний человека?
6. Какие классификации психических состояний ты знаешь?

ЛИТЕРАТУРА

1. Глуточкин А. Д., Пирожков В. Ф. Психические состояния человека, лишенного свободы. — М., 1968. — С. 7—10.
2. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. — М., 1964.
3. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. — М., 1984.
4. Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология. — М., 1977. — С. 98—110.
5. Психологии. Словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1990. — С. 302, 372.
6. Психологический словарь /Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. — М., 1983. — С. 287, 288.
7. Сосновникова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. — Горький, 1975.

2.

Типичные положительные психические состояния человека

Возникновение и протекание психических состояний человека зависят от его индивидуальных психических и нейрофизиологических качеств, предшествующих психических состояний, жизненного опыта (в том числе профессионального), возраста, физического состояния, конкретной ситуации и т. д.

Однако можно выделить типичные положительные и отрицательные психические состояния, свойственные большинству людей как в повседневной жизни (любовь, счастье, горе и т. д.), так и в профессиональной деятельности, особенно в деятельности, связанной с экстремальными (крайними, необычными) условиями.

Здесь следует отнести психические состояния профессиональной пригодности, осознания значимости своей профессии, состояние радости от успехов в работе, состояние волевой активности и т. д.

Профессиональная заинтересованность

Огромное значение для эффективности трудовой деятельности имеет психическое состояние профессиональной заинтересованности. Глубокий, обоснованный, общественно и личностно мотивированный, сильный интерес к профессиональному труду является важнейшим фактором профессиональной пригодности. Именно профессиональный интерес в сочетании с волей человека к труду создает эмоционально-волевую готовность к профессиональной работе. Для успешного осуществления трудовой деятельности важна профессиональная заинтересованность как личностное психическое состояние, выражающее направленность личности, ибо потеря устойчивого интереса к работе означает дисквалификацию специалиста. Специалист же, имеющий сильный профессиональный интерес, сам ищет ситуации, которые позволили бы ему пережить состояние профессиональной заинтересованности, то есть работает активно, с полной отдачей сил, знаний и способностей.

Для состояния профессиональной заинтересованности характерны: осознание значимости профессиональной деятельности; стремление больше узнать о ней и активно действовать в ее области; концентрация внимания на круге объектов, связанных с данной областью, и при этом указанные объекты начинают занимать господствующее положение в сознании специалиста. Наконец, состояние профессиональной заинтересованности в подавляющем большинстве случаев сопровождается приятными эмоциональными переживаниями.

Но следует отметить, что во избежание узкого профессионализма, для предотвращения профессиональной деформации личности состояние профессиональной заинтересованности должно сочетаться и протекать на фоне любознательности как направленности человека на получение знаний в различных областях культуры и жизни вообще, так и общей интеллектуальной отзывчивости. В свою очередь, любознательность здесь будет выступать и в качестве черты личности, и в качестве активного личностного психического состояния, выражающего потребность в ориентировке и связанного с избирательным отношением к действительности.

Творческое вдохновение

Разнообразие и творческий характер профессиональной деятельности делают возможным возникновение у работника психических состояний, близких по своему содержанию и структуре к состоянию творческого вдохновения, свойственного ученым, писателям, художникам, актерам, музыкантам. Состояние творческого вдохновения представляет собой сложный комплекс интеллектуальных и эмоциональных компонентов. Оно выражается в творческом подъеме; обострении восприятия; повышении способности воспроизведения ранее запечатленного; возрастании мощи воображения; возникновении целого ряда комбинаций оригинальных впечатлений; проявлении обилия мыслей и легкости нахождения существенного; полной сосредоточенности и росте физической энергии,

которые приводят к очень большой работоспособности, к психическому состоянию радости творчества и нечувствительности к усталости. Это состояние подготавливается систематическим трудом профессионала, его обширными знаниями и длительными раздумьями над конкретным делом. Вдохновение профессионала — это всегда единство его таланта, знаний и кропотливого каждодневного труда.

Важное значение для эффективности профессиональной деятельности имеет психическое состояние готовности к ней в целом и к отдельным ее элементам — в частности.

Решительность

Во многих профессиях важную роль играет решительность как психическое состояние готовности быстро принять решение и привести его в исполнение. Однако решительность — это ни в коем случае не спешка, торопливость, необдуманность, излишняя самоуверенность. Необходимыми условиями решительности являются широта мышления, проницательность, мужество, большой жизненный и профессиональный опыт, знания, планомерность работы. Поспешная же «решительность», как и нерешительность, то есть психическое состояние, характеризуемое недостатком психологической готовности принять решение и ведущее к необоснованной отсрочке или невыполнению действий, чреваты неблагоприятными последствиями и не раз приводили к жизненным, в том числе и профессиональным, ошибкам.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Что такое типичные положительные психические состояния человека?
2. Покажи роль психического состояния профессиональной заинтересованности в труде.
3. Что такое любознательность?
4. Творческое вдохновение, в чем оно выражается?
5. Каково значение психического состояния готовности к профессиональной деятельности?
6. Решительность как психическое состояние человека: всегда ли она полезна?

ЛИТЕРАТУРА

1. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к школе. — М., 1991.
2. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека. — М., 1964.
3. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. — М., 1984.
4. Платонова К. К., Голубев Г. Г. Психология. — М., 1977. — С. 98—110.
5. Психологический словарь. — С. 287, 288
6. Психология. Словарь. — С. 302, 372.
7. Сосновникова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. — Горький, 1975.

3.

Отрицательные психические состояния и их предупреждение

Психическая напряженность

Наряду с положительными (стеническими) состояниями у человека в процессе его жизнедеятельности (деятельности, общения) могут возникать и отрицательные (астенические) психические состояния. Напри-

мер, нерешительность как психическое состояние может возникнуть не только при отсутствии у человека самостоятельности, уверенности в себе, но и ввиду новизны, неясности, запутанности той или иной жизненной ситуации в экстремальных (крайних) условиях. Такие условия приводят и к возникновению состояния психической напряженности.

Можно и нужно говорить о состоянии сугубо операционной (операторной, «деловой») напряженности, то есть напряженности, которая возникает как результат сложности выполняемой деятельности (трудности сенсорного различения, состояния бдительности, сложность зрительно-двигательной координации, интеллектуальная нагрузка и т. д.) и эмоциональной напряженности, вызванной эмоциональными экстремальными условиями (работой с людьми, в том числе с больными, правонарушителями и т. д.).

Необходимо также отметить, что решение сложных мыслительных задач вообще невозможно без определенного эмоционального напряжения. Эмоциональное напряжение является необходимым условием продуктивной интеллектуальной деятельности, т. к. сознательной оценке всегда предшествует эмоциональная, выполняющая функцию предварительного отбора гипотез. «Эмоциональное решение» значительно опережает интеллектуальное решение, выступая как эмоциональное предвосхищение нахождения основного принципа решения задач. Выступая против ошибочных вербальных (словесных) оценок, эмоции могут выполнять положительную функцию «коррекции» поисковой деятельности, приводящей к объективно верным результатам.

Предварительное эмоциональное переживание ситуации позволяет человеку: а) почувствовать, что выполняемая им деятельность является «его деятельностью», б) как бы дистанционно оценивать условия протекания планируемой деятельности, т. е. осуществлять так называемое предварительное «эмоциональное планирование». Здесь даже отрицательные эмоции могут выполнять положительную роль в связи с тем, что происходит взаимодействие «интеллектуальных» (эмоциональная активизация, являющаяся продуктом интеллектуального процесса) и «ситуативных» (эмоциональная активизация, порождаемая общей ситуацией, в которой протекает интеллектуальный процесс) эмоций.

Стресс

Но воздействие экстремальных условий деятельности может привести к возникновению у человека специфического состояния нервнопсихологической напряженности, называемого стрессом (от англ. «напряжение»).

Понятие стресса в современной психологии является многозначным. Им обозначается как ситуация этого состояния, так и оно само. Этим термином определяют как собственно стрессовые явления, выражающиеся в дезорганизации проведения вплоть до появления нервно-эмоционального срыва, так и некоторые промежуточ-

ные состояния, которые точнее было бы считать проявлением психической напряженности (а ее крайние формы — стрессом). Вот почему иногда описываются случаи, когда незначительный стресс вызывал прилив сил, активизацию деятельности, мобилизацию всех сил человека. Родоначальник теории стресса Г. Селье в своих последних работах вообще подразделял стресс на «хороших» (евстресс) и «плохих» (дистресс).

Не вдаваясь в теоретические и терминологические вопросы, при дальнейшем изложении под стрессом будет пониматься только отрицательное психологическое состояние, ухудшающее протекание деятельности, то есть то, что в литературе обозначается дистрессом или эмоциональным стрессом. Таким образом, стрессом нужно считать только такое эмоциональное напряжение, которое в той или иной степени ухудшает протекание жизнедеятельности, снижает работоспособность человека и его надежность в работе.

По отношению к стрессу у человека не возникает целенаправленных и адекватных реакций. В этом заключается основное отличие стресса от напряженной и трудной задачи, на которую (вне зависимости от ее тяжести) человек, выполняющий ее, реагирует адекватно.

В состоянии стресса возникают затруднения в осуществлении функций, связанных с направленностью мышления на решение определенных задач. Это происходит ввиду того, что стресс выступает как фактор, разрушающий предварительное «эмоциональное планирование», а в конечном итоге и всю схему предстоящей деятельности или общения. При сильном стрессе возникает общая реакция возбуждения, и поведение человека становится (в большей или меньшей степени) дезорганизованным, уровень исполнения резко падает. Еще большее усиление стресса приводит к общему торможению, пассивности, бездеятельности.

Невозможно выделить группу эмоциогенных экстремальных факторов, которые всегда и для всех людей выступали бы в качестве «стрессоров», то есть всегда бы вызывали состояние стресса. Как правило, стрессорами выступают эмоционально-отрицательные раздражители (например, неудачи в деятельности и общении, боязнь критики или принятия ответственного решения, «цейтнот», перегрузка информацией и т. д.). Но не исключены случаи, например, приезд близкого человека, что в определенной мере позволяет говорить об эмоциональных стрессах, адекватных и неадекватных, вызвавшей их объективной обстановке.

Степень стрессовости реакций человека зависит не только от силы и длительности внешнего эмоциогенного воздействия (стрессора), но и от силы нервной системы, от многих качеств его личности, от прошлого опыта, тренированности и т. д. Стресс — это прежде всего эмоциональное состояние. Но ввиду тесной связи эмоций с интеллектуальной деятельностью можно говорить об «интеллектуальном стрессе», «интеллектуальной фрустрации» и даже «интел-

лектуальной агрессии». После стресса, как и после иных сильных эмоциональных переживаний, согласно психоаналитической концепции, у человека наступает катарсис (очищение) как душевное облегчение.

Беспокойство — тревога

Состояние стресса у человека нередко может сопровождаться таким сложным психическим состоянием как «беспокойство», «тревога», «тревожность». Тревожность — это психологическое состояние, которое вызывается возможными или вероятными неприятностями, неожиданностью, изменениями в привычной обстановке и деятельности, задержкой приятного, желательного, и выражающееся в специфических переживаниях (опасения, волнения, нарушения покоя и др.) и реакциях. По преобладающему компоненту тревожность может быть причислена к эмоциональным состояниям. Но это состояние играет большую роль и в процессе мотивации человеческого поведения, в определенных случаях прямо выступая в качестве мотива. Условиями, вызывающими беспокойство — тревогу («нарушителями спокойствия») будут являться, к примеру, неожиданные изменения в обстановке деятельности; неудачи и ошибки; возможность различных неприятностей, обусловленных спецификой деятельности или общения; ожидание (иногда длительное) определенного результата и т. д.

Как показывают данные многих исследований, «тревожные» испытуемые превосходят «нетревожных» в решении простых задач, но отстают в решении сложных.

Следует ли из сказанного, что состояние тревожности всегда препятствует успешной деятельности? Представляется, что такой вывод был бы поспешным. Все здесь будет зависеть, с одной стороны, от конкретного содержания, глубины и длительности состояния тревожности, а с другой — от адекватности этого состояния вызвавшим его раздражителям, от наличия или отсутствия самоконтроля, от форм реакции и степени «вязкости» данного состояния. Так, тревожность будет положительным психическим состоянием, если она вызывается у человека из-за того, что он близко к сердцу принимает судьбы других людей, дело, которому служит. Без подобного состояния вообще невозможно успешное осуществление многих видов профессиональной деятельности и общения, и указанная тревожность должна быть не только длительным психическим состоянием человека, но и чертой его личности, свойством его характера.

«Мягкие» формы тревожности служат человеку в качестве сигнала к устранению имеющихся в работе недостатков, к воспитанию решительности, смелости, уверенности в собственных силах.

Если же тревожность возникает по ничтожным причинам, неадекватна объектам и ситуации, ее вызвавшим, принимает формы,

свидетельствующие о потере самоконтроля, является длительной, «вязкой», плохо изживается, то такое состояние, безусловно, отрицательно влияет на осуществление деятельности и общения.

Фрустрация

Трудности и возможные неудачи в жизнедеятельности при определенных условиях могут привести к возникновению у человека не только психических состояний стресса и тревожности, но и состояния **фрустрации**. Буквально этот термин означает переживание расстройств (планов), уничтожения (замыслов), крушения (надежд), напрасные ожидания, переживание провала, неудачи. Однако фрустрация должна рассматриваться в контексте выносимости по отношению к жизненным трудностям и реакций на эти трудности.

Применительно к человеку фрустрацию в самом общем виде можно определить как сложное эмоционально-мотивационное состояние, выражающееся в дезорганизации сознания, деятельности и общения и возникающее в результате продолжительного блокирования целенаправленного поведения объективно непреодолимыми или субъективно так представляемыми трудностями.

Фрустрация проявляется тогда, когда лично значимый мотив остается неудовлетворенным или его удовлетворение тормозится, а возникшее при этом чувство неудовлетворенности достигает степени выраженности, превышающей «порог терпимости» конкретного человека, и проявляет тенденцию к стабилизации.

Можно выделить состояния, типичные реакции, появляющиеся у людей при воздействии фрустраторов, т. е. препятствий, раздражителей, ситуаций, вызывающих фрустрацию. Типичными реакциями на воздействие фрустраторов являются агрессия, фиксация, отступление и замещение, аутизм, регрессия, депрессия и др.

Агрессию при фрустрации понимают в широком значении, относя сюда не только прямое нападение, но и угрозу, враждебность, задиристость, озлобленность и т. д. Она может быть направлена не только на лиц, виновных в создании «барьера», но и на всех окружающих или даже на неодушевленные предметы, на которых в данных случаях «срывается зло». Наконец, возможен перенос агрессии на самого себя («автоагрессия»), когда человек начинает «бичевать себя», нередко при этом приписывая себе несуществующие недостатки или сильно их преувеличивая.

Необходимо отметить, что, с одной стороны, не всякая агрессия как психическое состояние провоцируется фрустраторами, а с другой — фрустрация часто не сопровождается агрессией, а выливается в другие состояния и реакции. Так, фрустрация выступает в форме **депрессии**, когда человек ввиду блокирования его целенаправленного поведения как бы уходит в «себя» и становится безразличным к внешним раздражителям. В форме **фиксации** фрустрация понимается в двух

планах: как продолжение прежней деятельности по инерции, когда она, будучи заблокированной, становится бесполезной или даже опасной (стереотипность деятельности и движений); и как своего рода прикованность к фрустратору, который поглощает все внимание (стереотипность восприятия и мышления). Действие фрустраторов может приводить и к тому, что человек подменяет деятельность, оказавшуюся заблокированной, другой, которая для него более доступна или представляется таковой.

Если у человека часто повторяются фрустрации, то его личность может приобрести деформационные черты: агрессивность, завистливость, озлобленность (при фрустрациях в форме агрессии) или утрату делового оптимизма и нерешительность (при «автоагрессии»), вялость, безразличие, безынициативность (при депрессии); персеверативность, ригидность (при фиксации) и т. д. Частный же выход из состояния фрустрации путем перемены деятельности приводит к утрате настойчивости, трудолюбия, усидчивости, организованности, целенаправленности.

Персеверация и ригидность

Заканчивая разговор об отрицательных психических состояниях, которые могут возникать у человека в процессе его деятельности и общения, необходимо хотя бы кратко остановиться на состояниях персеверации и ригидности. Некоторые авторы, особенно зарубежные (Г. Айзенк, Р. Кэттелл и др.), часто объединяют эти состояния, и в них действительно много общего. Однако персеверация — пассивное состояние, возникающее по инерции, навязчивое, стереотипное, вязкое; ригидность — более активное состояние, характеризующееся сопротивлением изменениям, близкое к упрямству. Ригидность более личностное состояние, чем персеверация, показывает отношение или установку человека к изменениям.

Говоря о вреде персеверации и ригидности для человека, в первую очередь, для его мышления, необходимо учитывать, что как крайне ригидные, так и крайне неригидные (пластичные) люди имеют свои трудности в интеллектуальной деятельности: первые из-за инертности, «застойности», вторые — вследствие такой «подвижности», которая мешает сохранить необходимые для работы мысли опорные пункты.

Важнейшими факторами, предотвращающими возникновение отрицательных психических состояний у человека, являются формирование и развитие у него чувства долга и ответственности, самоконтроля, мужества, настойчивости, самокритичности, интеллектуальной активности и других положительных нравственных, характерологических, интеллектуальных и психофизиологических качеств, а также овладение методами психической саморегуляции (аутогенная тренировка и др.).

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Что такое состояние психической напряженности?
2. Чем состояние психической напряженности отличается от стресса?
3. Что характерно для состояния тревожности, беспокойства?
4. Что ты знаешь о фрустрации как психическом состоянии?
5. Чем perseverация отличается от ригидности?
6. Пройди тест «Скрытый стресс».

Часто даже незначительные повседневные неприятности самым существенным образом действуют на нервы молодого человека. На первый взгляд кажется, будто они не оставляют следа в психике, однако их регулярное повторение приводит к серьезным осложнениям. Вот девять обычных ситуаций, когда эти неприятности возникают.

Пометь, какие из них тебя больше всего нервируют.

1. Ты хочешь позвонить по телефону, но нужный номер постоянно занят.
2. Когда ты сам ведешь машину, а кто-то непрерывно дает тебе советы.
3. Когда ты замечаешь, что кто-то наблюдает за тобой.
4. Если ты с кем-то разговариваешь, а кто-то другой постоянно вмешивается в вашу беседу.
5. Когда кто-либо прерывает ход твоих мыслей.
6. Если кто-то без причины повышает голос.
7. Ты плохо чувствуешь если видишь комбинацию цветов, которые, по твоему мнению, не сочетаются друг с другом.
8. Когда ты здороваешься с кем-либо за руку и не ощущаешь ни малейшего ответного чувства.
9. Разговор с человеком, который все знает лучше тебя.

Если ты пометил более пяти ситуаций, это означает, что повседневные неприятности оказывают влияние на твои нервы. Попробай избавиться от них, чтобы они не укоренились.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы стресса. — Кишинев, 1976.
2. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2-х тт. Т. 2. — М., 1992. — С. 124—126, 318—350.
3. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. — М., 1983.
4. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека. — М., 1964.
5. Леонова А. В. Психодиагностика функциональных состояний человека. — М., 1984.
6. Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология. — М., 1977. — С. 98—110.
7. Психологические тесты для деловых людей. — М., 1994. — С. 132.
8. Психологический словарь. — С. 9, 10, 33, 34, 158, 159, 230, 271, 344, 374, 386, 387, 407, 433, 434.
9. Психология. Словарь. — С. 29, 145, 256, 327, 359, 374, 394, 395.
10. Селье Ганс. На уровне целого организма. — М., 1972.
11. Сосновникова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. — Горький, 1975.
12. Стресс жизни. Сборник. — С.-Пб., 1994.
13. Стресс и его патогенетические механизмы. — Кишинев, 1973.
14. Эмоциональный стресс. — Л., 1970.

4.

Специфические состояния психики человека

В этом разделе будут рассмотрены психические состояния человека, обладающие определенной спецификой. С одной стороны, это нормальные состояния, например, в целом «сон-бодрствование», а с другой —

состояния, находящиеся между психической нормой и патологией, например, состояние дисфории. Однако, следует учитывать, что само понятие психической нормы («психика в норме») весьма условно и не имеет четко обозначенных критериев.

Бодрствование — сон

Традиционно современные психологи выделяют два периодических состояния психики (прежде всего сознания), присущих всем людям: **бодрствование** — состояние, характеризующееся активным взаимодействием человека с внешним миром, и **сон** — состояние, рассматриваемое прежде всего как период отдыха.

В зависимости от комплекса вегетативных, моторных и электроэнцефалографических показателей выделяют уровни бодрствования: крайний уровень напряжения, активное бодрствование, спокойное бодрствование.

Сон относится к так называемым измененным состояниям сознания, полностью отрезающим человека от физического и социального окружения. Различают две основные чередующиеся фазы сна: «медленный» («медленноволновый») сон и «быстрый» («парадоксальный») сон. В фазе «медленного» сна на последней его стадии (глубокого сна) возможно возникновение **сомнамбулизма** (снохождения, «лунатизма») — состояния, связанного с неосознаваемым поведением, осуществляемым при переходе от сна к гипнозоподобному состоянию, а также сновидения и ночных кошмаров у детей, о которых они не помнят после пробуждения. После «быстрого» сна индивид, как правило, вспоминает о сновидениях (субъективно переживаемых представлениях, прежде всего зрительных, возникающих на данной фазе сна), содержащих компоненты фантастичности, нереальности. На «быстрый» сон приходится 20% всего периода сна.

Медитации и гипноз

Под медитацией в современной психологии понимаются два явления: во-первых, измененное, по желанию индивида, особое состояние сознания, связанное с замедлением деятельности мозга путем концентрации внимания на каком-либо объекте или мысли, а, во-вторых, техника достижения такого состояния. В состоянии медитации субъект получает реальное удовлетворение, прежде всего из-за наступления **релаксации** (уменьшения напряжения, расслабления, снятия стресса). Возможно наступление и того, что у буддистов называется **нирваной** — состоянием высшей безмятежности, спокойствия, слияния души со Вселенной.

Существует несколько техник (приемов) медитации. а) **Йога** — древнеиндийская техника, состоящая в полном отключении от внешней реальности благодаря целому ряду приемов (восьмичленная йога), во многом связанных с владением телесными позами (84 позы или «асаны») и контролем дыхания (пранаяма). б) **Зазен** — японская техника,

состоящая в отвлечении от предметов, пассивно концентрируя внимание на них («смотрю, но не вижу»). Йога, дзэн, как и даосизм в Китае, с точки зрения восточных религий предполагают при медитации растворение сознания индивида в безличном океане абсолюта («соляная кукла, растворяющаяся в воде моря»). В христианстве медитация трактуется как слияние человеческой и божественной личностей.

Близок к состоянию медитации в данном плане и экстаз — вызываемое проповедью и молитвами состояние, в котором находится верующий, как бы вышедший из себя. При этом чрезмерная активация мозга явно находится в контрасте с неподвижностью тела и выражением возвышенного счастья. в) Техника дервиш-турнеров заключается в том, что дервиш-турнеры (мусульмане-проповедники, как правило, персы и сирийцы, принадлежащие к этому братству) пением псалмов и ритмическими танцами вызывают у себя наступление измененного состояния медитации. Близка к этому и техника камлания шаманов, а также приемы, применяемые в некоторых христианских сектах («пятидесятники», «хлысты» и др.). г) Техника трансцендентальной медитации основывается на использовании мантры — социального слова выбираемого обычно «учителем» («гуру») для ученика и состоящего из звуков О, М, Н, легко вступающих в резонанс с электрической активностью мозга. Ученик повторяет свою мантру сперва вслух, а потом про себя, пока не достигнет полной релаксации и состояния «чистого сознания». Из этого состояния, по мнению некоторых приверженцев данной техники, исключены все восприятия внешнего мира, и оно граничит с «чувством вечности». д) Специфическими, несвязанными с какими-либо религиозными идеями, техниками медитации являются системы психофизической тренировки, рассчитанные на терапевтический эффект (аутогенный тренинг Г. Шульца, «системы биологической обратной связи» и т. д.).

Термин «гипноз», как и термин «медитация», имеет два значения: а) временное состояние сознания, связанное с сужением его объема и резким сосредоточением на содержании внушения, с изменением индивидуального контроля и самосознания; б) техника воздействия на индивидуума с целью сузить поле сознания и подчинить его контролю гипнотизера, внушения которого он будет выполнять.

Возможен и аутогипноз как психическое состояние, вызванное самовнушением. Под гипнотизацией понимается возбуждение гипнотического состояния путем внушения или самовнушения. Внушение — процесс воздействия на психику человека, связанный со снижением осознанности и критичности при восприятии и реализации внушаемого содержания, с отсутствием активного и целенаправленного его понимания, развернутого логического анализа и оценки в соотношении с прошлым опытом и данным состоянием субъекта. Внушение может быть прямым (императивным) и косвенным, преднамеренным и непреднамеренным, полученным в бодрствующем состоянии, в гипнотическом состоянии, в естественном сне, в постгипнотическом состоянии.

В гипнотическом состоянии выявляется много общего со сном и медитацией, ибо и оно достигается путем уменьшения притока сигналов к мозгу. Внешние действия загипнотизированного могут создать впечатление его отказа от собственного здравого смысла. Однако, как отмечает ряд исследователей (К. И. Платонов, Д. Н. Узнадзе и др.), при отсутствии у испытуемого *абулии* (патологического безволия) никогда нельзя добиться, чтобы он под гипнозом совершил действие или бездействие, которые он не одобрил бы в нормальном состоянии, которые противоречили бы общему течению его воли, направленности его личности. Гипнотическое состояние часто бывает связано с повышением творческого потенциала человека.

Боль и анальгезия

Болью называется психическое состояние, которое возникает как результат сверхсильных или разрушительных воздействий на организм при угрозе его целостности или существованию вообще. Болевые ощущения носят гнетущий, тягостный характер, характер страдания. Но они являются стимулом для оборонительных реакций, направленных на устранение внешних или внутренних раздражителей, их обусловивших. Боль — симптом нарушения нормального течения физиологических процессов, и поэтому она имеет очень большое клиническое значение.

Болевые ощущения в значительной мере поддаются нейтрализации со стороны высших психических образований, зависящих от направленности личности, ее убеждений, ценностных ориентаций и т. д., о чем свидетельствуют многочисленные примеры мужества, умения, испытывая боль, не поддаваться ей, а действовать, руководствуясь глубоко нравственными мотивами. Снижение или полное устранение чувствительности к боли называется *анальгезией*. Она достигается с помощью анальгетиков (веществ, подавляющих болевые ощущения или снижающих чувствительность к боли), путем концентрации внимания на объектах, не связанных с источником болевого воздействия (музыка, белый шум и т. д.), посредством внушения, самовнушения, гипноза, а также методами общего или точечного массажа, воздействием холода или тепла на определенные участки тела.

Вера

В психологии вера имеет два значения: 1) особое психическое состояние, проявляющееся в полном и безоговорочном принятии индивидом каких-либо сведений, явлений или представлений, могущих в дальнейшем выступить основой его «Я», определять его поступки и отношения; 2) признание чего-либо истинным с решительностью, превышающей силу внешних фактических и формально-логических доказательств (Вл. Соловьев).

Вера всегда выступает как результат предварительной работы сознания, опирающегося на антиципацию (способность предвидеть результаты действий до того, как они осуществлены), каузальную

атрибуцию, вытеснение, рационализацию, замещение и другие интеллектуальные механизмы. Чем эффективнее эти механизмы, чем более сложными являются умопостроения человека, тем меньше у него оснований для слепой веры. В случаях, когда вера утверждает более того, что содержится в данных чувственного опыта и выводах рационального мышления, она имеет свое основание вне теоретического познания и ясного сознания вообще. Если человек не в состоянии охватить разумом чрезмерно сложный и неподдающийся рациональному объяснению объект, тогда он либо отказывается от познания, либо упрощает объект, предпочитая иррациональную веру без всяких доказательств.

Религиозная вера, будучи связана с поисками человеческого духа, не зависит прямо от реальности физического бытия человека в физическом мире. Здесь человек включает в свой образ мира существование нематериального мира.

Эйфория и дисфория

Эйфория — психическое состояние, проявляющееся в повышенном радостном, веселом настроении, это состояние благодушия, беспечности, не соответствующее объективным обстоятельствам. При эйфории наблюдается мимическое и пантомимическое оживление, психомоторное возбуждение. **Дисфория** — противоположное эйфории психическое состояние, проявляющееся в пониженном настроении с раздражительностью, озлобленностью, мрачностью, повышенной чувствительностью к поведению окружающих, со склонностью к агрессии. Но в редких случаях дисфория может проявляться и в приподнятом и даже экзальтированном настроении с агрессивностью, раздражительностью, напряженностью.

Дисфория наиболее характерна при органических заболеваниях головного мозга, эпилепсии, при некоторых формах психопатий. Поэтому дисфория — это, как правило, патологическое состояние, и его анализ, как и анализ абстиненции, бреда, галлюцинаций, ипохондрии, истерии, навязчивых и реактивных состояний, транса, выходит за рамки чистой общей психологии. Поэтому анализ названных состояний производиться не будет.

Дидактогения и ятрогения

Дидактогения — негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны педагога (учителя, тренера, воспитателя, руководителя и т. д.). К таким негативным состояниям следует отнести угнетенное настроение, страх, фрустрацию и др., отрицательно сказывающиеся на деятельности и межличностных отношениях ученика.

Дидактогения может явиться причиной неврозов — наиболее распространенных нервно-психических расстройств, психогенных по своей природе, в основе которых лежит непродуктивно и нерационально разрешаемое противоречие между личностью и значимыми для нее сторонами действительности, сопровождаемое возникновением болезненно переживаемой неудачи, неудовлетворения потребностей, недостижения жизненных целей, невосполнимости потери и т. д.

Ятрогения (внушенная болезнь) — отрицательное психическое состояние, возникающее в результате ненамеренного внушающего воздействия врача на пациента (например, при неосторожном комментировании особенностей его болезни), способствующее возникновению неврозов.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. В чем состоит отличие бодрствования от сна?
2. Что такое «медленный» и «быстрый» сон?
3. Медитация: явь или мистика?
4. Назови известные тебе техники (приемы) медитации.
5. Гипноз и его отличие от медитации.
6. Внушение: что это такое?
7. Покажи значение боли для жизнедеятельности человека.
8. Анальгезия: как она достигается?
9. Вера: нужна ли она?
10. Что лучше: эйфория или дисфория?
11. Дидактогения и ятрогения: в чем виноваты педагог и врач?
12. Пройди тест «Поддаешься ли ты внушению?»
Легко ли тебя переубедить, легко ли ты поддаешься внушению, достаточно ли ты оптимистичен — все это, надеюсь, тебе поможет узнать этот тест. Выбери один из ответов на каждый вопрос. Дан мужской вариант, женщины вносят необходимые коррективы.
1. После каждого нового сообщения о какой-то диете или более рациональном образе жизни ты:
 - а) сразу пересматриваешь или даже меняешь свой образ жизни, режим питания;
 - б) задумываешься, что из всего этого может пригодиться и тебе;
 - в) никогда не обращаешь внимание (по твоему мнению, человечество и уцелело потому, что никогда об этом не задумывалось).
2. Если на твоём лице выступила сыпь или ты поранил лицо при бритье... ты:
 - г) не выходишь из дома, пока лицо не заживет, так как тебе кажется, что, если ты выйдешь в таком виде, все будут обращать на тебя внимание;
 - д) ты пытаешься каким-то образом скрыть это, а как только встречаешь кого-то из знакомых, сразу же объясняешь, что с тобой случилось;
 - е) ты не будешь обращать на это внимание, любопытство посторонних тебя не интересует.
3. Если ты почувствовал, что кто-то идет за тобой и чуть ли не наступает на пятки, ты:

- б) ускоряешь шаг;
 в) тебе все равно, но из любопытства ты оглядываешься и смотришь, кто это;
4. Тебе нужно принять важное решение, и ты:
 г) не говоришь с другими потому, что боишься получить противоречивые советы, которые сбьют тебя с толку;
 д) ищешь совета, но в конце концов поступаешь по-своему;
 е) слушаешься только самого себя.
5. Ты слегка заболел, но не идешь к врачу:
 а) там много больных, которые станут рассказывать о своих недомоганиях, а это тебя раздражает;
 б) врач может сказать тебе что-то неприятное;
 в) у тебя просто нет для этого времени, ты уверен, что всей пройдет само собой.
6. Если на новом месте работы (учебы) все вдруг начинают твердить, что ты очень симпатичный человек, а на предыдущем месте у тебя были проблемы в общении с людьми, то ты подумаешь:
 г) новые коллеги (студенты) правы, на старом месте тебя просто не понимали; д) они менее требовательны;
 е) Они более спокойны, философски ко всему относятся.
7. В театр, киво ты идешь сразу, как только поймешь, что герой, о котором идет речь:
 а) похож на тебя, у него те же проблемы и тебе интересно, как он их разрешает;
 б) герой, обстановка совершенно не похожи на твою и поэтому тебе это интересно, чтобы сравнить с собой;
 в) ты смотришь с одинаковым удовольствием фильмы, спектакли, не сопоставляя героев с собой.
8. Если станут утверждать, что в последнее время твоя работа (учеба) не отличается в лучшую сторону, то:
 г) это сильно травмирует тебя, ты начинаешь работать еще хуже;
 д) так как ты сам не замечаешь такого спада в работе (учебе), то решаешь, что тебя хотят сбить с толку;
 е) ты сам попробуешь подвести итог своей работы (учебы) и заметишь, что она небезупречна, но ты работаешь с интересом и не хуже других.
9. Если шофер такси взглянет на тебя с плохо скрываемой досадой, то ты:
 в) решишь, что он, вероятно, человек, вечно всем недовольный;
 б) что, может быть, он устал;
 а) решишь, что ты ему просто не понравился.
10. Как только ты вспоминаешь о твоей бабушке и дедушке, с которыми ты не живешь вместе, или о своих пожилых родителях:
 е) ты видишь расположение комнат в их доме;
 д) тебе даже иногда «слышатся» их голоса;
 г) тебе прежде всего вспоминается запах в их доме, ты его буквально «чувствуешь».
- Если твои ответы составили прежде всего группу «б» и «д», то можно сказать, что ты достаточно спокойный, достаточно оптимистичный человек, который не лишен известной доли самокритики. Ты способен реагировать на перемены, но сначала старательно их осмысливаешь, обсудишь. Ты поддаешься внушению прежде всего по отношению к тем вещам, которые больше всего тебя волнуют.
- Если же в твоих ответах больше всего (или даже все) «в» и «е», то боишься, ты слишком самоуверен, слишком часто бываешь излишне упрям. Ты слишком легкомысленно относишься ко многим важным вещам. Иногда ты готов из вызова принять важное решение чуть ли не метанием «орла» и «решки», каким-то другим совершенно случайным путем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Т. 1. — М., 1992. — С. 137—180. Т. 2. — М., 1992. — С. 46—50, 318—350.
2. Психологические тексты для деловых людей. — С. 136, 137.
3. Психологический словарь. — С. 6, 7, 38, 39, 51, 52, 73, 74, 95, 144, 145, 205, 206, 315, 316, 390.
4. Психология. Словарь. — С. 5, 20, 24, 43, 44, 49, 50, 56, 57, 75, 79—81, 150, 156, 157, 204, 228, 229, 242, 336, 338, 366, 370, 371, 405, 429, 455, 476.
5. Ясперс К. Смысл и назначение истории. — М., 1994. — С. 420—508.

Субъективный мир психики человека

1. Психологическая сущность самосознания

2. Самосознание и человеческое «Я».

Структура и функции самосознания

3. Идентификация и рефлексия

Человек — существо сознательное. Специфика сознательного способа жизни человека состоит в его способности отделить в представлении себя, свое «Я» от своего жизненного окружения, сделать свой внутренний мир, свою субъективность предметом осмысления и понимания.

1.

Психологическая сущность самосознания

В современной науке существуют три взаимоисключающие точки зрения на генезис самосознания, принципиальные различия между которыми вызваны не столько наличием противоречивых данных, сколько несопадающими определениями самого предмета изучения. Традиционным для большинства направлений психологических исследований является понимание самосознания как исходной, генетически первичной формы человеческого сознания.

Сторонники этой концепции ссылаются прежде всего на первоначальную, на уровне чувствительности, самоданность младенца, то есть на психологический уровень его самоощущения. На основе первичной самочувствительности и должен, по их мнению, происходить в дальнейшем синтез двух различных систем представлений: о себе как «Я», и о всем остальном, «не-Я». Затем начинает складываться целостное представление о своем теле, еще позже развивается предметное сознание, включающее не только пространственные, но и временные координаты и, наконец, завершающая ступень характеризуется наличием способности к целенаправленному самопознанию.

Действительно, психологический механизм индивидуального самосознания включает в себя основные формы первичного самоотражения психических реакций («интропсихические чувствования»), дающие информацию о биологическом мире человека. Ощущения состояния собственной активности, самоидентичности в данный момент или на протяжении определенного отрезка времени поддерживают у индивида обязательный для любого типа деятельности минимальный уровень способности к саморазличению.

Структурное единство простейших форм самовосприятия, так называемое «чувство Я», благодаря которому человеку задается его психосоматическая целостность — неотъемлемая часть самосознания, его базис. Но признание этого факта еще не дает оснований для утверждения, что «чувство Я» развивается органично, само по себе, независимо от внешних раздражителей и поэтому должно считаться исходной формой человеческой психики в целом. Конкретный анализ того, как именно образуются у детей представления о собственном физическом облике, позволяет выделить два следующих основных канала их формирования: первый — самоощущение, самочувствительность, тесно связанные с жизнедеятельностью организма; второй — информация о собственных телесных признаках, поступающая в результате коммуникативных взаимодействий с окружающими.

Возникновение в сознании ребенка топологической схемы собственного тела становится возможным только в результате влияния этих двух информационных потоков. Следовательно, нет достаточных оснований, чтобы рассматривать «чувство Я» как нечто совершенно автономное от процессов восприятия психикой внешних (для нее) факторов.

Исходя из концепции «первичности» нелегко объяснить единство высших и низших форм (высшие как бы привносятся на определенном этапе извне) и опредмеченный характер самосознания. Способность к самопереживанию оказывается особой универсальной стороной самосознания, которая его порождает, определяет механизм функционирования и едва ли не детерминирует остальные, дискурсивно-организованные формы психического самоконтроля.

Существует и диаметрально противоположная точка зрения (Л.Л. Рубинштейн), согласно которой самосознание — высший вид сознания, возникший как результат предшествующего развития последнего. «Не сознание рождается из самопознания, из «Я», а самосознание возникает в ходе развития сознания личности, по мере того, как она становится самостоятельным субъектом»¹.

В конечном счете эта концепция построена на предположении об исключительно внешней (экстроспективной) направленности нашей психики на самом первом этапе ее развития, только в какой-то момент вдруг обнаруживающей способность к самовосприятию. Но экстроспективная гипотеза никогда и никем не была убедительно доказана и она мало помогает удовлетворительному объяснению многих накопленных в психиатрии фактов, например, случаев интравертивного поведения детей в младенческом возрасте.

Те, кто отрицает активность интроспективного полюса психики в начальный период ее развития, вынуждены отнести к более позднему сроку и образование личностного начала нашей психики. Но тогда встает далеко не легкий вопрос о том, на какой структурно-психологической основе происходит синтез и присвоение (интернализация) продуктов начального опыта, а исходный момент активного самообращения субъекта приобретает характер внезапного скачка.

¹ См. примечания.
5 Психология и педагогика

Именно поэтому убежденному стороннику первичности исключительно экстроперспективного сознания А. Валлону исчезновение у трехлетнего ребенка «слияния с окружающим миром» кажется, по его собственным словам, чем-то «неожиданным»².

Действительно, анализирующее самообращение на уровне понятийного мышления немислимо без достижения определенной достаточно высокой степени социализации индивида. Но все дело в том, что для дискурсивного определения, например, ощущений как «своих», кроме всего прочего, обязательно еще и функционирование (следовательно, предварительное наличие) устойчивой интегративной системы аффективного самовосприятия.

Отражение внешнего мира — универсальный канал социализации, определяющая сторона сознания. Но из этого еще не следует, что эта доминирующая сторона обладает первичностью и вне рамок динамического и функционального взаимодействия основных элементов структуры психики. То есть нет оснований утверждать, что сознание в своем развитии проходит через «чисто» экстроперспективный этап, который предшествует (в смысле существования «до» и «без») интроспективному.

Элементы первичного различения себя и окружающего мира существуют уже у многих животных («...все функции человека имеют свои зачатки в животном мире»)³, базируясь на характерных для живого организма «обладании самостоятельной силой реагирования» и наличии центрирующей основы восприятия. Это делает правомерным вопрос о системных предпосылках (таких, в частности, как единство нервной системы и синестезия) нашего самосознания.

В современной психологии эта проблема традиционно разрабатывается преимущественно представителями психоаналитических школ. З. Фрейд считал самоотношение личности исключительным продуктом удовлетворения либидных и агрессивных инстинктов. Он рассматривал человека как изолированную систему, которая приводится в действие двумя импульсами: к выживанию (инстинкт «Я») и к получению удовольствия сексуального типа, связанного с разрядкой напряжения, которое локализуется в эrogenных зонах, прежде всего в гениталиях. И только необходимость удовлетворить свои сексуальные потребности заставляет человека вступать в контакты с другими людьми, отношения между полами уподоблялись З. Фрейдом рыночной ситуации. Каждый озабочен только удовлетворением своих потребностей, но как раз ради их удовлетворения он и вынужден вступать в отношения с другими людьми, предполагающими то, в чем он нуждается, и нуждающиеся в том, что он предлагает.

В основе поведения человека, по мнению Фрейда, лежат сексуальные влечения. Эти явления — важнейший элемент человеческой «природы». «Нужно быть упорным лицемером, — писал едва ли не самый правоверный фрейдист Виттельс, — чтобы не замечать, что пьяница гладит свою бутылку с теми же нежными чувствами, с какими влюбленный свою возлюбленную. Ростовщик перебирает свое золото,

как какой-нибудь Ромео волосы своей возлюбленной. Словом, самое важное единственно серьезное дело на белом свете — это любовь. Мы прекрасно знаем это. Все остальное, чтобы мы не предпринимали, доставляет нам радость, если мы его сексуализируем...» (Ф. Виттельс. *Его личность, учения и школа.* — С. 138, 139). «Собственность, — восклицает Виттельс, — насквозь пропитана сексуальностью».

Современные последователи З. Фрейда высказываются на этот счет несколько осторожнее, но, по сути, остаются на близких позициях. Например, Х. Гартман (известный немецкий психолог) считает, что специфику элементов первоначальной активности, образующих первичную «сферу Я», составляет их способность находить удовлетворения в самих себе. А один из самых знаменитых американских психоаналитиков Д. Нейджер обуславливает формирование человеческого «Я» развитием аутоэротизма. По его мнению, на первой ступени развития организм ребенка постигает, что можно уклониться только от внешних воздействий (стимулов), а сделать это по отношению к своим внутренним импульсам невозможно. Так начинает формироваться способность отличать (выделять) именно себя. Возможность аутоэротики на следующем этапе, считает Д. Нейджер, закрепляет и углубляет способность к такому различению, так как в ее ходе вся собственная активная деятельность ребенка ориентирована лишь на себя, на свое собственное тело.

Проявления и реализация содержания первичных психических реакций (когда практически отсутствует понятийное мышление) отличаются особым своеобразием. Эта специфичность и вынужденная односторонность коммуникативных каналов обуславливают недостаточность адекватной информации о субъективном мире младенца. Поэтому исследователи вынуждены ограничиваться более или менее обоснованными интерпретациями своих наблюдений⁴. Еще сложнее изучать внутреннюю сторону первоначальной субъективности, исходный уровень самосознания, что и заставляет специалистов по возрастной психологии строить, в основном, описательные модели.

В отличие от первых двух, третье направление современной психологической науки исходит из того, что сознание внешнего мира и самосознание возникли и развивались одновременно, едино и взаимообусловленно. Классической для этого направления можно считать теорию И. М. Сеченова, по мнению которого предпосылки самосознания заложены в том, что он называл «системными чувствованиями».

Эти «чувствования» носят психосоматический характер и составляют неотъемлемую часть всех физиологических процессов человека. «Первая половина чувствования, — отмечал И. М. Сеченов, — имеет, как говорится, объективный характер, а вторая субъективный. Первой соответствуют предметы внешнего мира, второй — чувственные состояния собственного тела — самоощущения»⁵.

По мере объединения «предметных» ощущений складывается наше представление о внешнем мире, а в результате синтеза самоощущений — о самих себе. Взаимодействие этих двух центров координа-

^{4,5} См. примечания.
5**

ции и следует считать решающей исходной предпосылкой способности человека осознавать себя, то есть специфически человеческим образом дифференцировать свое бытие.

На начальном этапе своего становления личность воспринимает конкретное условие своего бытия в формах «исходной», своего рода «прединтеллектуальной», психической активности, которая пробуждается еще до раздельности внешнего опыта и знаний о себе самом и не имеет субъектно-объектной формы. Функционально это выражается в недифференцированности между адаптацией к внешнему миру и аккумуляцией информации о себе, о своем состоянии. Но очень быстро начинают формироваться два противоположных полюса этой активности. Один из них направлен на внешние зоны реальности и связан с развитием аппарата гомеостаза, второй полюс аккумулирует данные самочувствительности, то есть базируется на способности организма к локализации своих интроцептивных ощущений⁶. Эти полюса неразделимы и взаимообусловлены. Одним из важнейших стимулов адаптации к тем или иным условиям является, в конечном счете, актуализированная в соответствующем полюсе информация о предшествующих, специфических для подобных условий состояний организма. Например, нарушение интеграции представлений о собственном теле может послужить, согласно современным представлениям, причиной раннего детского аутизма, характеризующегося, прежде всего, стремлением активно уйти от внешних контактов, целиком погрузиться в сферу собственных переживаний.

Если видеть в психике только адаптирующуюся систему, то трудно объяснить, например, источник развития некоторых специфически человеческих коммуникативных способностей, при которых замещенная знаковая реакция на сигнал далеко не однозначна.

В той мере, в какой первоначальная деятельность младенца выходит за пределы непосредственных контактов между предметной действительностью и телесной периферией, у него начинает развиваться способность к дифференциации и координации своих действий. При этом его адаптирующая активность все более глубоко проникает в структуру вещей, а ее аккумулирующий полюс все более организуется и генерализуется. Возникает прогрессирующая связь, в ходе которой все более сложные и расширяющие зоны внешней реальности взаимодействуют со все более глубокими слоями нашей собственной психической активности.

Следовательно, уже в начальной фазе своего генезиса человеческая психика не просто воспринимает в отдельности внешний мир или своего носителя или только саму себя. В ней — это определяющий фактор — прежде всего отражается то, как ее субъект (а тем самым и она сама) взаимодействует с предметным миром и особенно с окружающими. Это означает, что формирующееся сознание с необходимостью отражает своего носителя, субъекта и психические реакции как одну из сторон указанного взаимодействия. А аккумулирующий полюс

психики и становится постепенно основой формирования индивидуального самосознания. Если исходить из последовательности становления его уровней, то в онтогенезе самосознания можно выделить два основных этапа. На первом образуется топогностическая схема собственного тела и формируется «чувство Я», целостная система аффективной самоидентификации, которая имеет и необходимые социальные предпосылки, так как условием ее формирования является отражение реакций окружающих.

Затем, по мере совершенствования интеллектуальных возможностей и становления проницательного мышления самосознание достигает рефлексивного уровня, благодаря чему его субъект оказывается способным не просто ощущать свое отличие от объекта, но и осмысливать это отличие в понятийной форме. Поэтому рефлексивный уровень индивидуального самосознания всегда остается в той или иной степени внутренне связанным с аффективным самопереживанием⁷. Конкретные детали генетической взаимообусловленности аффективного и когнитивного пока мало изучены. В последние годы большой интерес вызывают сообщения о том, что аффективный комплекс самоотношения не только складывается прежде логизированного самоотображения, но и что они и контролируются разными полушариями мозга: самоощущение — правым, рефлексивные механизмы — левым. Такого рода функциональная асимметрия служит еще одним подтверждением специфической системной обусловленности генезиса самосознания.

Восприятие быстро усложняющихся реакций собственной психики требовало нового органа (типа «сверхкоры»), который был бы связан с психикой двусторонними связями. Но биологическая эволюция не могла успеть за духовной. Выход был найден в том, чтобы одно из полушарий, которые у животных дублируют друг друга, функционально поставить один над другим, что обеспечивает уже не только восприятие субъектом его собственных состояний и их осознание, но и рефлексивное обращение этих мыслительных (дискурсивных) актов⁸. Аффективное самовосприятие связано с «лимбической системой» (медиобазальные структуры височной доли мозга), а его вербализация — с самой молодой в филогенетическом отношении системой регуляции, с мозговой корой.

Разумеется, тот факт, что аффективные и логизированные компоненты обеспечиваются структурами, расположенными в правом и соответственно в левом полушарии, не может служить основанием для отрицания интегративного характера самосознания. Эти элементы функционально взаимообусловлены и представлены фактически в каждом акте нормально развитой психики. Мало того, как показывают новейшие данные, не только дискурсивные элементы опосредуют непосредственно-чувственные, но и последние (все то, что называют «правополушарным мышлением») являются постоянными компонентами когнитивной деятельности, интегрируя в результате то, что мы и называем индивидуальным самосознанием.

^{7, 8} См. примечания.

Структура и функции самосознания

Форма временного существования самосознания двойственна (амбивалентна): в динамике сознания оно существует как сумма психических состояний, одновременно обладая преемственностью, устойчивостью и системной целостностью. Поэтому при анализе динамической структуры самосознания используются не одно, а два понятия: «текущее Я» и «личностное Я». Первое обозначает конкретные фазы осознания себя в «текущем настоящем», то есть непосредственные процессы деятельности самосознания. Понятие «личностного Я» употребляется для обозначения устойчивой структурной схемы самоотношения, ядра синтеза «текущих Я», эта схема более или менее частично и проявляется в «текущем настоящем».

«Внешнее» и «внутреннее Я» взаимообусловлены и внутренне взаимосвязаны, но они не могут, конечно, считаться тождественными, так как «внешнее Я» — эмпирический наблюдаемый индивид, а «внутреннее Я» — всегда остается чисто психологическим феноменом.

Если видеть во «внутреннем Я» интегральную ось всех форм самовосприятия, личностное (персонифицирующее) единство самоотношения и самоотражения, то оно оказывается очень близким, а в некоторых отношениях тождественным самосознанию⁹.

Уникальным свойством самосознания является то, что оно может выступать в роли субъекта по отношению к самому себе, оставаясь одновременно в системном плане идентичным данному «субъекту» объектом. Опираясь на это свойство, и следует решать вопрос о соотношении «внутреннего Я» и самосознания.

Самосознание, выступая в роли субъекта своего к себе отношения, в роли объекта этого же отношения может рассматриваться как «внутреннее Я», то есть они оказываются лишь различными динамическими состояниями одной системы.

Когда мы определяем ее как самосознание, то видим в ней, прежде всего, отношение; говоря же о ней как о «внутреннем Я», подчеркиваем ее интегративные функции, выделяем элементы соматической детерминированности, статичности, определенности, завершенности, наличие своей собственной информации.

Нельзя, конечно, понимать внутреннее, субъектно-объектное отношение самосознания как нечто голое, реляцию психики к себе самой, своего рода, *causa sui*, отношение, не имеющее своего предмета вне самого себя. Это отношение, во-первых, существует как внутренняя сторона субъективной реальности, отражающей объективную; во-вторых, его субстанциональной основой является сам человек как психосоматическое единство. Наконец, оно объективировано языковой формой, в которой наше «Я» только и способно оперировать собственной информацией на когнитивном уровне, и, следовательно, опосредованно детерминировано формами социальных коммуникаций.

Самоотображение свойственно всем уровням человеческой психики: ощущению соответствует самоощущение, восприятию самовосприятие и т.д. Причем, первичные формы самоотображения психики вместе с централизованной системой самоданности человеческого организма, синестезией, генетически образуют комплекс органических предпосылок самосознания и функционально остаются его постоянными компонентами¹⁰.

Это и позволяет рассматривать индивидуальное самосознание как целостную, действительную на всех уровнях психики структуру, включающую в себя множество элементов: от чувственной конкретности самоощущения до отвлеченной дискурсивности саморефлексии. В психике максимум всегда развивает то, что было в какой-то степени заложено в минимуме.

Из системного единства нашего самосознания вытекает и внутренняя двойственность каждого его акта, всегда одновременно, но в разной мере включающего в себя элементы самопознания и самопереживания. И хотя удельный вес последнего может снижаться по мере становления высших функций самосознания, полностью непосредственно-чувственные компоненты никогда не элиминируются. Аффективное начало не вытесняется в процессе социализации, а качественно преобразуется, дифференцируется, вступая в новые отношения с интеллектом.

С помощью нашего «внутреннего Я» и осуществляются тематическая изоляция и последующая актуализация содержания процессов нашей психики, благодаря чему мы оказываемся способными знать о себе, анализировать и переживать себя как живое неповторимое целое. Определенная целостность органического и социального бытия индивида выступает в рамках субъективности как ее относительно устойчивый внутренний полюс, через который отражаются вторично и тем осознаются как свои все стороны, уровни и элементы мира психики. Подобная широта диапазона самосознания вытекает из интегративной природы его механизма, то есть из вовлеченности и в каждый его акт не только отдельных психических процессов или их комбинаций, но и всей личности, всей системы ее психологических свойств, особенностей мотивации, различных типов опыта и эмоциональных состояний.

Поскольку самоотражаются все процессы сознания, в том числе имеющие рефлексивную направленность, становится понятным, почему человек может не только осознавать, оценивать и регулировать собственную психическую деятельность, но и может осознавать себя знающим, самооценивающим. В этом случае самоотражаются акты и формы деятельности самосознания, образуя вторичную цепь интросубъективных отношений.

Таким образом, мы приходим к пониманию сущности психологического механизма индивидуального самосознания как интегрированной в целостный персонифицирующий центр системы самоданности основных психических процессов личности, пониманию того, что самосознание и есть то качество человеческой природы, благодаря которому каждый из нас из «субъекта в себе» превращается в «субъект для себя».

¹⁰ См. примечания.

При анализе самосознания первым встает вопрос об осознании как многоуровневой системе, имеющей свою собственную содержательную и функциональную структуру. Если видеть в самосознании высший тип сознания — выделение отдельных уровней первого превращается, по сути дела, в содержательную классификацию перерабатываемой информации. Такого типа классификации, конечно, полезны при изучении самосознания социально-политическими науками, но они мало помогают определению его внутренней структуры.

Если же самосознание — универсальный фактор человеческой психики, то тогда каждый ее уровень (от чувственной ступени до теоретического мышления) должен предполагать и включать соответствующий уровень самоданности. Несмотря на очевидную логичность, данный вывод еще практически игнорируется очень многими, особенно когда дело доходит до конкретно о выделения основных составных частей в структуре самосознания. Традиция рассматривать самосознание как нечто «высшее» приводит к тому, что в его структуру включают преимущественно соответствующие «высшие» элементы сознания, пренебрегая всеми остальными, особенно теми, которые характерны для «низших» уровней психики.

Наиболее известная в современной науке модель структуры самосознания предложена К.Г. Юнгом, и основана на противопоставлении осознаваемых и неосознаваемых элементов человеческой психики. К. Юнг выделял два уровня ее сам-отображения. Первый субъект всей человеческой психики — «самость», которая персонифицирует как сознательные, так и бессознательные процессы. Самость есть величина, относящаяся к сознательному «Я», — писал К. Юнг, — как целое к части. Она охватывает не только сознательное, но и бессознательное и поэтому есть как бы тотальная личность, которая и есть мы. Второй уровень — форма проявления «самости» на поверхности сознания, осознаваемый субъект, сознательное «Я», вторичный продукт тотальной суммы сознательного и бессознательного существования.

Похожей схемой при определении внутренней структуры субъективности пользуются и «гуманистические психологи» (А. Маслоу, Ш. Бюлер, Р. Мей и другие), влиятельное направление современной психологии, стремящееся преодолеть крайности поведенческого и психоаналитического методов изучения внутреннего мира личности. Разница только в том, что в «гуманистической психологии» по сравнению с психоанализом происходит смещение акцента на функциональное значение «самости» как личностного фактора в процессе целенаправленного действия субъекта. Она (самость) выражает интенциональность или целенаправленность всей личности на осуществление максимума потенциальных возможностей индивида.

Самосознание в обоих случаях оказывается внутренне подчиненным, предопределенным или «тотальностью», или совокупностью органических «потенциальных возможностей» глубинных слоев психики индивида. «Самость» означает, следовательно, не подлежащий

сомнению факт тождественности формирующейся психики самой себе как определенному целому. Каждый из нас способен осознать любое отчетливое представление в качестве своего, то есть добавить к любой мысли, скажем кто-то «идет». Это особенно интересно по отношению к моим мыслям о себе самом, например, «Я чувствую, что я устал», поскольку в этом случае я одновременно являюсь и субъектом и объектом. Эта рефлексивная способность «я» может относиться не только к единичным моментам, например, к моему состоянию усталости, но и ко всему человеку (хорошим примером является мысль «Я знаю себя»).

Самые верные проявления рефлексивных способностей нашего «Я» связаны с отрицательным отношением человека к самому себе, когда, например, он может сказать: «Я ненавижу себя». Ведь ненависть является отношением противостояния, а между тем ненавидящее и ненавидимое «Я» совпадают в одном и том же человеке. Вероятно, именно поэтому ненависть столь неутолима и непреклонна. Несмотря на идентичность «я» — субъекта и «я» — объекта, все же необходимо их различать. Как мы уже указали, принято называть первую сторону личности «Я», а вторую — «самостью».

Понять, что дает исходные импульсы индивидуальному самосознанию (нашей индивидуации) — «Я» или «самость», — весьма нелегко. С одной стороны, именно наше «Я» приписывает самость себе, а не другому «Я»; в этом смысле «Я» является исключаящим принципом. С другой стороны, эта формальная функция свойственна всем «я», и их различие определяется различием между самостями, которые, следовательно, могут определять также способы, какими единичные «Я» выполняют свою функцию.

Чрезвычайно важно понять, что различие между «я» и самостью относительно. «Я» является наблюдающим началом, самость — наблюдаемым; «Я» современного человека научилось наблюдать за его самостью и чувствами, как если бы те были чем-то отличным от него. Однако «Я» может наблюдать за своей склонностью наблюдать, — и в этом случае то, что сначала было «Я» становится самостью. И «Я» может также отождествиться с самостью — то, что сначала было самостью, становится «Я».

Совершенно очевидно, что не все структуры самости равно важны для «Я», стремящегося к идентификации: влюбленность захватывает «Я» значительно сильнее, чем зубная боль. Возможна следующая классификация чувства самости: во-первых, чувства, затрагивающие отдельные части тела. Конечно, эти физические чувства на самом деле не являются физическими и не локализованы в каком-то определенном органе, даже если и создают воображаемое пространство. Неправильно было бы сказать: «моя нога испытывает боль» (возможна иллюзорная боль даже в отнятой ноге); всегда правильно сказать: «У меня болит нога». Во-вторых, существуют чувства, относящиеся к телу в целом, например, общее нарушение здоровья. В-третьих, есть чувства, захватывающие душу, например, влюбленность; даже

если их последствием являются физические чувства, все же сами по себе они не являются физическими. В-четвертых, особую группу составляют интеллектуальные чувства, такие как радость познания, наслаждение своей правотой и т. п.

Если действительно видеть в генезисе самосознания прежде всего становление качественно новых человеческих возможностей, то следует выделить четыре его основных уровня: непосредственно чувственный, целостно-личностный (персонифицирующий), интеллектуально-аналитический, целенаправленно-деятельный. На первом уровне индивид отражает себя как телесно существующее, реально-жизненное начало, здесь образуется чувственная степень самосознания, то есть способность ощущать, чувствовать свой организм как единое целое¹¹, получать информацию в его процессах («физическое, телесное самосознание»).

На втором — развивается механизм отражения психикой своего личностного начала, собственных эмоциональных состояний, восприятие себя как активного, внутренне единого существа («Я — переживание»). Третий уровень — интеллектуально-аналитический (рефлексивный) — характеризуется способностью к осознанию собственных когнитивных процессов, теоретических форм и способов своей деятельности. При этом субъект отражает себя, как мыслящего, познающего и даже самосознающего и тем самым оказывается способным к осознаваемой саморегуляции и сознательному самовыражению — возможностям, характеризующим четвертый уровень самосознания, где оно выступает как система осмысленной самодетерминации субъекта.

Поскольку на каждом уровне происходит становление одного из постоянных компонентов и способов функционирования самосознания¹², в его структуре можно выделить четыре соответствующих стороны, четыре типа специфических для него форм психической активности. Первую образуют элементы, через которые в самосознании индивида отражаются психосоматические процессы и реакции, обеспечивается постоянная чувствительность к собственной психике, к тому, как протекают в ней реакции ощущений, восприятий, переживаний, влечений. Сюда, в первую очередь, входят самоощущение, психологическое самовосприятие, первичное самопереживание и другие виды самочувствительности. С их помощью осуществляются интернализация результатов первичной активности и простейшая самоидентификация личности. Таким образом, обеспечивается поступление исходной информации о себе в форме чувственных данных о наличии, интенсивности и особенностях своих состояний и переживаний. Это необходимо прежде всего для эффективной саморегуляции всей нашей психики.

Вторая сторона структуры самосознания, целостно-образная, связана с перцептивными механизмами личностных центров, то есть с восприятием, переживанием и осознанием себя как деятельного начала, как некоего «Я», противостоящего и взаимодействующего с «не-Я». Для подобных психических процессов характерна система не столько чувственной, сколько деятельностной самоданности, которая и делает возможным самоотносимость психических процессов и реализацию эмоциональных

форм самоображения «Я» субъекта. К тем функциям самосознания, в которых прежде всего проявляется данная сторона его структуры, относятся самопереживание, самоактуализация, отрицательная и положительная идентификация и поддержание аутоидентичности своего «Я».

Рефлексивная, интеллектуально-аналитическая сторона самосознания — важнейший компонент его структуры, представляет собой совокупность психических актов, в основе которых лежит осознание личностью содержания и характеристик собственных мыслительных процессов личности. Значение данной стороны состоит прежде всего в том, что она служит основанием и средством теоретической ступени самопознавательной деятельности. К рефлексивной стороне можно отнести самонаблюдение, самоосмысление, самоанализ, само-рефлексию и т.д.

Своеобразным синтезом трех рассмотренных выступает четвертая сторона самосознания, через которую осуществляются отражение и корректирование обратных связей психики с предметной и собственной субъективной реальностью, а рефлексивные когнитивные процессы выступают в качестве начала контролирующего и замещающего процессы эмоциональные. В этом случае активность наших действий определяется уже не извне, а исходит из внутреннего импульса и направляется не установкой, первично формирующейся в процессе самого поведения, а установкой, фиксированной в прошлом субъекта. Здесь поведение свободно от побуждения извне и по своему происхождению является моментом внутреннего порядка¹³.

Поэтому именно с этой стороной связаны ведущие социальные функции самосознания и, в первую очередь, регулятивно-поведенческая и мотивационная. Первая из них осуществляется через многочисленные формы самоконтроля, самоорганизации и саморегламентации личности, чем предопределяются содержание и направление ее тенденций к самоизменению (обычно путем самовоспитания и самоусовершенствования). Причем строятся соответствующие интеллектуальные операции на основе предварительных актов самооценки и самокритики, тем самым они и внутренне связываются неотделимыми от аксиологических элементов структуры самосознания. На более высоком уровне, когда углубляется степень постижения индивидом собственных импульсов, желаний, эмоциональных состояний и определяются подлинные потребности и реальные возможности, целенаправленно-деятельная сторона самосознания становится инструментом, с помощью которого личность программирует свои стремления к самоосуществлению, постоянному самовыражению и самоутверждению.

3.

Идентификация и рефлексия

Информационное наполнение структур самосознания связано с двумя механизмами его деятельности: уподоблением, отождествлением себя с кем или чем-либо («самоидентификация») и интеллектуальным са-

¹³ См. примечания.

моанализом нашего «Я» (рефлексия и саморефлексия). Сложившиеся нормы самоидентификации позволяют нам постепенно обрести устойчивое представление о себе, которое в психологии называется идентичностью личности. («Пусть вещество моего тела непрерывно обновляется, моя материя постоянно меняется — мое Я остается неизменным». К. Ясперс). Это как бы система ответов на вопрос «Кто мы?». Мы идентифицируем себя с родителями, близким, сверстниками («Я — молодой человек, студент»), соплеменниками («Я — настоящий русский, чукча, еврей»), с реальными или вымышленными лицами («Я — Обломов»), с животными и т. п.

Степень идентификации различается по полноте, то есть по тому, в какой мере мы отождествляем себя с чем-либо и по уровню осознанности самого процесса уподобления. На первых (важнейших для личности) этапах становления психики идентификация происходит практически бессознательно.

Если, например, при рождении ребенка его пол определен неправильно и по этой (или какой-либо другой причине) последующее воспитание строится из предпосылки этого неверно определенного пола, то переделать (изменить) потом неправильную, половую самоидентификацию, очень сложно. Добиться психологического соответствия его биологическим признакам можно только в границах двухлетнего возраста.

Затем придется прибегнуть к хирургическому или гормональному вмешательству, так как ни хромосомный набор, ни развитие внутренних или внешних половых органов сами по себе не сформируют правильную половую психологию, то есть эмоциональные реакции и установки, адекватные мужской или женской половой ролию.

Сущность идентификации

Особую роль ранних форм идентификации подчеркивает психоаналитическое направление в психологии в контексте его концепции Эдипова комплекса. Согласно З. Фрейду, ребенок в возрасте от трех до шести лет переживает конфликт, вызванный любовью к родителю противоположного пола и ревностью, соперничеством и агрессией по отношению к родителям своего пола. Это порождает страх родительского возмездия, что постепенно приводит к подавлению Эдипова комплекса и соответственно уменьшению тревожности. Психологическое равновесие достигается, в конечном счете, тем, что ребенок идентифицирует себя с родителями своего пола и присваивает его личностные черты, систему ценностей, правила поведения, которые вместе и образуют ядро новой личности.

На следующих этапах становления самосознания механизмы и формы идентификации, конечно, усложняются и трансформируются, они отщепляются от факторов, которые их включили, могут стать сознательными и контролируемыми. Возникают столь сложные феноме-

ны, отражающие противоречия в развитии самосознания, как негативная идентификация, то есть неосознаваемое уподобление себя лицу, которое вызывает у нас отрицательные эмоции. (Мальчик гримасничает, бессознательно утрируя строгое выражение лица своего учителя, которого он боится).

Идентификация и делает человека способным к социализации, то есть готовность принять социальные нормы в качестве своих внутренних установок, как руководство к действию, делает его способным на объективную и дифференцированную самооценку.

На этом пути возможны и осложнения. Если объектов уподобления становится слишком много, если эти отождествления становятся очень сильными (полными) и, главное, трудносовместимыми, то идентификация может привести к патологическим результатам. Дело может дойти до расщепления «Я», поскольку отдельные отождествления благодаря противоборству изолируются друг от друга, и загадка случаев так называемой «множественной личности» заключается как раз в том, что отдельные отождествления попеременно овладевают нашим самосознанием. Постепенно создается почва для конфликтов между различными устойчивыми представлениями о себе, на которые раздробляется «Я», что нередко приводит к полному разрушению личности. (Смотри подробнее З. Фрейда «Я и Оно»).

Давно замечено, что при всех психических заболеваниях самосознание поражается раньше, чем предметное сознание. Существуют и многочисленные «специализированные» расстройства всех форм человеческого самоотношения. Речь идет в первую очередь об утрате (потере) своего «Я». «Я больше себя не чувствую, я который чувствует, страдает, ест, спит, теперь больше не существует» (К. Ясперс). Так начинается деперсонализация, то есть отчуждения всех психических свойств личности. В таком состоянии мысли проходят, не оставляя следа, нет ощущения их законченности, так как они идут без эмоционального сопровождения. Все происходящее в своей психике люди воспринимают как бы со стороны, как что-то внешнее или чужое, им не принадлежащее.

Наиболее парадоксальной формой патологии самосознания является феномен расщепления ядра личности, человеческого «Я». Оно как бы раздваивается, больные жалуются на постоянное присутствие двух чуждых друг другу начал («Я»), часто конфликтующих между собой. Известны и случаи длительного «изолированного» сосуществования нескольких личностных начал в одной телесной оболочке. Каждое из этих начал («Я») обладало преемственностью, памятью, индивидуальностью, но категорически отказывалось принять саму мысль о возможном существовании других, утверждало собственную жизненную целостность.

Расстройство самосознания приводит к нарушению механизмов телесной идентификации. При резком ослаблении чувства тождественности своего «Я» начинается быстрое нарушение всей личности.

Люди жалуются, что части своего тела они воспринимают как что-то от них отдельное. (Когда у одного больного спрашивали, где его ноги, то он «шарил» глазами по отдаленной стене комнаты).

Крайние формы нарушения самосознания называются дереализацией: утрачивается чувство реальности не только своего бытия, но появляются сомнения и в подлинности существования всего окружающего.

Для сознания в целом заданная ему реальность есть то, в чем оно существует и от чего зависит, но в то же время и то, что ему далеко не тождественно. А содержание самосознания только опосредованно обусловлено социально-культурными факторами. Причем они, преломившись в ходе их присвоения личностными центрами, выступают для субъекта элементами его собственного субъективного мира, не внешним, а «своим», внутренним, по отношению к которому поэтому возможна относительно широкая способность рефлексивного обращения.

Представляя собой феноменологическое превращение форм действительных отношений личности, самосознание приобретает способность выступать — в рамках психических реакций как их причина и субъект, что и позволяет нам увидеть свою психическую жизнь как бы со стороны.

Реальное содержание нашего «Я» зависит от характера и условий идентификации им соответствующих элементов заданного социума, которые обретают в этом случае иной, индивидуально-субъективный способ существования. Следовательно, в системе самодетерминации человеком своих психических актов взаимодействуют конституционально-психологическая и социальная стороны его «Я».

В ходе рефлексивного обращения объектом анализа оказываются предварительно интернализированные личностью, т. е. ставшие для нее частью собственного «Я» результаты ее идентифицирующего опыта. В этом отношении логика рефлексии не только не противостоит законам предметного бытия, но, напротив, служит их глубочайшим выражением. Логика рефлексивного уровня самосознания воспроизводит, в конечном счете, нормы и факторы объективного бытия, ставшие личностными критериями. И с позиций именно этой «присвоенной» логики, ставшей «действительностью» субъективной реальности, производится в рефлексии анализ собственных когнитивных или аксиологических актов, признаются своими (относятся к себе) или отчуждаются конкретные социальные характеристики личности.

Если рефлексия — направленное на себя интеллектуальное действие субъекта (а избежать такого предположения трудно), то очевидно, что она уже должна иметь своей предпосылкой его «Я». Иначе обнаруживается своего рода квазидействие: «Я» может осознавать себя через рефлексия только задним числом; как самосознание, оно должно конструироваться рефлексией, осуществляя ее одновременно как субъект мышления. Это справедливо и тогда, когда в рефлексии видят неперсонифицированную форму проявления психической активности, так как в силу самой своей природы рефлексия — направленной активностью познающее отношение субъекта и самому себе.

Если в рефлексии, или просто в самоотношении, наше «Я» должно в самосознании «схватывать» именно само себя. Но так как подобное разграничение имеет характер познавательной самоидентификации, то в этот момент наше «Я» уже должно обладать определенной целостностью.

Абсурдно было бы сомневаться в нашей способности (речь идет не о самооценке, в которой стоит вопрос о сравнении себя с чем-то или кем-то другим) осознавать именно себя, но подобное органическое единство самосознания нельзя никоим образом объяснять только рефлексивными способностями психики. Это приводит к замкнутому кругу — чтобы прийти к идентичности через рефлексию, субъект уже должен знать: то, что он получит в ней, относится к нему самому. Системные предпосылки этого «знания» — первичные аффективные взаимосвязи в структуре самоотношения. Если бы человек не обладал целостной многофункциональной системой самоданности, то как бы он мог столь уверенно определять, что должно относиться к себе, считать своим. В психиатрии хорошо известно, что многие нарушения психики, имеющие органическую этиологию, сопровождаются патологическими явлениями всей структуры самоотношения.

Следовательно, отрицание определенной генетической обусловленности рефлексивных способностей интегративно-личностным механизмом био- и социопсихической самоданности только затрудняет объяснение сущности рефлексии.

С помощью актов рефлексии индивид, тематически изолируя отдельные собственные интеллектуальные операции, эмоциональные состояния и переживания, тем самым как бы «объективирует» (Д. Узнадзе) их для себя. Конституируясь в механизм самоанализа, рефлексия становится инструментом самоконтроля, ответственного поведения, дает возможность осознающей себя личности проследить цепи причинно-следственных отношений в собственном субъективном мире.

Для этого необходимо прежде выяснить, что делает возможным само рефлексивное обращение актов сознания, кто в рамках субъективной реальности является его непосредственным субъектом или, иными словами, каков характер субъективной обусловленности рефлексии. Можно предположить два варианта: или это личностный центр, внутреннее «Я» с его гностическими, ценностными и ролевыми особенностями, представленное в функционировании мозговых, нейродинамических самоорганизующихся систем, или второй вариант — некоторые акты психики, ее текущие состояния сами обеспечивают свое рефлексивное обращение. При этом они выполняют попутно функции субъектов этого обращения, либо выступают в такой роли по отношению друг к другу поочередно.

Если оставить в стороне нормативную, поведенческую и другие типы рефлексии, в которых сознание индивида, выступая как целое, соотносит в разных временных перспективах аксиологические контексты социальной реальности и условий своей деятельности в

них, то рефлексия в собственном смысле слова можно определить как опосредованный социокультурными факторами процесс обращения актов человеческого сознания в его собственные объекты, как основной механизм самоанализа, самоосмысления, самоотнесения и других способов познавательного самоотношения человеческого интеллекта.

В принципе возможны две гипотетические модели генетического соотношения рефлексивных процессов и личностного самосознания: или способность нашей психики к рефлексивному обращению своих актов постепенно порождает личностные центры и всю структуру самосознания, или, напротив, становление устойчивого, имеющего глубинные предпосылки, персонифицированного соотношения внутреннего «Я» постепенно приводит к развитию рефлексивных способностей интеллекта.

Первая модель практически означает, что в структурном плане индивидуальное самосознание внутренне раздваивается, одной своей стороной воспринимает и анализирует другие свои стороны, то есть она приводит к рефлексивной концепции самосознания, логическая противоречивость которой была доказана выше¹⁴. Подлинно продуктивно, на наш взгляд, объяснение, согласно которому акты сознания могут раздваиваться, менять свою направленность, становиться «своим объектом» именно благодаря «личностному уровню организации рефлексии» (П. М. Веккер).

Рефлексия — способ и форма деятельности самосознания на уровне понятийного мышления как по своему генезису, так и функционально. Внутреннее «Я» как центр психической и интеллектуальной активности индивида дает ему возможность объективировать в рамках психики ее собственные процессы. Так развивается механизм рефлексии и складываются каналы ее содержательного наполнения.

Рефлексию делает возможным сам способ нашего духовного бытия, свободное от жесткой субстративной структуры — многие устойчивые сочетания, в которые, отделяясь от других и противостоя им, объединяются его элементы, имеют лишь относительную целостность. Это и позволяет устойчивому ядру личности осуществлять изменения субъектно-объектной направленности процессов, протекающих внутри сознания.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. С чего начинается психическая деятельность: с осознания себя или осознания внешнего мира? Почему?
2. Как «различают» себя люди и животные? В чем разница?
3. Что такое — «фантомные боли»? Какова их причина?
4. Как объясняют сторонники психоанализа формирование самосознания?
5. Какова связь между функциональной асимметрией полушарий мозга и структурой самосознания?
6. Что ты имеешь в виду, когда употребляешь местоимение «я»?
7. Что такое ложная идентификация? Приведи примеры.

8. С кем или с чем мы себя постоянно отождествляем? Как ты ответишь на вопрос: «Кто ты?»
9. От чего зависит наша половая идентификация? Возможно ли ее изменение?
10. Что дает возможность человеку анализировать свои собственные мысли? Каковы основные функции рефлексии?
11. Что такое «расщепление личности»? Чем ты объяснишь подобные случаи?
12. Часто ли ты анализируешь свои мысли, чувства, поступки, желания? Как ты это делаешь? Что это тебе дает?

ЛИТЕРАТУРА

1. Бауэр Т. Психологическое развитие младенца. — М., 1979.
2. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. — С.-Пб., 1992.
3. Бернс Р. Развитие концепции и воспитание. — М., 1988.
4. Василюк Ф. А. Психология переживания. — М., 1984.
5. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М., 1960.
6. Годфруа Ж. Что такое психология? Т. 2. Гл. 10. — М., 1992.
7. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы философии. — 1991. — № 2.
8. Коя И. С. В поисках себя. — М., 1984.
9. Михайлов Ф. Г. Загадка человеческого Я. — М., 1976.
10. Михайлов Ф. Г. Сознание и самосознание. — М., 1991.
11. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. — М., 1988.
12. Проблемы рефлексии. Сб. — Новосибирск, 1987.
13. Рубинштейн С. А. Человек и мир. — М., 1976. — С. 253—381.
14. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. — М., 1995. — С. 177—206.
15. Столин В. В. Самосознание личности. — МГУ, 1984.
16. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии. — М., 1977.
17. Фрейд З. Психология бессознательного. — М., 1989.

СЛОВАРЬ К ТЕМЕ

- Актуализировать* — перевести из состояния потенциального в состояние реального.
- Ассимиляция* — механизм интеграции новых стимулов, воздействий или данных в уже имеющуюся психологическую схему.
- Аффективный* — относящийся к состояниям удовольствия или неудовольствия, связанный с ощущениями, эмоциями, страстями, чувствами, переживаниями.
- Влечение* — инстинктивное желание, которое побуждает индивидуума действовать так, чтобы это желание удовлетворить.
- Гомеостаз* — поддержание постоянства различных физиологических параметров организма.
- Деперсонализация* — утрата ощущения личностного начала собственной психики.
- Душа* — понятие, употребляемое для обозначения внутреннего мира человека, его сознания и самосознания.

- Индивидуализация* — процесс самореализации, в результате которого личность стремится обрести индивидуальность.
- Интроспекция* — наблюдение за своей собственной психической активностью.
- Когнитивный* — имеющий отношение к познанию, мышлению.
- Кома* — бессознательное состояние с потерей чувствительности и подвижности. Причины: травмы, некоторые лекарства, наркотики.
- Лимбическая система* — группа структур промежуточного и переднего мозга, образующих кольцо в его центральной части, регулирует аффективное поведение.
- Онтогенез* — развитие особи от момента оплодотворения яйцеклетки до смерти.
- Персонафицировать* — относить к себе, воспринимать как свое, отождествлять с собой.
- Психосоматические расстройства* — болезни организма на психологической почве.
- Рефлексия* — способность человеческого интеллекта объективировать психические процессы, воспринимать и анализировать свою деятельность.
- Соматический* — телесный, относящийся к телу.
- «Я»* — понятие, используемое для обозначения личностного начала человеческой психики.
- «Я — внутреннее»* — понятие, используемое для обозначения личностного начала в его взаимодействии с собственной психической реальностью.

Межличностные отношения в быту и организованном коллективе

1. Общение — основа межличностных отношений
2. Общение как обмен информацией
3. Общение как взаимодействие
4. Общение как восприятие людьми друг друга
5. Интимные межличностные отношения
6. Социально-ролевое общение
7. Социально-психологический климат коллектива

1.

Общение — основа межличностных отношений

Что заставляет людей тянуться друг к другу, почему человек так настойчиво, неутомимо ищет общества себе подобных, почему у него так остро, так властно рвется из души желание рассказывать другим о себе, о своих мыслях, своих стремлениях, о своем переживании как необычных впечатлений, так и самых обыденных, заурядных, но почему-то ему интересных? Почему у нас так заметно выражена тенденция заглянуть в душевный мир окружающих, разгадать тайну собственного «я»? Почему нам так нужны друзья, товарищи, собеседники, вообще все те, с кем мы могли вступить в контакт? Или иначе: почему нам так нужно общение с другими людьми? Что это — привычка, усвоенная нами в обычных для нас условиях общественного бытия, выросшая из подражания в процессе нашего развития, или же это что-то большее, неотделимое от нас, столь же прочно связанное с нами, как, например, потребность дышать, питаться, спать?

Что такое общение?

Общение есть потребность человека как социального, разумного существа, как носителя сознания. Рассматривая образ жизни различных высших животных и человека, мы замечаем, что в нем выделяются две стороны: контакты с природой и контакты с живыми существами. Первый тип контактов назвали деятельностью и его можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. В деятельности человек создает предметы материальной и духовной культуры, преобразует свои способности, сохраняет и совершенствует природу, строит общество, создает то, что без его активности не существовало в природе. Второй тип контактов характеризуется тем, что взаимодействующими друг с другом сторонами являются живые

существа (организм с организмом), обменивающиеся информацией. Этот тип внутривидовых и межвидовых контактов называют общением. Общение свойственно всем живым существам, но на уровне человека оно приобретает самые совершенные формы, становится осознанным и опосредованным речью.

В общении выделяются следующие аспекты: содержание, цель и средства.

Содержание общения

— информация, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного живого существа другому. Содержанием общения могут быть сведения о внутреннем мотивационном или эмоциональном состоянии живого существа. Один человек может передавать другому информацию о наличных потребностях, рассчитывая на потенциальное участие в их удовлетворении. Через общение от одного живого существа к другому могут передаваться данные об их эмоциональных состояниях (удовлетворенность, радость, гнев, печаль, страдание и т. д.), ориентированные на то, чтобы определенным образом настроить живое существо на контакты. Такая же информация передается от человека к человеку и служит средством межличностной настройки. По отношению к разгневанному или страдающему человеку мы, например, ведем себя иначе, чем по отношению к тому, кто настроен благожелательно и испытывает радость. Содержанием общения может стать информация о состоянии внешней среды, передаваемая от одного существа к другому, например, сигналы об опасности или о присутствии где-то поблизости положительных, биологически значимых факторов, скажем, пищи. У человека содержание общения значительно шире, чем у животных. Люди обмениваются друг с другом информацией, представляющей знания о мире, приобретенный опыт, способности, умения и навыки. Человеческое общение многопредметно, оно самое разнообразное по своему внутреннему содержанию.

Цель общения

— это то, ради чего у человека возникает данный вид активности. У животных целью общения может быть побуждение другого живого существа к определенным действиям, предупреждение о том, что необходимо воздержаться от какого-либо действия. Мать, например, голосом или движением предупреждает детеныша об опасности; одни животные в стаде могут предупреждать других о том, что ими восприняты жизненно важные сигналы.

У человека количество целей общения увеличивается. В них, помимо перечисленных выше, включаются передача и получение знаний о мире, обучение и воспитание, согласование разумных действий людей в их совместной деятельности, установление и прояснение личных и деловых взаимоотношений, многое другое. Если у животных цели общения обычно не выходят за рамки удовлетворения актуальных для них биоло-

гических потребностей, то у человека они представляют собой средство удовлетворения многих разнообразных потребностей: социальных, культурных, познавательных, творческих, эстетических, потребностей интеллектуального роста, нравственного развития и ряда других.

Полезно иметь в виду восемь функций (целей) общения:

1) **контактная**, цель которой — установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщения и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности;

2) **информационный обмен сообщениями**, т. е. прием-передача каких-либо сведений в ответ на запрос, а также обмен мнениями, замыслами, решениями и т. д.;

3) **побудительная стимуляция** активности партнера по общению, направляющая его на выполнение тех или иных действий;

4) **координационная** — взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности;

5) **понимание** — не только адекватное восприятие смысла сообщения, но понимание партнерами друг друга (их намерений, установок, переживаний, состояний и т. д.);

6) **эмотивное возбуждение** в партнере нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний;

7) **установление отношений** — осознание и форсирование своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества, в котором предстоит действовать индивиду;

8) **оказание влияния** — изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнера, в том числе его намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, действий, активности и т. д.

Охарактеризуем структуру общения путем выделения в нем трех сторон. **Коммуникативная сторона** общения, или коммуникация в узком смысле слова, состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. **Интерактивная сторона** заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т. е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. **Перцептивная сторона** общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания. Конечно, каждая из этих сторон не существует изолированно от двух других, и выделение их осуществлено лишь в целях анализа. Все обозначенные здесь стороны общения выделяются в малых группах-коллективах, т. е. в условиях непосредственного контакта между людьми.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

- 1 Воспроизведи определение общения, охарактеризуй его содержание
- 2 Назови виды человеческого общения
- 3 Какова роль общения в психическом развитии человека?
- 4 Какова роль различных видов общения в интеллектуальном развитии человека?

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М., 1994.
2. Андреева Г. М. Место межличностного восприятия в системе аперцептивных процессов и особенности его содержания. — М., 1981. — С. 10—15.
3. Андреева Г. М., Яноушек Я. Взаимосвязь общения и деятельности. — М., 1988. — С. 32.
4. Алякринский Б. С. Общение и его проблемы. — М., 1991. — С. 3, 4.
5. Водалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. — М., 1982. — С. 10.
6. Добрович А. Б. Общение: наука и искусство. — М., 1980. — С. 164—204.
7. Леонтьев А. А. Психология общения. — Тарту, 1973. — С. 7.
8. Ломов В. В. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975. — С. 18—20.
9. Немов Р. С. Психология. — М., 1994. — С. 431—433.

2.

Общение как обмен информацией

Коммуникативная сторона общения

Когда говорят о коммуникации в узком смысле слова, то прежде всего имеют в виду тот факт, что в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и пр. Все это можно рассматривать как информацию, и тогда сам процесс коммуникации может быть позят как процесс обмена информацией.

Однако в коммуникативном процессе происходит не просто движение информации, но, как минимум, активный обмен ею. Главная «прибавка» в специфически человеческом обмене информацией для каждого участника общения. Характер обмена информацией между людьми, в отличие от кибернетических устройств, определяется тем, что посредством системы знаков партнеры могут повлиять друг на друга. Иными словами, обмен такой информацией обязательно предполагает воздействие на поведение партнера, т. е. знак меняет состояние участников коммуникативного процесса. В этом смысле знак в общении подобен орудию в труде. Коммуникативное влияние, которое здесь возникает, есть не что иное, как психологическое воздействие одного коммуниканта на другого с целью изменения его поведения. Например, авторитарный тон общения, даже если говорящий и имеет право распоряжаться, вызывает либо протест, либо пассивность (которая тоже протест, не правда ли?). Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько удалось это воздействие. Это означает (в определенном смысле) изменение самого типа отношений, который сложился между участниками коммуникации. Ничего похожего не происходит в «чисто» информационных процессах.

Далее, коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, принимающий ее (реципиент), обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. На быденном языке это правило выражается в словах: «все должны говорить на одном языке». Это особенно важно потому, что коммуникатор и реципиент в коммуникативном процессе постоянно взаимодействуют ме-

стами. Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии интерсубъективности знака, т. е. при условии, что знаки и, главное, закрепленные за ними значения, известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга.

Понимание всех тех сообщений, которые посылают нам наши партнеры, далеко не простое дело. В обиходной жизни мы не так часто произносим: «Не понимаю». А между тем стоит всегда держать при себе вопрос: «Каков буквальный смысл сказанного или происходящего? Каковы намерения партнеров?». Не следует забывать о глубоком замечании Гете: «Каждый слышит то, что понимает». А вдруг и на самом деле наиболее существенное мы просто не допустим до понимания или вытесним как неприятное и неприемлемое?

Для описания этих ситуаций социальная психология заимствует из лингвистики термин «тезаурус», обозначающий общую систему значений, принимаемых всеми членами группы. Но все дело в том, что даже зная значения одних и тех же слов, люди могут понимать их неодинаково. Еще Л.С. Выготский отмечал, что мысль никогда не равна прямому значению слов. Поэтому у общающихся должны быть идентичны, в случае звуковой речи, не только лексическая и синтаксическая системы, но и одинаковое понимание ситуации общения. А это возможно лишь в случае включения коммуникации в некоторую общую систему деятельности.

Наконец, в условиях человеческой коммуникации могут возникнуть совершенно специфические коммуникативные барьеры. Эти барьеры не связаны с уязвимыми местами в каком-либо канале коммуникации или с погрешностями кодирования и декодирования. Они носят социальный или психологический характер. С одной стороны, такие барьеры могут возникать из-за того, что отсутствует понимание ситуации общения, вызванное не просто различным «языком», на котором говорят участники коммуникативного процесса, но и различиями более глубокого плана, существующими между партнерами. Это могут быть социальные, политические, религиозные, профессиональные различия, которые не только порождают различную интерпретацию (истолкование) тех же самых понятий, употребляемых в процессе коммуникации, но вообще различное мироощущение, мировоззрение, миропонимание.

Удивительно проникновенно «схвачена» эта особенность межличностной коммуникации поэтом Ф. И. Тютчевым:

*Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя?
Поймет ли он, как ты живешь?
Мысль изреченная есть ложь.
Взрывая, возмутись ключи,
Питайся ими — и молчи.*

Такого рода барьеры порождены психологическими причинами, принадлежностью партнеров по коммуникации к различным социальным группам, и при их появлении особенно отчетливо выступает включенность коммуникации в более широкую систему личностных и

общественных отношений. Коммуникация в этом случае демонстрирует эту свою характеристику, что она есть лишь сторона общения. Естественно, что провоенные противники ведут переговоры. Но вся ситуация коммуникативного акта значительно усложняется благодаря их наличию.

Типы информации и средства коммуникации

Сама по себе информация, исходящая от коммуникатора, может быть двух типов: побудительная и констатирующая.

Побудительная информация выражается в приказе, совете, просьбе. Она рассчитана на то, чтобы стимулировать какое-то действие. **Констатирующая информация** выступает в форме сообщения, она имеет место в различных образовательных системах и не предполагает непосредственного изменения поведения, хотя в конечном счете и в этом случае общее правило человеческой коммуникации действует.

Передача любой информации возможна лишь посредством знаков, точнее знаковых систем. Существует несколько знаковых систем, которые используются в коммуникативном процессе. В зависимости от вида знаковой системы различают вербальную коммуникацию (в качестве знаковой системы используется речь) и невербальную коммуникацию (используются различные неречевые знаковые системы).

В основе речи лежит умение пользоваться определенным видом знаков, а именно — знаками-символами. **Знаком** называют такое явление (материальное образование), которое введено кем-либо с той целью, чтобы через его посредничество направить мысль кого-либо в определенном направлении (к тому, к чему знак относится). То, к чему знак относится, то, что он представляет в мышлении, называют значением (знака). Значением слова «Луна» является естественный спутник Земли, слово «радость» — сильное и приятное чувство, сопровождающее успешное завершение какого-либо дела, встречу с любимым человеком и т. п.

В **невербальной коммуникации** вся совокупность средств призвана выполнять следующие функции: дополнение речи, репрезентация (передача) эмоциональных состояний партнеров по коммуникативному процессу. Первым среди названных средств нужно назвать оптико-кинетическую систему знаков, что включает в себя жесты, мимику, пантомимику.

Паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков также представляют собой «добавки» к вербальной коммуникации. Паралингвистическая система — это система вокализации (качество голоса, его диапазон, тональность). Экстралингвистическая система с включением в речь пауз, других вкраплений (например, покашливания, плача, смеха). Все эти дополнения увеличивают семантически значимую информацию, но не посредством дополнительных речевых включений, а «околоречевыми» приемами.

Пространство и время организации коммуникативного процесса выступают также знаковой системой, несут смысловую нагрузку как компоненты коммуникативных ситуаций. Так, размещение партнеров лицом друг к другу способствует возникновению контакта, символизирует внимание к говорящему, в то время как окрик в спину может иметь определенное значение отрицательного порядка. Экспериментально доказано преимущество некоторых пространственных форм организации общения (как для двух партнеров по коммуникативному процессу, так и в массовых аудиториях).

Точно так же некоторые нормативы, разработанные в различных субкультурах относительно временных характеристик общения, выступают как своего рода дополнения к семантически значимой информации. Приход своевременно к началу дипломатических переговоров символизирует вежливость по отношению к собеседнику. Напротив, опоздание истолковывается как проявление неуважения. В некоторых специальных сферах (прежде всего в дипломатии) разработаны в деталях различные возможные «допуски» опозданий с соответствующими их значениями.

Специальная наука, занимающаяся нормами пространственной и временной организации общения — проксемика, располагает в настоящее время большим экспериментальным материалом. Основатель проксемики Э. Холл, который называет проксемику «пространственной психологией», исследовал формы пространственной организации общения у животных. В случае человеческой коммуникации предложена особая методика оценки интимности общения на основе изучения организации его пространства. Холл зафиксировал, к примеру, нормы приближения человека к партнеру по общению, свойственные американской культуре: интимное расстояние (0—45 см); персональное расстояние (45—120 см); социальное расстояние (120—400 см); публичное расстояние (400—750 см). Каждое из них свойственно особым ситуациям общения. Эти исследования имеют большое прикладное значение, прежде всего при анализе успешности деятельности различных дискуссионных групп.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. В чем специфика обмена информацией в коммуникативном процессе?
2. Какие ты знаешь средства коммуникации?
3. Заполни пробелы: «дистанция, позволяющая людям находиться друг от друга на расстоянии вытянутой руки, называется...»; «дистанция, которая устанавливается между людьми на собраниях и в аудиториях, называется...».
4. Верно ли утверждение, что коммуникация основывается на всем поведении человека в целом?
5. Какие существуют типы информации?
6. Заполни пробелы: «невербальный язык включает... (выражение лица, взгляд, телодвижение, прикосновение, голос).

7. Выбери правильный ответ:

— коммуникатору легче воздействовать на наши установки, если он:

а) внушает доверие;

б) лобозен;

в) похож на нас самих;

г) все ответы не верны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Принцип деятельности и исследования общения // Общение и деятельность. — Прага, 1981. — С. 72—83.

2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — Л., 1992. — С. 93—102.

3. Крижанская Ю. С., Третьяков В. П. Грамматика общения. — М., 1990. — С. 10—12.

4. Лабунская В. А. Невербальное поведение. — Ростов-на-Дону, 1986. — С. 5—111.

3.

Общение как взаимодействие

Интерактивная сторона общения

«Интерактивная сторона общения» — это термин, обозначающий характеристику тех компонентов общения, которые связаны со взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности. Коммуникативный процесс рождается на основе некоторой совместной деятельности, и обмен знаниями и идеями по поводу этой деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных попытках развить далее деятельность, организовать ее. Для ее участников чрезвычайно важно не только обменяться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать их. Коммуникация организуется в ходе совместной деятельности, «по поводу» ее.

Типы взаимодействий

Наиболее распространенным является деление всех взаимодействий на два противоположных вида: кооперация и конкуренция. Кроме кооперации и конкуренции говорят также о согласии и конфликте, приспособлении и оппозиции, ассоциации и диссоциации и т. д. За всеми этими понятиями ясно виден принцип выделения различных видов взаимодействия. В первом случае анализируются такие его проявления, которые способствуют организации совместной деятельности, являются «позитивными» с этой точки зрения. Во вторую группу попадают взаимодействия, так или иначе «распатывающие» совместную деятельность, представляющие собой определенного рода препятствия для нее.

Кооперация, или кооперативное взаимодействие: обозначает координацию единичных сил участников (упорядочивание, комбинирование, суммирование этих сил). Кооперация — необходимый элемент совместной деятельности, порожденный ее особой природой. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является включенность в него всех участников процесса.

Что касается другого типа взаимодействия — конкуренции, то здесь чаще всего анализ сконцентрирован в наиболее яркой ее форме, а именно на конфликте, столкновении целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов (субъектов взаимодействия). В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов.

Конфликты обычно возникают непредвиденно, стихийно, ситуативно. Чаще всего «пищущу» им дают отрицательные оценки, носящие критический характер. Поэтому такие оценки лучше не делать, а если и делать, то очень осторожно. Американский психолог Дейл Карнеги считает, что критика является той «опасной искрой, которая может вызвать взрыв в пороховом погребе гордости». Далее он советует: «Вместо того, чтобы осуждать людей, давайте попытаемся понять их. Попытаемся представить себе, почему они поступают так, а не иначе».

В условиях конфликтной ситуации, связанной с критикой действий собеседника, главное — не потерять внутреннего самообладания, сразу же прекратить критику, постараться объективно разобраться в причинах, вызывавших недовольство и любым способом смягчить напряженную ситуацию. Хорошим средством предупреждения конфликтов служит умение слушать собеседника. От того, насколько собеседнику представлена возможность высказаться, во многом зависит его расположение и доверительность. Между тем, по данным психологических исследований лишь 10% людей умеют выслушать другого в случае возникших разногласий.

При анализе различных типов взаимодействия принципиально важна проблема содержания деятельности, в рамках которой даны те или иные виды взаимодействия, поскольку оно может быть весьма различным. Кооперативную форму взаимодействия можно констатировать не только в условиях производства, но и при осуществлении каких-либо асоциальных, противоправных поступков — совместного ограбления, кражи и т. д. Поэтому кооперация в социально-негативной деятельности — не та форма, которую необходимо стимулировать: напротив, деятельность, конфликтная в условиях асоциальной деятельности, может оцениваться позитивно.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Какое место занимают взаимоотношения в структуре общения?
2. Каковы типы взаимодействий? Охарактеризуйте их.
3. Приведенные ниже пословицы и афоризмы можно рассматривать как краткие описания различных стратегий, используемых людьми для разрешения конфликтов. Внимательно прочитайте утверждение и по пятибалльной шкале определите, в какой степени каждое из них типично для вашего поведения в условиях конфликта: 5 — весьма типично, 4 — часто, 3 — иногда, 2 — редко, 1 — совсем нетипично. Внесите свои оценки в таблицу и подсчитайте общую сумму баллов.

I	II	III	IV	V
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
Итого:	Итого:	Итого:	Итого:	Итого:

1. Худой мир лучше доброй ссоры.
2. Если не можете другого заставить думать так, как вы хотите, заставьте его делать так, как вы думаете.
3. Мягко стелет, да жестко спат.
4. Рука руку моет (Почеси мне спинку, а я тебе почешу).
5. Ум хорошо, а два лучше.
6. Из двух спорщиков умнее тот, кто первый замолчит.
7. Кто сильнее, тот и прав.
8. Не подмажешь — не поедешь.
9. С паршивой овцы — хоть шерсти клок.
10. Правда то, что мудрый знает, а не то, о чем все болтают.
11. Кто ударит и убежит, то сможет драться и на следующий день.
12. Слово «победа» четко написано только на спинах врагов.
13. Убивай врагов своей добротой.
14. Честная сделка не вызывает ссоры.
15. Ни у кого нет полного ответа, но у каждого есть, что добавить.
16. Держись подальше от людей, которые не согласны с тобой.
17. Сражение выигрывает тот, кто верит в победу.
18. Доброе слово не требует затрат, а ценится дорого.
19. Ты — мне, я — тебе.
20. Только тот, кто откажется от своей монополии на истину, сможет извлечь пользу из истины, которыми обладают другие.
21. Кто спорит — ни гроша не стоит.
22. Кто не отступает, тот обращает в бегство.
23. Ласковое дитячко двух маток сосет, а упрямое — ни одной.
24. Кто дарит — друзей наживает.
25. Выноси заботы на свет и держи с другими совет.
26. Лучший способ решать конфликты — избегать их.
27. Семь раз отмерь — один раз отрежь.
28. Кротость торжествует над гневом.
29. Лучше синица в руках, чем журавль в облаках.
30. Чистосердечие, честность и доверие сдвигают горы.
31. На свете нет ничего, что заслуживало бы спора.
32. В этом мире есть только две породы людей: победители и побежденные.
33. Если в тебя швырнули камень, бросай в ответ кусок ваты.
34. Взаимные уступки прекрасно решают дела.
35. Копай и копай без усталости — и докопаешься до истины.

Оценки результатов:

У каждого человека есть две жизненные заботы — достижение личных целей (которые могут субъективно переживаться как очень важные либо маловажные) — сохранение хороших взаимоотношений с людьми (что также может переживаться как важное или маловажное условие). Соотношение этих двух главных забот и составляет основу типологии поведенческих стратегий.

ТИП I. «Черепашка» — стратегия ухода под панцирь, т. е. отказа как от достижений личных целей, так и участия во взаимоотношениях с окружающими.

ТИП II. «Акула» — силовая стратегия: цели очень важны, взаимоотношения — нет. Им не важно, любят ли их, считают, что конфликты решаются выигрышем одной из сторон и проигрышем второй.

ТИП III. «Медвежонок» — стратегия сдерживания острых углов. Взаимоотношения важны, цели нет. Хотят, чтобы их принимали и любили, ради чего жертвуют целями.

ТИП IV «Лиса» — стратегия компромисса. Умеренно — и цели, и взаимоотношения. Готовы отказаться от некоторых целей, чтобы сохранить взаимоотношения.

ТИП V. «Сова» — стратегия открытой и честной конфронтации. Ценят и цели, и взаимоотношения. Открыто определяют позиции и ищут выхода в совместной работе по достижению целей, стремятся найти решения, удовлетворяющие всех участников. Наибольшее количество баллов указывает на приверженность к той или иной стратегии. Если в каких-либо колонках одинаковое количество баллов, то используются две стратегии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М., 1994. — С. 86—93.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — Л., 1980. — С. 37—42, 111—119.
3. Бородкин Ф. М. Корж Н. М. Внимание, конфликт! — Новосибирск, 1983. — С. 10—31.
4. Кричанская Ю. С., Третьяков Г. П. Грамматика общения. — Л., 1987. — С. 50—55.
5. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. — Л., 1979. — С. 37.

4.

Общение как восприятие людьми друг друга

Понятие перцепции

Процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения и составляет то, что называют перцепцией. Поскольку человек вступает в общение всегда как личность, постольку он воспринимается и другим человеком-партнером по общению также как личность. На основе внешней стороны поведения мы, по словам С. Л. Рубинштейна, как бы «читаем» другого человека, расшифровываем значение его внешних данных. Впечатления, которые возникают при этом, играют важную регулятивную роль в процессе общения. Во-первых, потому, что, познавая другого, формируется сам познающий индивид. Во-вторых, потому, что от меры точности «прочтения» другого человека зависит успех организации с ним согласованных действий.

Представление о другом человеке тесно связано с уровнем собственного самосознания: чем более полно раскрывается другой человек (в большем количестве и более глубоких характеристик), тем более полно становится и представление о самом себе. В ходе познания другого человека одновременно осуществляется несколько процессов: и эмоциональная оценка этого другого, и попытка понять строй его поступков, и построение стратегии своего поведения.

Однако в эти процессы включены как минимум два человека, и каждый из них является активным субъектом. Следовательно, сопоставление себя с другим осуществляется как бы с двух сторон: каждый из партнеров уподобляет себя другому. Значит, при построении стратегии взаимодействия каждому приходится принимать в расчет не только потребности, мотивы, установки другого, но и то, как этот другой понимает мои потребности, мотивы, установки. Все это приводит к тому, что анализ осознания себя через другого включает две стороны: идентификацию и рефлексю. Каждое из этих понятий требует специального обсуждения.

Идентификация

Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким примером, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место.

Установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по содержанию явлением — эмпатией. Эмпатия также определяется как особый способ восприятия другого человека. Только здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, как это имеет место при взаимопонимании, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы. Эмпатия должна быть противопоставлена пониманию в строгом смысле этого слова: эмпатия есть аффективное «понимание». Эмоциональная ее природа проявляется как раз в том, что ситуация другого человека, партнера по общению, не столько «продумывается», сколько «прочувствуется».

Механизм эмпатии в определенных чертах сходен с механизмом идентификации: и там, и здесь присутствует умение поставить себя на место другого, взглянуть на вещи с его точки зрения. Однако взглянуть на вещи с чьей-то точки зрения не обязательно означает отождествить себя с этим человеком. Если я отождествляю себя с кем-то, то это значит, что я строю свое поведение так, как строит его этот «другой». Если же я проявляю к нему эмпатию, я просто принимаю во внимание линию его поведения (отношусь к ней сочувственно), но свою собственную могу строить по-иному. И в том, и в другом случаях на лицо будет «принятие в расчет» поведения другого человека, но результат наших совместных действий будет различным: одно дело — понять партнера по общению, встав на его позицию, другое дело — принять в расчет его точку зрения, но действовать по-своему.

Рефлексия

С точки зрения характеристики общения оба рассмотренных варианта требуют решения еще одного вопроса: как будет тот, «другой», т. е. партнер по общению, понимать меня. От этого будет зависеть наше взаимодействие. Иными словами, процесс понимания друг друга «осложняется» явлением рефлексии. Под рефлексией здесь понимается осо-

знание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, своеобразный удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается мой внутренний мир.

Есть некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать людей. Основные из них таковы:

1. Неумение различать ситуации общения по таким признакам, как:
а) цели и задачи общения людей в данной ситуации;
б) их намерения и мотивы;
в) формы поведения, подходящие для достижения поставленных целей;

г) состояние дел и самочувствие людей в момент наблюдения за ними.

2. Наличие заранее заданных установок, оценок убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания другого человека. Такие установки обычно проявляются в суждениях типа «Что тут смотреть и оценивать? Я и так знаю...».

3. Наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми наблюдаемые люди заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт. Например: «Все мальчишки грубы», «Все девочки неискренни».

4. Стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые люди, например, имеют «готовое» суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз повстречали или увидели его.

5. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться только на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

6. Отсутствие изменений в восприятии и оценках людей, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение о человеке не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

Каузальная атрибуция

Важное значение для более глубокого понимания того, как люди воспринимают и оценивают друг друга, имеет явление каузальной атрибуции. Оно представляет собой объяснение с субъектом межличностного восприятия причин и методов поведения других людей. Процессы каузальной атрибуции подчиняются следующим закономерностям, которые оказывают влияние на понимание людьми друг друга:

1. Те события, которые часто повторяются и сопровождают наблюдаемое явление, предшествуя ему, обычно рассматриваются как его возможные причины.

2. Если тот поступок, который мы хотим объяснить, необычен и ему предшествовало какое-нибудь уникальное событие, то мы склонны именно его считать основной причиной совершенного поступка.

3. Неверное объяснение поступков людей имеет место тогда, когда есть много различных, равновероятностных возможностей для их интерпретации и человек, предлагающий свое объяснение, волен выбрать устраивающий его вариант.

На первых порах исследований каузальной атрибуции речь шла лишь об истолковании (приписывании) причин поведения другого человека. Позже стали изучаться способы объяснения более широкого класса характеристик: намерений, чувств, качеств личности. Сам феномен приписывания возникает тогда, когда человек оказывается в условиях дефицита информации о другом человеке: заменить ее и приходится процессом приписывания. Этот процесс зависит от двух показателей: от степени типичности поступка и от степени социальной «желательности» или «нежелательности». В первом случае имеется в виду тот факт, что типичное поведение есть поведение, предписанное ролевыми образцами и поэтому оно легче поддается интерпретации. Напротив, уникальное поведение допускает много различных интерпретаций и, следовательно, дает простор приписыванию его причин и характеристик. Точно также и во втором случае под социально «желательным» понимается поведение, соответствующее социальным и культурным нормам и тем сравнительно легко и однозначно объясняемое. При нарушении таких норм (социально «нежелательное» поведение) диапазон возможных объяснений расширяется.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Что такое перцепция?

2. Как можно объяснить идентификацию, т. е. механизм взаимопонимания?

3. Что определяет эмпатия?

4. Объясни явление каузальной атрибуции, заполни пробелы:

«каузальная атрибуция состоит в том, что поведение других людей объясняют либо свойственными им... либо..., в которых эти люди оказались (поведение, склонности, ситуация)».

5. Заполни пробелы:

«из-за стереотипов мы часто имеем о других людях..., сравнительно... представление (расхожее, упрощенное)».

6. Установи свой тип общения по тесту.

Этот тест поможет взглянуть на себя «со стороны», узнать достаточно ли вы корректны в отношениях со своими сотрудниками, коллегами, членами семьи.

Для сравнения «портрета», который мы получили, попросите того, чье мнение для вас значимо, ответить вместо вас.

1. Склонны ли вы искать пути к примирению после очередного служебного конфликта?

а. всегда

б. иногда

в. никогда

2. Как вы ведете себя в критической ситуации?
- а. внутренне киплю
 - б. сохраняю полное спокойствие
 - в. теряю самообладание
3. Каким считают вас коллеги?
- а. самоуверенным и завистливым
 - б. дружелюбным
 - в. спокойным и завистливым
4. Как вы отреагируете, если вам предложат ответственную должность?
- а. приму ее с некоторыми опасениями
 - б. соглашусь без колебаний
 - в. откажусь от нее ради собственного спокойствия
5. Как вы прореагируете, если кто-либо из коллег без разрешения возьмет с вашего стола какой-то документ?
- а. выдам ему по первое число
 - б. заставлю вернуть
 - в. спрошу, нужно ли ему что-нибудь
6. Какими словами вы встретите жену (мужа), если она (он) вернулась (вернулся) с работы позже обычного?
- а. что тебя так задержало?
 - б. где ты торчишь допоздна?
 - в. я уже начал (а) волноваться!
7. Как вы ведете себя за рулем автомобиля?
- а. стараюсь обогнать машину, которая показала мне хвост
 - б. мне безразлично, сколько автомобилей обошло меня
 - в. увеличу скорость, чтобы никто не опередил меня
8. Какими вы считаете свои взгляды на жизнь?
- а. сбалансированными
 - б. легкомысленными
 - в. крайне жесткими
9. Что вы предпринимаете, если не все удастся?
- а. пытаюсь свалить вину на другого
 - б. смиряюсь
 - в. становлюсь осторожнее
10. Как вы отреагируете на мнения, суждения о современной молодежи?
- а. «пора бы уже запретить молодежи такие развлечения»
 - б. «надо дать им возможность организованно и культурно отдыхать»
 - в. «не следует с ней возиться»
11. Что вы ощущаете, если должность, которую вы хотели занять, досталась другому?
- а. «и зачем я только на это нервы тратил (а)?»
 - б. «видно этот человек начальнику приятнее»
 - в. «может все это удастся в другой раз»
12. Какие чувства вы испытываете, когда смотрите страшный фильм?
- а. страх
 - б. скуку
 - в. искреннее удовольствие
13. Как вы будете себя вести, если в результате дорожной пробки вы опоздали на важные деловые переговоры?
- а. буду нервничать во время переговоров
 - б. попытаюсь вызвать снисходительность партнеров
 - в. просто огорчусь
14. Как вы относитесь к своим спортивным успехам?
- а. победа — моя цель
 - б. чувствую себя вновь молодым и это ощущение ценю
 - в. если проигрываю, очень сержусь

15. Как вы поступаете, если вас плохо обслужили в ресторане?
 а. терплю, избегаю скандала
 б. вызываю метрдотеля и делаю ему замечание
 в. отправлюсь с жалобой к директору ресторана
16. Как вы поступите, если вашего ребенка обидели в школе?
 а. поговорю с учителем
 б. устрою скандал родителям обидчика
 в. посоветую своему ребенку дать сдачи обидчику
17. Какой вы человек?
 а. средний
 б. самоуверенный
 в. пробивной
18. Что вы скажете подчиненному, если столкнулись с ним в дверях?
 а. «простите, это моя вина»
 б. «ничего, пустяки»
 в. «а повнимательнее Вы не могли бы?»
19. Ваша реакция на статью в газете о хулиганстве среди молодежи?
 а. «когда же будут, наконец, приняты конкретные меры?»
 б. «надо бы ввести суровые наказания!»
 в. «нельзя же все валить на молодежь — виноваты и воспитатели!»
20. Какое животное вы любите?
 а. тигра
 б. домашнюю кошку
 в. медведя

Ключ к ответам на вопросы

Варианты ответов	Оценки ответов на вопросы (в баллах)																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
а	1	2	3	2	3	2	2	2	3	3	1	3	1	2	1	1	1	1	2	3
б	2	1	2	3	2	3	1	1	2	1	2	2	3	3	3	2	3	3	1	2
в	3	3	1	1	1	1	3	3	1	2	3	1	2	1	2	3	2	2	3	1

Оценки результатов.

35—44 балла. Вам сопутствует успех в жизни. В вас достаточно «здорового честолюбия», вы умеренно агрессивны, к критике относитесь доброжелательно, если она деловая и без претензий.

45 баллов и более. Вы излишне агрессивны и неуравновешенны, нередко бываете чрезмерно жестокими по отношению к другим. Надеетесь дойти до управленческих «верхов», рассчитывая на свои силы. Добиваясь успехов в какой-либо области, можете пожертвовать интересами окружающих. К критике относитесь двойственно: критику «сверху» принимаете, а критику «снизу» воспринимаете болезненно, порой небрежно. Можете преследовать критику «снизу».

34 балла и менее. Вы чрезмерно миролюбивы, что обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях. Побольше решительности вам не помешает. К критике «снизу» относитесь доброжелательно, но побаиваетесь критики «сверху».

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Межличностное восприятие в группе. — М., 1981. — С. 101, 104—106, 108, 110, 116.
2. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. — М., 1982. — С. 5—10, 118.
3. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. — М., 1987. — С. 54—60.
4. Козь, И. С. Открытие «Я». — М., 1978. — С. 110, 111.
5. Петровская Л. А. Компетентность в общении. — М., 1989. — С. 75—100.
6. Психология эмоций: Тексты. Эмпатия. — С. 87.
7. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. — М., 1960. — С. 180, 181.
8. Соловьева Ю. В. Обратная связь в межличностном общении. — М., 1992. — С. 10—12.
9. Стефанецко Т. Г. Социальные стереотипы и межличностные отношения // Общение и оптимизация социальной деятельности. — М., 1987. — С. 249, 250.

5.

Интимные межличностные отношения

Толковый словарь русского языка трактует понятие «интимный» как отношение, которому присущи глубоко личные, сокровенные и задушевные переживания. Поэтому любые человеческие отношения, в том числе и тайные отрицательные, отвечающие этому определению, мы называем интимными, например, вражду и одиночество, поскольку они тоже содержат глубоко личное и сокровенное, такое, что человек не всегда готов раскрыть перед другими людьми. Реальная современная жизнь такова, что в человеческих отношениях не менее часто, чем положительные, проявляются и отрицательные интимные отношения.

Дружба

Определяется как положительные интимные отношения, основанные на взаимной открытости, полном доверии, общности интересов, преданности людей друг другу, их постоянной готовности в любой момент прийти друг другу на помощь. Дружеские отношения бескорыстны, в них человек получает удовольствие от того, что доставляет приятное другому. В отличие от любви, дружба — это, в основном, отношения между людьми одного и того же пола.

Цели, которые преследует дружба, могут быть различными: деловыми или утилитарными; эмоциональными, связанными с удовольствием от общения с другом; рациональными, основанными на взаимном интеллектуальном обогащении друзей; нравственными, ориентированными на взаимное моральное совершенствование. Все эти цели в реальной жизни сложным образом переплетаются, сочетаются и взаимодополняют друг друга, а сама по себе дружба приобретает многоцелевую ориентацию.

Для дружеских отношений характерно глубокое взаимопонимание людей. Психологически это означает возможность общаться друг с другом почти без слов, при помощи жестов, мимики и пантомимики, воспринимать и точно понимать друг друга на основе едва уловимых движений и модуляций голоса, понятных только друзьям и не воспринимаемых окружающими. Давние друзья могут заранее предсказывать реакции и поведение друг друга в различных жизненных ситуациях, вплоть до определения мыслей, которые друг другу придут в голову в том или ином эпизоде. Дружба занимает промежуточное положение между двумя другими видами человеческих отношений: знакомством и любовью. От первого дружба отличается тем, что носит более интимный характер, и она гораздо глубже знакомства или приятельства. От любви дружба отличается, напротив, меньшей интимностью и большей рассудочностью, более строгими, нормативно и ритуально определенными правилами поведения.

Нормы и правила, которыми руководствуются люди в дружеских отношениях — это равноправие, уважение, умение понять, готовность прийти на помощь, доверие и преданность. Нарушение одного из них ведет к разрушению дружбы, в то время как в интимных отношениях типа любви люди могут отчасти прощать друг другу подобные нарушения ради сохранения связывающих их глубоких чувств.

В интимном межличностном общении друзья сохраняют особую деликатность, заботясь о том, чтобы не обидеть, не задеть друг друга неосторожно сказанными словами, преднамеренными действиями. Такое общение можно назвать заботливым, оно ориентировано на эмоциональную поддержку друг друга.

Настоящие друзья поддерживают друг друга не только эмоционально, но и другими доступными для них способами, причем такая поддержка всегда является бескорыстной, идет от души.

Дружба людей противоположного пола со временем может незаметно перерасти в более глубокое интимное чувство — любовь, которая прочно и надолго связывает людей между собой.

Любовь

Если дружба — первый акт душевного сближения людей, то любовь — ключительный, составляющий вершину человеческой интимности.

Любовь — это не только чувство, но и способность любить другого человека, а также возможность быть любимым. Она требует усилия и старания, конечную цель приложения которых можно выразить одним словом — самосовершенствование, т. е. поднятие себя до высот достоинства любви, до способности дарить ее другим. Любовь — это также искусство, которому надо учиться и в котором необходимо постоянно совершенствоваться.

Любовь — это такой вид отношений между людьми, который не допускает господства одного человека над другим или беспрекословного подчинения одного другому. В любви обе стороны равны, одна не жерт-

ует собой ради другой, и каждый, ничего не теряя, только приобретает. Люди в этом типе отношений не остаются разделенными так, как это бывает в отношениях вражды и одиночества. Вместе они составляют неразделимое целое, каждая сторона или часть которого служит условием и важнейшей предпосылкой для совершенствования другой.

Отдавая в любви свою жизненную силу и энергию другому существу, человек делит с ним свою радость, увеличивает и собственную, расширяя свое понимание мира, обогащая личный кругозор, свой опыт, знания и переживания, которые вместе составляют его духовное богатство. В любви человек отдает, чтобы получать, и получает, чтобы отдавать. Настоящая любовь вызывает в человеке взрыв ответной энергии, обратные направленные движения душевной щедрости. «Давание пробуждает другого человека тоже стать дающим, и они оба увеличивают радость, которую внесли в свою жизнь. В дарении себя и есть та сила, которая рождает любовь» (Э. Фромм).

Любовь предполагает заботу о другом человеке, заинтересованность в улучшении его жизни и развития. Где нет этого, там не может быть настоящей любви. Любовь — это милосердие и ответственность любящего за любимое существо. Это и уважение к нему, и активное проникновение в него с целью познания, но без нарушения права иметь тайны и оставаться личностью. Страстное признание другого в любви отличается от бездумного созерцания и безразличного мышления, используемого как бездушное средство познания мира. Это познание путем духовного сближения, идентификация с любимым человеком, переживание тождества с ним. Как разновидность интимных отношений любовь противоположна ненависти. Если любовь — это влечение, то ненависть — отвращение.

Человек, глубоко и по-настоящему любящий кого-то, не может любить только его одного. Свои благодатные качества его любовь распространяет на других окружающих людей. Любящий, лично обогащенный этим чувством, избыток его дарит другим людям в виде доброты и сердечности, отзывчивости и человечности.

Виды любви

Существует несколько видов любви: братская, материнская, эротическая любовь, любовь человека к самому себе и любовь к Богу. Братская — это любовь между равными, одинаково распространяемая человеком на всех близких ему людей. Материнская любовь — это любовь сильного к слабому, защищенного к незащищенному, имущего к неимущему. Материнская любовь наиболее бескорытна и открыта для всех.

Эротическая любовь — это любовь психофизиологического плана к единственному человеку, жаждущая полного слияния с ним и продолжения в потомстве. Последний тип любви, в отличие от двух предыдущих, является исключительным в том смысле, что требует предпочтительности, особого выделения любимого существа среди других ему подобных и особенного, исключительного к нему отношения.

Любовь человека к себе до недавнего времени находилась в полном пренебрежении в нашей литературе из-за господства идеологии, исключительно ориентированной на общественный идеал. Мнение о том, что любить других добродетельно, а любить самого себя грешно, до сих пор довольно широко распространено среди людей в условиях нашей идеологически искаженной культуры. Но поставим вопрос: может ли любить других человек, не способный любить себя?

Ответ на него при трезвом размышлении должен быть отрицательным. Каждый человек такое же существо, как и окружающие его люди, и если он любит других, то почему же он не должен любить себя. Не может быть двух разных типов любви: к людям и к самому себе; любовь как высокое чувство или есть, или ее вовсе нет. Известное библейское выражение «Возлюби ближнего как самого себя» содержит в себе мысль о прямой зависимости между этими двумя сторонами всеобщей любви — к себе и к окружающим людям. «Любовь к другим и любовь к себе будет обнаружена у всех, кто способен любить других» (Э. Фромм). От любви к себе эгоизм отличается тем, что при нем существует исключительная любовь к себе в ущерб такому же отношению к окружающим людям. Эгоистичный в любви человек желает всего того, что он должен отдавать людям, только для самого себя. Кстати, и любовь к другому может приобрести форму эгоизма. Так, мать, беззаветно и бездумно любящая свое дитя, жертвуя собой в угоду его эгоистическим устремлениям, лишает аналогичного чувства не только себя, но и окружающих людей. Как иначе, кроме эгоистической, можно назвать любовь такой матери к своему ребенку, которая в других людях не видит чьих-то детей?

Форма любви, которая называется любовью к Богу, в самом широком, социально-психологическом смысле слова вбирает в себя все виды любви, поскольку Бог в душе верующего означает Высшую Добродетель и в меру своих жизненных сил и возможностей он старается на деле ее реализовать в своем отношении к людям и к самому себе. Бог выступает как символ и воплощение принципов добра, справедливости, истины и любви, поэтому понятно проявление у человека аналогичных чувств к нему.

Кроме перечисленных, можно выделить и описать разновидности любви, включающие отношение любящих людей к своим близким, прежде всего к матери и отцу. Когда такая любовь приобретает крайние формы, лишаящие любви других людей, то она превращается в псевдолюбовь. Один ее вид Э. Фромм назвал невротическим. Вариантом невротической любви, центрированной на родителях, является исключительно матерински и отцовски ориентированная любовь. Матерински ориентированные мужчины, например, в своих любовных отношениях часто остаются детьми и от женщины, так же как и от матери, жаждут материнской любви. Они бывают мягки, добры, нежны и обаятельны, но вместе с тем беспомощны и безвольны. Их отношение к женщине остается поверхностным и безответственным, а цель — скорее быть любимым, но не любить. Если женщина не всегда воспринимается таким мужчиной, «если она делает попытки жить своей жизнью,

если она хочет быть любимой и окруженной вниманием и... если она не согласна прощать любовные дела с другой женщиной, то мужчина чувствует себя глубоко задетым и разочарованным» (Э. Фромм). Такой мужчина ищет женщину, похожую на мать, и, найдя ее, становится счастливым, так и не выходя из возраста ребенка до конца своих дней. Отцовски ориентированная любовь чаще всего встречается у женщин, которые сами в детстве были очень привязаны к своим отцам. Став взрослыми, они стараются найти такого мужчину, в котором бы воплотились лучшие черты отца, и обычно крепко привязываются к нему. Женщина, отцовски ориентированная, бывает счастлива с мужем, который заботится о ней как о ребенке.

Разновидность псевдолюбви — **фанатичная любовь к кумиру**. Из любви равноправной она превращается в самоуничтожающую, любовь-поклонение, любовь-обожествление. Человек, любящий так другого, утрачивает себя как личность, теряет, вместо того, чтобы приобрести. Это уже не любовь в описанном выше высоком смысле этого слова, а идолопоклонничество.

К категории псевдоглубоких любовных межличностных чувств может быть отнесена **сентиментальная любовь**. Здесь на первый план выходит поверхностное, ритуальное ухаживание, театральное поведение с эпизодами мелодрамы. Тех, кто реализует такую любовь, на самом деле не характеризует сколько-нибудь глубокое чувство к любимому человеку.

Они, скорее, заняты самолюбованием, самими собой, чем проявлением чувства любви к другому человеку, на которое они, вероятно, вообще не способны.

Замечено, что два человека влюбляются друг в друга тогда, когда находят друг в друге воплощения идеала. Правда, иногда такое идеальное видение бывает односторонним, и в этом случае появляется так называемая **неразделенная любовь**. Правда также и то, что идеальные черты далеко не всегда с самого начала видны друг другу, а иногда то, что видится, на самом деле может быть иллюзией. «Привлекательность, — пишет Э. Фромм, — означает красивую упаковку свойств, которые престижны и искомы на личном рынке».

Идеальное представление о наиболее желаемом объекте любви — явление историческое. Время от времени, в зависимости от состояния и уровня развития общества, оно меняется. Так, в средние века, а отчасти и в более позднее время, вплоть до середины XIX века, таким идеалом в мужском воплощении являлся рыцарь, а в женском — нежное, романтическое и преданное сердце. С конца XIX до середины XX века в мужском идеальном образе ценилось честолюбие, сила, агрессивность, в женском — свобода поведения, кокетство и сексуальность. С середины текущего столетия идеалом мужчины начал постепенно становиться деловой, энергичный, терпимый, эрудированный, общительный и добрый человек, а идеалом женщины примерно такая же личность, дополнительно обладающая еще одной парой достоинств: скромностью и деловитостью.

Любовь, начинающаяся с сексуального влечения или основанная только на нем, почти никогда не бывает прочной. Она обычно недолговечна, потому что в ней нет настоящего высокого чувства и всего того, о чем говорилось выше. Сексуальное влечение может стать скрепляющим любовь, но только при ее наличии. «Самозабвенное помешательство друг на друге — не доказательство силы любви, а лишь свидетельство безмерности предшествовавшего ей одиночества» (Э. Фромм). Без любви сексуальный акт создает видимость соединения людей, на самом деле разделенных бездной незнания друг друга. Этот акт, говоря словами Э. Фромма, не в состоянии перекинуть мост над пропастью, психологически разделяющей людей. Такой акт исключительно чувствен, а настоящая любовь сердечна и рассудочна; он отключает разум, а любовь сознательна; он временный, а любовь вечна.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. В чем состоит особенность интимных отношений?
 2. В чем отличие дружбы от других видов интимных отношений?
 3. Объясни возникновение и различные дружбы.
 4. Любовь как чувство, искусство, способность и отношение: попробуй разобраться в этом «синтезе».
 5. Любовный идеал и его исторический характер: расскажи об этом самому себе.
 6. Риски определиться со своими чувствами, пройдя тест «Насколько Вы его (ее) любите».
1. Верите ли Вы в то, что можно увидеть человека лишь один раз и в то же мгновение влюбиться?
 - а) Почему бы и нет, собственно, это и есть настоящая любовь;
 - б) Так не бывает, это не любовь;
 - в) Иногда подобное случается.
 2. Полюбили бы Вы его (ее), если бы Ваши друзья отнеслись к нему (к ней) с презрением?
 - а) Безусловно;
 - б) Думаю, что да;
 - в) Никким образом.
 3. Пошли бы Вы с ним (с ней) еще раз на фильм, который уже видели?
 - а) Если бы он (она) попросил бы об этом, пошла (пошел) бы;
 - б) Был (а) бы счастлив (а) сделать это;
 - в) Вы могли бы встретиться и после кино.
 4. Если он или она несимпатичны компании Ваших друзей, то что Вы будете делать?
 - а) Выясню отношения с друзьями;
 - б) Усомнюсь в правильности своего выбора;
 - в) Не могу представить себе такого.
 5. Когда Вы рассказываете о нем (о ней), то что упоминаете прежде всего?
 - а) Фигуру, привлекательное лицо, иногда красивые волосы;
 - б) Ум, образованность, воспитанность, умение вести себя, бойкую манеру разговора, иногда бескорыстие;
 - в) Что придется, потому что всех достоинств моего избранника (избранницы) и не в силах перечислить.
 6. Знаете ли Вы, чем занят (а) он (она), когда вы не вместе?
 - а) Пока Вы уверены, что у вас нет соперника (соперницы), Вы не забываете себе голову подобными пустяками;
 - б) Да, потому что мы всегда рассказываем друг другу, что случилось у каждого из нас со времени последней встречи;

- в) Мы оба свободны, поэтому он (она) может делать все, что вздумается.
7. Можете ли Вы представить, что однажды Вашим отношениям придет конец?
- а) Я не смею об этом думать;
 б) Рано или поздно это все равно произойдет;
- в) Мы настолько привязаны друг к другу, что этого случиться не может
8. Жизнь, безусловно, прекрасна только вдвоем?
- а) Если человек влюблен, иначе он и представить себе не может;
 б) Да, в одиночку скучно;
 в) Совместная жизнь прекрасна лишь для тех двоих, которые искренне любят друг друга.
9. Если Вы наедине друг с другом, говорите ли Вы о «великих» вопросах жизни?
- а) На это почти не хватает времени;
 б) А зачем?
 в) Да, много.
10. Если у Вас чувство, что он (она) совсем другой человек, чем тогда, когда Вы познакомились?
- а) Это именно тот человек, каким Вы его себе представляли;
 б) Это оказался другой человек, но таким он (она) Вам нравится еще больше;
 в) Конечно, он (она) не столь идеален (идеальна), как это представлялось в первую минуту.

Ключ к тесту (в баллах)

1.	a=10	b=8	a=7
2.	a=7	b=3	a=1
3.	a=6	b=7	a=3
4.	a=10	b=2	a=7
5.	a=2	b=7	a=10
6.	a=4	b=7	a=0
7.	a=9	b=4	a=7
8.	a=9	b=1	a=7
9.	a=2	b=1	a=7
10.	a=10	b=7	a=5

Интерпретация результатов

Менее 30 очков. Возможно, дружеские отношения для Вас дороже и важнее его (ее) личности. Может быть Вы и не знаете его (ее) в достаточной мере, а скорее, удовлетворяетесь внешней видимостью «Вот какую победу я одержал (а), кого завоевал (а)». Иногда такое состояние и приятно, но будьте осторожны: ведь Вы выбираете себе пару не для посторонних, а прежде всего для себя!

От 31 до 65 очков. Такова идеальная любовь. Вы любите и внешность и характер своего избранника (избранницы), цените не только его (ее) добродетели и достоинства, но принимаете целиком. Вы стараетесь узнать и понять его (ее), да и кем Вам интересоваться, как не тем, с кем бы Вы охотно разделили свою жизнь. Вы чувствуете, что вдвоем Вы способны сделать все.

Более 65 очков. Прекрасная вещь — любовь! Но она может дольше длиться в том случае, если двое любят друг друга, а не саму любовь. Вы настолько увлечены своим предметом, что самого человека не видите, а основываетесь на своем представлении о нем. Вы наверняка не разочаруетесь в своем возлюбленном, если попытаетесь поближе узнать его самого, а не созданный Вашей фантазией идеальный образ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодарев А. А. Личность и общение. — М., 1983. — С. 85—200.
2. Гозман Л. Я. Психология эмпириальных отношений. — М., 1987. — С. 110—130.
3. Немов Р. С. Психология. Кн. 1. — М., 1994. — С. 507—513.
4. Психология. Словарь. — М., 1990.
5. Фромм Э. Искусство любви. — М., 1964. — С. 19, 40, 76, 114, 115.

СЛОВАРЬ К ТЕМЕ

- Аттракция** — процесс формирования привлекательности какого-то человека для воспринимающего и продукт этого процесса, т. е. некоторое качество отношения.
- Идентификация** — отождествление себя с другими.
- Интеракция** — организация, взаимодействие между общающимися индивидами.
- Каузальная атрибуция** — интерпретация субъектом межличностного восприятия причин и мотивов поведения других людей.
- Кинесика** — своеобразный алфавит телодвижений человека, помогающий полностью раскрыть смысловую сторону информации.
- Коммуникация** — в широком смысле — общение.
- Паралингвистическая система** (экстралингвистическая система) — включение в речь пауз, других вкраплений, например, покашливания, плача, смеха, наконец, самого темпа речи.
- Перцепция** — восприятие, непосредственное отражение действительности.
- Проксемика** — специальная область знания, занимающаяся нормами пространственной и временной организации общения.
- Репрезентативность** — представительность, мера возможности восстановить, воспроизвести представление в целом по его части или мера возможности распространить представление о части на включающее эту часть целое.
- Рефлексия** — осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению.
- Фасцинация** — совокупность средств, помогающих принятию информации и ослабляющее действие фильтров «доверия» и «недоверия».
- Эмпатия** — постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека.

6.

Социально-ролевое общение

Одним из ключевых в психологии человеческого общения является представление о личности. Человек — не хамелеон, меняющий свою окраску в зависимости от ситуации, и не попугай, в разных ситуациях повторяющий одни и те же заученные слова. Однако возможности конкретного индивида ограничены действиями других людей — и тех, с которыми он вступает в определенные отношения, и других, их предшественников, чей опыт, привычки и предрассудки усвоило нынешнее поколение. Личность живет и действует в определенной структуре, ее поведение обусловлено культурой (социальным опытом) определенного конкретно-исторического сообщества. Важными аналитическими единицами, позволяющими моделировать жизнедеятельность человека, являются социальная роль и его собственное «Я».

Социальная роль

В первом приближении социальную роль можно было бы определить как функцию элемента социальной системы (индивида или группы людей), обусловленную его объективным положением внутри данной системы. Составляющие общество индивиды приходят и уходят, но их определенные функции продолжают осуществляться сменяющимися друг друга поколениями. Каждый год обновляется состав того или иного вуза, но всегда в нем есть ректор, профессора, доценты, ассистенты и вспомогательный состав. Некоторые полагают, что будто человек как актер просто получает роль извне и послушно ее исполняет. Однако в сложных, быстро меняющихся условиях реальной жизни жесткая регламентация и буквальное исполнение губительно сказались бы на результатах дела.

В отличие от робота, функционирующего по заложенной извне программе, человек всегда остается самоуправляющим существом — не столько объектом контроля, сколько субъектом деятельности. Он может ничего не подозревать о предписанной ему функции. Он действует исходя из собственных представлений о ситуации, о наилучшем для него способе разрешения возникающих проблем. Как поступит индивид в затруднительной обстановке, зависит от многих факторов. Несомненно, однако, что он не станет игнорировать опыт решения подобных проблем другими людьми. Прошлые поколения отобрали и передали нынешнему образцы поведения в типичных социальных ситуациях. Образцы поведения усваиваются благодаря целенаправленному инструктированию, либо в результате случайного научения (дети копируют других детей и взрослых). Обе эти формы могут действовать совместно.

Мы живем в обществе. Это значит, что каждый из нас выполняет множество социальных функций. Например, служебные: на начальник, подчиненный, рядовой сотрудник, специалист, ученик, ревизор. Или житейские функции: квартиросъемщик, клиент, покупатель, сосед. Или семейные функции: кормилец, иждивенец, муж, жена, сын, родственник и т. д. Выполнять некую социальную функцию означает делать то, что «положено» на данном месте при данных обстоятельствах. «Положено» — это, с одной стороны, законами, установлениями, с другой — нравами, обычаями, существующими там, где мы живем.

Всему, что «положено», нас учат с детства, а когда делаем «что не положено» — наказывают. В конце концов ребенок не только научится следовать образцам, но и узнает, что другие люди адресуют ему определенные ожидания, которым должно соответствовать его поведение, и сам научается ожидать и требовать от других определенных реакций. В основе формирования ожиданий лежит собственный опыт.

Поскольку тому, что «положено», учили не меня одну, всякий человек вправе ожидать от меня выполнения моих социальных функций, иными словами, общество возлагает на меня определенные «социальные роли». Действуя согласно этим ожиданиям, я исполняю свою социальную роль. Конечно, мое понимание того, что я обязана и что не обязана делать в данной социальной роли, может расходиться с пониманием других. Это обстоятельство вызывает постоянные дискуссии в

обществе, а иногда приводит к конфликтам между людьми (негативные роли, криминальные). Роли безличны: они зависят не от личности исполнителя, а лишь от исполняемой им «партии». Это влечет за собой известные неудобства: хочет человек или не хочет, он должен (отсюда и слово «должность») поступать на «общих основаниях» — в соответствии с правами и обязанностями, приданными занимаемой им позицией. Если он стал мужем, ему придется теперь отказаться от многих молодецких забав. Человек становится тем, за кого его принимают окружающие. И. Кон, авторитетнейший специалист, замечает в своей работе «Открытие «Я», что «казаться — это тоже «быть», но только не для себя, а для других. Трус, который сумеет достаточно долго «казаться» храбрым, может в конце концов стать им».

Не надо сводить роль к внешнему представлению. Поделуй не всегда продиктован притворством. Роль содержит в себя чувства, мысли, стремления. Важно, что все они были определены еще до того, как появился конкретный исполнитель. Большую часть жизни индивид проводит в кооперации с другими людьми, и каждое его действие, строго говоря, есть лишь элемент более масштабной системы совместной деятельности. Отсюда две важные для нашего рассуждения особенности человека: ощущение индивидом личной ответственности перед партнером и бдительное наблюдение за его поведением. Наблюдение неравнодушное, эмоционально окрашенное.

Итак, социальная роль — это выработанная обществом и усвоенная индивидом система мыслей и чувств, намерений и действий, добавляющих в данной ситуации человеку, занимающему определенное социальное положение.

Межличностная роль

Помимо социальных ролей, мы играем роли «межличностные». У каждого есть круг людей, с которым он сталкивается изо дня в день. В отношении одного человека я выступаю в роли Друга, в отношении другого — в роли Недоброжелателя. Кто-то для меня Подопечный, кто-то Покровитель, кто-то Враг или Мучитель, кто-то Партнер, а кто-то предмет обожания. Распределение межличностных ролей между мной и кем-то другим связано с нашими чувствами друг к другу и с «предысторией» нашего взаимодействия. Но коль скоро роли распределены, у меня есть ожидания к Ивану Ивановичу, а у него — ко мне. Межличностная роль — это то поведение, которое ожидается от меня другим человеком согласно установившимся между нами отношениям. Если я пренебрегаю ролевыми ожиданиями партнера, наши отношения меняются и межличностные роли распределяются по-новому.

Вступая в общение с кем бы то ни было, мы должны исполнять одновременно и свою социальную роль, и межличностную. Причем на первом плане — роль социальная. И нередко они расходятся. Такое

расхождение между социальной и межличностной ролью делает нас «актерами поневоле». Неспроста социологи так любят ссылаться на Шекспира: «Весь мир — театр»:

*Весь мир — театр.
В нем женщины, мужчины — все актеры.
У них есть выходы, уходы.
И каждый не одну играет роль.*

Поистине — «не одну»! Ведь, кроме социальных и межличностных ролей, мы играем еще «внутригрупповые». Например, роль Лидера, роль Соперника и Союзника, роль Иванушки-дурачка.

Внутригрупповые и индивидуальные роли. Собственное «Я»
Внутригрупповая роль — это поведение, которое ожидается от меня членами группы, куда я вхожу, в соответствии с репутацией, приобретенной мною в этой группе. Человек входит одновременно и последовательно во многие группы. И в каждой из них его внутригрупповая роль может оказаться разной. Лидер в одной среде может считаться Чужаком в другой и т.д.

Внутригрупповые роли, исполняемые нами с детства, решающим образом формируют наш характер. Согласно «теории зеркального «Я» Чарльза Кули, мнение группы о субъекте формирует у него соответствующее представление о себе, или «Я-образ». Но мы, как уже говорилось, принадлежим на каждом этапе жизни многим группам сразу. И поэтому в нашей памяти откладывается целый набор «Я-образов». Вести себя в соответствии с каким-либо из «Я-образов» — значит проявлять себя, или играть индивидуальную роль. Это то поведение, которое я ожидаю от самого себя (согласно своему авторитету) при определенных обстоятельствах, воспроизводящих прошлый опыт приспособления к социальной среде (группе).

Множество «Я-образов» отнесены в нашей голове к единому пункту: самосознанию. Они как бы нанизаны на одну ось. С детства у нас формируется особая психологическая инстанция, задача которой — интегрировать разные «Я-образы», навязывать их на эту ось. Эту инстанцию можно назвать «Психологический автопортрет» — под таким именем она фигурирует в работах грузинских психологов школы Узнадзе.

«Психологический автопортрет» использует два весьма любопытных механизма для своей интегративной деятельности. Первый из них «вытеснение», второй «компенсация».

Вытеснение заключается в том, что из моих «Я-образов» изымается все, что противоречит друг другу или наносит травму моему самолюбию.

Компенсация состоит в том, что противоречивые и травмирующие черты моих «Я-Образов» становятся непротиворечивыми и лестными благодаря моей фантазии.

В отношениях помимо социальной и межличностной роли я играю также внутригрупповую. При всем этом я играю и какую-то из своих индивидуальных ролей, следуя определенному «Я-образу», хранящемуся

в памяти. Более того, вы угадываете другие мои «Я-образы» по интонациям, по манере двигаться, по костюму и т. д. И все роли, которые я одновременно исполняю перед вами, складываются в мою актуальную роль, т. е. роль, избранную мною для данного коммуникативного акта.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Что такое «социальная роль»?
2. Верно или неверно?
«В большинстве случаев человек выбирает свою социальную роль добровольно».
3. Выбрать правильный ответ:
— Социальные роли связаны:
а) с социальным положением;
б) с поведением, которого ждут от человека другие члены группы;
в) с фактическим поведением человека;
г) все ответы верны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреевкова Н. В. Проблемы социализации личности // Социальные исследования. Вып. 3. — М., 1970.
2. Берн Э. Я. Концепция и воспитание. — М., 1966. — С. 53, 71—77.
3. Кун И. С. Открытие Я. — М., 1978. — С. 133—166.
4. Стожия В. В. Самосознание личности. — М., 1984. — С. 34—47.
5. Тилинский Я. И. Стадии социализации индивида // Человек и общество. Вып. 9. — Л., 1971. — С. 20, 21.

7.

Социально-психологический климат коллектива

Что такое коллектив

В предыдущих вопросах данной темы была рассмотрена психология межличностных отношений с позиций индивидуальной и социальной идентичности. Индивидуальная идентичность — это «образ Я» обусловленного психофизиологическими интеллектуальными, волевыми и духовно-нравственными качествами личности. Социальная идентичность формируется из тех сторон «образа Я», которые вытекают из восприятия индивидом себя как члена определенной социальной группы коллектива. В коллективе складывается особый, специфический характер межличностных отношений. Рассмотрим же некоторые его характерные черты.

Прежде всего уточним, что же мы понимаем под термином «коллектив». Коллективом называется разновидность социальной общности и совокупность индивидов, определенным образом взаимодействующих друг с другом, осознающих свою принадлежность к данной общности и признающих ее членами с точки зрения других. В отличие от других социальных общностей коллектив характеризуется следующими основными чертами:

1) устойчивым взаимодействием, которое способствует прочности и стабильности его существования в пространстве и во времени; 2) отчетливо выраженной однородностью состава, то есть наличием признаков, присущих коллективу; 3) относительно высокой степенью сплоченности на основе единства взглядов, установок, позиций членов коллектива; 4) структурированности — определенной степенью четкости и конкретностью распределения функций, прав и обязанностей, ответственностью между членами коллектива; 5) организованностью, то есть упорядоченностью, подчиненностью коллектива определенному порядку выполнения совместной коллективной жизнедеятельности; 6) открытостью — то есть готовностью к принятию новых членов.

Понятие социально-психологический климат коллектива

Качественные и количественные показатели всех этих основных черт соединяются понятием социально-психологический климат коллектива. По мнению известного российского психолога Б. Д. Парыгина, понятие **социально-психологический климат коллектива** отражает характер взаимоотношений между людьми, преобладающий тон общественного настроения в коллективе, связанный с удовлетворением условиями жизнедеятельности, стилем и уровнем управления и другими факторами.

Социально-психологический климат коллектива связан с определенной эмоциональной окраской психологических связей коллектива, возникающих на основе их близости, симпатий, совпадения характеров, интересов и склонностей.

Ученые отмечают двойственную природу социально-психологического климата коллектива. С одной стороны, он представляет собой некоторое субъективное отражение в групповом сознании всей совокупности элементов социальной обстановки, всей окружающей среды. С другой стороны, возникнув как результат непосредственного и опосредованного воздействия на групповое сознание объективных и субъективных факторов, социально-психологический климат приобретает относительную самостоятельность, становится объективной характеристикой коллектива и начинает оказывать обратное влияние на коллективную деятельность и отдельные личности.

Социально-психологический климат это не статичное, а весьма динамичное образование. Эта динамика проявляется как в процессе коллективообразования, так и в условиях функционирования коллектива. Ученые зафиксировали два основных этапа процесса коллективообразования. На первом этапе главную роль играет эмоциональный фактор. В этот период идет интенсивный процесс психологической ориентации, установления связей и позитивных отношений. На втором этапе все большее значение приобретают когнитивные процессы. В этот период каждая личность выступает не только как потенциальный или реальный объект эмоционального общения, но и как носитель

определенных личностных качеств социальных норм и установок. Именно на этом этапе происходит формирование общих взглядов, ценностных ориентаций, норм и символов.

Другой стороной, характеризующей динамику социально-психологического климата коллектива, являются так называемые «климатические возмущения». К «климатическим возмущениям» относят естественные колебания эмоционального состояния в коллективе, периодически возникающие подъемы и спады настроения у большинства его членов, которые могут происходить как в течение одного дня, так и на протяжении более длительного периода. Они связаны с изменением условий взаимодействия внутри группы или изменением окружающей среды. Термин «климатические возмущения» несет в себе как негативную, так и позитивную окраску, поскольку эти возмущения могут мешать, а могут и благоприятствовать жизнедеятельности коллектива.

*Межличностные конфликты:
причины возникновения и динамика развития*

Одним из важных показателей социально-психологического климата в коллективе являются конфликтные ситуации. Конфликтность или социально-психологическая напряженность в коллективе негативно отражается на всех сторонах его жизнедеятельности. Исследования показывают, что время послеконфликтных эмоциональных переживаний, расстройств, раздраженности человеческих отношений, нарушение делового контакта, как правило, во много раз способно превосходить время самого конфликта.

В основе конфликта лежат столкновения людей, их мнений, позиций, взглядов, характеров, интересов с точки зрения психического состояния противоборствующих сторон, конфликт выступает одновременно и как защитная реакция и как ответная эмоционально окрашенная реакция.

Современная конфликтология достаточно подробно описала динамику протекания конфликтов. Большинство конфликтов созревает постепенно и вначале находятся в так называемом инкубационном, скрытом (латентном) состоянии, при котором конфликтующие стороны выражают скрыто свои претензии, как говорится «за глаза». При этом, как правило, предпринимаются попытки удовлетворения этих претензий «мирным» путем. Если такой способ не вызывает позитивной реакции, игнорируется или наталкивается на отказ, конфликт переходит в открытую форму. Эта стадия развития конфликта называется конфликтным поведением. Конфликтное поведение это действия, направленные на то, чтобы прямо или косвенно заблокировать достижение противостоящей стороной ее целей, намерений, интересов. Конфликт в этой фазе принимает форму острых разногласий, которые индивиды не только стремятся урегулировать, но и всячески усугубляют, продолжая разрушать прежние структуры нормальных взаимосвязей, взаимодействий и отношений. В эмоциональной сфере эта стадия характеризуется нарастанием агрессивности, переходом от предубеждений к неприязни

и откровенной враждебности, которая психологически закрепляется в «образе врага». Таким образом, конфликтные действия резко обостряют фон протекания конфликта, эмоциональный же фон, в свою очередь, стимулирует конфликтное поведение.

Конфликтное поведение — это пик в развитии конфликта. Оно не может длиться вечно и в конце концов конфликтующие стороны должны будут выбирать одну из двух программ поведения: 1) снизить уровень напряженности, но сохранять саму конфликтную ситуацию, переводя ее в скрытую форму за счет частичных уступок противоположной стороне; 2) искать способы полного разрешения конфликта.

Если выбрана вторая программа, то наступает стадия разрешения конфликта. Разрешение конфликта осуществляется как через изменение объективной ситуации, так и через субъективную, психологическую перестройку, то есть изменение субъективного образа ситуации, который сложился у враждующих сторон. «Образ врага» постепенно трансформируется в «образ партнера», а психологическая установка на борьбу сменяется ориентацией на сотрудничество. Ориентация на сотрудничество предполагает стремление индивидов в конфликтном споре учитывать интересы соперника, искать компромисс, устраивающий обе стороны.

Управление коллективом

Изучение закономерностей функционирования коллективов показывает, что даже в самых малых, неорганизованных коллективах, как правило, возникает распределение власти между членами. Коллектив делится на рядовых членов и лидеров. **Лидерство** — это способность оказывать влияние на отдельных индивидов и коллектив в целом, в частности, направлять их усилия на достижение каких-либо целей.

Различают неформальных и формальных лидеров. Неформальный лидер — это член коллектива, добровольно принявший на себя значительно большую ответственность, чем это требуют формальные предписания и нормы. В социальной психологии существует ряд теорий, объясняющих природу неформального лидерства. «Теория черт» объясняет выдвижение лидера на основе личностных качеств (инициативы, храбрости, знаний и т. д.). «Ситуационная» теория объясняет инициативное поведение личности потребностями сложившейся ситуации, особенностями сферы коллективной деятельности, спецификой групповых целей, задач и т. д. Неформальные лидеры различными методами воздействуют на членов коллектива. Одни из них стремятся навязать коллективу определенную линию поведения силовыми методами, другие же действуют методами убеждения.

Во всяком организованном коллективе есть формальный лидер. **Формальный лидер** — это носитель административной власти. Его задача состоит в организации совместного взаимодействия и отношений

членов коллектива для достижения его целей. Для этого руководитель должен обладать психофизиологическими характеристиками, а также **знаниями, навыками, умениями и качествами**.

К психофизическим качествам руководителя как личности относятся: волевые данные, профессиональное восприятие, обостренное внимание, объемная и точная память, эмоциональная устойчивость, компетентность и другие. **Особое значение имеют волевые качества руководителя.** Волевого руководителя, как правило, характеризуют разумная настойчивость, решительность, энергичность, упорство в достижении цели, высокая самодисциплина, целеустремленность, т. е. способность направлять все свои знания, навыки и чувства на достижение поставленных целей, умение доводить начатое до конца, собранность, отсутствие боязни принимать решения в ответственных ситуациях и не стремиться переложить ответственность на других.

Немаловажное значение для руководителя имеет **контактность** — общительность, интерес к людям, способность располагать к себе людей, выслушивать, понимать и убеждать их, способность взглянуть на проблему «глазами другого». Важной психологической характеристикой является также **стрессоустойчивость** — интеллектуальная и эмоциональная защищенность в проблемных ситуациях, самообладание и трезвость мышления при принятии индивидуальных и коллективных решений.

В совокупности неотъемлемых психологических качеств руководителя выделяется **доминантность**, которую следует понимать как свойство властности, честолюбия. Эти качества предполагают стремление к личной независимости в любых обстоятельствах, готовность к бескомпромиссной борьбе за свои права, отсутствие преклонения перед авторитетами, самоуважение, соседствующее с высокой самооценкой, высокий уровень притязаний.

Среди деловых качеств выделяются знания и умения. Так, например, для руководителя предприятия важны знания в области техники и технологии, организации производства, экономики и права, психологии и педагогики, менеджмента. В качестве наиболее важных навыков (умений) отмечают: умение видеть перспективу, найти главное звено в работе, изучать, подбирать и расставлять кадры, пойти на оправданный риск, своевременно принимать решения и проводить их в жизнь, делегировать полномочия, побуждать людей к труду, организовывать свою работу, отстаивать интересы своего коллектива.

К деловым навыкам и умениям тесно примыкают также **профессионально-организаторские черты**, поскольку одной из основных задач руководителя является создание команды единомышленников, т. е. формирование условий для оптимизации процесса самоорганизации трудового коллектива, с этой точки зрения важными качествами руководителя являются такие, как предприимчивость и деловитость, научный системный подход к решению проблем. Предприимчивость и деловитость предполагают умение руководителя глубоко и всесторонне анализировать экономические процессы и направления научно-тех-

нического прогресса в своей сфере деятельности, предвидеть и определять их результаты, принимать на основе этого анализа лучший вариант решений. А это, в свою очередь, предполагает способность к логическому размышлению, способность разложить каждую проблему на составные части, определить значимость каждого из имеющихся факторов и на основе их комбинации делать вывод, способность воспринимать идеи и опыт других. Не менее важна для руководителя коммуникабельность: способность срабатываться с людьми, налаживать взаимоотношения с людьми всех рангов — вышестоящими руководителями и подчиненными, способность сплачивать, объединять разных людей, налаживать их совместную работу.

Важное значение для социально-психологического климата коллектива имеют также особенности стиля руководителя коллектива. Под стилем руководителя понимается комплекс приемов, методов и способов воздействия руководителя на коллектив с целью эффективного и качественного выполнения управленческих функций. Определение стиля руководства коллективами осуществляется по основным функциям управления: принятие решений, организация выполнения решений, осуществление контроля исполнения, способы побуждения исполнителей к деятельности, использование системы стимулирования деятельности исполнителей.

В социальной психологии имеются различные классификации стилей руководителя. Крупнейший специалист в этой области знаний А. Л. Журавлев различает три основных стиля руководства: директивный (автократический), демократический (консультативный) и либеральный (попустительский). Дадим краткое описание этих стилей: 1) директивный (автократический). При строгом применении этого стиля руководства руководитель строит свое поведение в соответствии с принципами формальной структуры. Такой руководитель держит дистанцию по отношению к коллективу, старается избегать неформальных контактов. Он берет на себя всю полноту власти и ответственности за происходящее в организации, старается лично контролировать весь объем отношений в организации, обращая внимание не только на результат, но и на процесс. Решения принимаются им единолично, работники получают лишь самую необходимую для выполнения работы информацию. Руководитель такого типа, как правило, властен, требователен, ориентирован только на целевую функцию.

2) Демократический (консультативный). Руководитель этого типа сочетает в своей работе ориентацию как на формальную, так и на неформальную структуру взаимоотношений руководителя с подчиненными, поддерживает с ними товарищеские отношения, не допуская при этом фамильярности. Стремится разделить власть между собой и подчиненными, при принятии решений учитывает мнение коллектива, стремится контролировать только конечный результат, не вдаваясь в подробности процесса. Работники у такого руководителя получают достаточно полную информацию о своем месте в выполнении общего задания, о перспективах своего коллектива.

3) Либеральный (попустительский) стиль руководства максимально ориентирован на поддержание неформальных отношений с сотрудниками, делегирование им своих полномочий и ответственности. Руководитель предоставляет подчиненным полный простор, они самостоятельно организуют свою деятельность, решения принимаются коллегиально. Руководитель лишь в случае необходимости вмешивается в производственный процесс, осуществляет контроль, стимулирует работу.

«Чистые» стили руководства далеко не всегда проявляются в деятельности предприятий. Как правило, имеет место сочетание каких-либо двух стилей руководства. Поэтому, при исследовании стили руководства у каждого конкретного руководителя определяется степень выраженности каждого из трех стилей и выявляются доминирующие.

Следует также отметить, что не существует универсального оптимального стиля руководства коллективом, способного обеспечить решения стоящих перед ним задач и нормальный социально-психологический климат. В различных конкретных ситуациях эффективным может оказаться тот или иной стиль или их гармоничное сочетание.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Каковы основные черты коллектива?
2. Что такое социально-психологический климат коллектива и каковы условия его формирования?
3. Что такое социально-психологический конфликт и какова динамика его развития?
4. В чем состоят основные функции руководителя коллектива?
5. Какие качества руководителя способствуют поддержанию хорошего социально-психологического климата в коллективе?
6. Ответив на предложенные вопросы, оцените характер взаимоотношений в своем коллективе и роль в этих взаимоотношениях вашего руководителя:

ОПРОСНИК

1. Кто из членов Вашего коллектива вносит наибольший вклад в разработку и выполнение всех задач, поставленных перед коллективом?
2. Кто из членов Вашего коллектива вносит наибольший вклад в развитие товарищеских отношений?
3. Кто из членов Вашего коллектива обладает наибольшей эрудицией в отношении задач, решаемых Вашим коллективом?
4. Кто из членов коллектива наиболее симпатичен Вам?
5. Кто из членов коллектива вносит наибольший вклад в разработку идей, в поиск наиболее оптимальных решений этих задач в связи с задачами, стоящими перед Вашим коллективом?
6. Кто из членов Вашего коллектива стремится первым помочь своим товарищам по работе в решении их личных проблем?
7. Кто из членов Вашего коллектива вносит наибольший вклад в лучшую организацию дела?
8. С кем из членов Вашего коллектива Вы готовы поделиться своими мыслями, переживаниями, чувствуете себя наиболее непринужденно?
9. Кто из членов Вашего коллектива наиболее авторитетен Вам с точки зрения профессиональных знаний, мастерства?

10. С кем из членов коллектива Вам более всего приятно общаться во вне-рабочее время?

11. Вас удовлетворяет характер деловой атмосферы в коллективе?

12. Вас удовлетворяет характер эмоциональных межличностных отношений в коллективе?

Сумма баллов, полученных на каждого члена коллектива, включая руководителя, по вопросам 1, 3, 5, 7 и 9 позволяет определить ранговую структуру делового лидерства и место руководителя в ней.

Сумма баллов, полученных на каждого члена коллектива, включая руководителя, по вопросам 2, 4, 6, 8 и 10 позволяет определить ранговую структуру эмоционального лидерства и место руководителя в ней.

№№ вопроса	Полностью удовлетво- ряет	Удовлетво- ряет	Скорее не удовлет- воряет	Не удовлетво- ряет	Совершенно не удовлет- воряет
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородкин Д. М., Коряк Н. М. Внимание, конфликт! — Новосибирск, 1983.
2. Дмитриев А., Кудрявцев В., Кудрявцев Г. Введение в общую теорию конфликтов. — М., 1993.
3. Донцов А. И. Психология коллектива. — М., 1984.
4. Журавлев В. Л. Совместная деятельность как область социально-психологических исследований. // Совместная деятельность / Под ред. А. Л. Журавлева и др. — М., 1988.
5. Журавлев И. Л. Факторы формирования стиля руководства производственным коллективом // Социально-психологические проблемы производственного коллектива. — М., 1993.

Раздел второй
Педагогика

тема 1

Предмет и основные этапы развития педагогики

1. Предмет педагогики
2. Основные этапы развития педагогики и образования

1.

Предмет педагогики

Каждое поколение людей решает три важнейшие задачи. Во-первых, освоить опыт предыдущих поколений, во-вторых, обогатить и приумножить этот опыт, и, в-третьих, — передать его следующему поколению. Общественный прогресс стал возможен лишь потому, что каждое новое поколение овладевало опытом предков, обогащало его и передавало своим потомкам.

Что такое педагогика?

Наука, изучающая закономерности передачи старшим поколением и активного усвоения младшими поколениями социального опыта, необходимого для жизни и труда, называется педагогикой.

В Древней Греции педагогом назывался раб, приставленный к ученику, сопровождавший его в школу, прислуживающий ему на занятиях и вне их. Греческое слово «пейдагогос» («пейда» — ребенок, «гогес» — вести) можно перевести как «детоводитель», «детовожатый». Таким образом, «педагогика» в буквальном переводе с греческого — детовожение. Основными категориями педагогики являются: **развитие, воспитание, образование, обучение.**

Развитие человека — это процесс становления его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов.

Воспитание в широком смысле представляет собой целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активному участию в трудовой деятельности. Воспитание в узком смысле слова — систематическое и целенаправленное воздействие воспитателя на воспитуемых с целью формирования у них желаемого отношения к людям и явлениям окружающего мира.

Образование — процесс и результат усвоения определенной системы знаний и обеспечение на этой основе соответствующего уровня развития личности. Образование получают, в основном, в процессе обучения и воспитания в учебных заведениях под руководством педагогов. Однако все возрастающую роль играет и самообразование, т. е. приобретение системы знаний самостоятельно.

Обучение — это целенаправленный процесс двусторонней деятельности педагога и учащихся по передаче и усвоению знаний. Деятельность преподавателя при этом называется преподаванием, а деятельность учащихся — учением. Поэтому обучение можно определить и так: обучение — это преподавание и учение, взятые в единстве. В свете вышеизложенного педагогика предстает как наука о воспитании (имеется в виду «воспитание» в широком смысле); это наука, изучающая закономерности воспитания, образования и обучения (здесь «воспитание» употребляется в узком смысле).

Предмет педагогики — процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения, образования, воспитания, или, более кратко, — это воспитание человека, как особая функция общества.

Система педагогических наук

В результате развития науки, техники и культуры происходят дифференциация знаний и специализация наук. В педагогической науке процесс специализации и дифференциации проявляется особенно заметно. Педагогика, зародившаяся в недрах философии как ее часть, имеет в настоящее время большое число ответвлений, которые развиваются как ее отрасли. Эти отрасли определяются особенностями объекта воспитания: возрастом, профессией, психофизиологическими данными и т. д.

Основные «ветви» древа педагогической науки следующие:

Общая педагогика — изучает и формирует принципы, формы и методы обучения и воспитания, являющиеся общими для всех возрастных групп и учебно-воспитательных учреждений. Эта отрасль педагогических знаний исследует фундаментальные законы обучения и воспитания. Составными частями общей педагогики являются: теория воспитания, теория обучения (дидактика) и теория организации и управления в системе образования.

Дошкольная педагогика — изучает закономерности воспитания детей дошкольного возраста.

Педагогика общеобразовательной школы — исследует содержание, формы и методы обучения и воспитания школьников.

Специальная педагогика (дефектология) — наука об особенностях развития и закономерностях обучения и воспитания аномальных детей, имеющих физические или психические недостатки. В зависимости от вида дефектов выделяют такие ее направления: сурдопедагогика — изучает закономерности обучения и воспитания глухих; тиф-

логопедагогика — слепых и слабовидящих детей; олигофренопедагогика — умственно отсталых детей; логопедагогика, разрабатывающая вопросы исправления речи детей и подростков.

Педагогика профессионально-технического и среднего специального образования — изучает и разрабатывает вопросы обучения и воспитания учащихся ПТУ и средних специальных учебных заведений.

Исправительно-трудовая педагогика занимается вопросами перевоспитания правонарушителей всех возрастов.

Военная педагогика изучает особенности воспитания воинов.

Педагогика высшей школы разрабатывает вопросы обучения и воспитания студентов вузов.

Значительное место в системе педагогических знаний занимает история педагогики, раскрывающая историю развития теории и практики обучения и воспитания в разные исторические эпохи, разных стран и народов.

Связь педагогики с другими науками

Педагогика, являясь самостоятельной и достаточно научной дисциплиной, не может развиваться обособленно от других наук. Важную методологическую роль в процессе разработки педагогической теории выполняет философия, помогая определить исходные позиции при исследовании педагогических явлений. Особенно большое значение для решения конкретных вопросов обучения и воспитания, разработки режимов труда и отдыха имеет психология, и в первую очередь возрастная и педагогическая психология, которая изучает закономерности психических процессов детей в зависимости от возраста, в условиях обучения и воспитания. Тесные связи существуют между педагогикой и школьной гигиеной, изучающей и определяющей санитарно-гигиенические условия жизни учащихся. Социология, занимающаяся изучением общества как сложной целостной системы, дает педагогике большой фактический материал для более рациональной организации процесса обучения и воспитания.

Педагогика имеет тесные связи и со многими другими отраслями научного знания — анатомией и физиологией человека, этнографией, математикой, кибернетикой и др. Формы связи педагогики с другими науками весьма разнообразны: это заимствование научных идей (например, кибернетической идеи управления), использование данных, полученных другими науками (данные физиологии о работоспособности учащихся), и т. п.

Параллельно с развитием педагогики и в тесной связи с ней (особенно с теорией обучения и образования) развивались и вычленились в отдельную отрасль педагогических знаний методики преподавания отдельных учебных предметов в общеобразовательной школе, а в последующем — в средней специальной и высшей школе. Важнейшая задача методики — разработка содержания форм и методов изучения

этих предметов, изучение и обобщение: популяризация передового педагогического опыта работы лучших педагогов, повышение эффективности педагогического процесса и качества знаний учащихся, использование методов, терминов и понятий других наук (например, математических методов, понятия об обратной связи, заимствованное из кибернетики). Следует заметить, что педагогика использует материалы и данные смежных наук не путем механического переноса, а на основе строгого отбора с обязательным анализом условий и границ их применимости в педагогике.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Что изучает педагогика?
2. Как произошло название науки педагогики?
3. Какие категории (основные понятия) педагогики ты знаешь?
4. Сформулируй определения основных понятий (категорий) педагогики.
5. Каковы основные «ветви» системы педагогических наук?
6. Какое значение имеют связи педагогики с другими науками о человеке, и в чем эти связи выражаются?

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабинский Ю. К. и др. Педагогика. — М., 1988.
2. Ильина Т. А. Педагогика. — М., 1984.
3. Пряникова В. Г., Рыбкин З. И. История образования педагогической мысли. — М., 1995.

2.

Основные этапы развития педагогики и образования

На заре человечества

Потребность передачи социального опыта подрастающим поколениям возникла вместе с человеком. Однако как целенаправленный процесс воспитание берет свое начало с периода разделения труда. Именно с этого времени воспитание становится содержанием специально организованной деятельности по подготовке подрастающих поколений к жизни и труду. К этому же периоду следует отнести рождение одной из самых древнейших профессий — профессии педагога, воспитателя, учителя. Целью и содержанием воспитания в условиях первобытнообщинного строя было развитие трудовых навыков, чувства верности интересам рода и племени при безусловном подчинении им интересов отдельной личности, сообщение знаний о традициях, обычаях и нормах поведения в данном роде и племени на основе ознакомления со сложившимися в них преданиями и верованиями. Видное место в первобытнообщинном воспитании занимали игры, имитирующие различные виды труда взрослых членов племени — охоту, рыбную ловлю и другие занятия. Следует заметить, что физические наказания как средство воспитательного воздействия у большинства племен отсутствовали или же применялись крайне редко, в исключительных случаях.

Впервые зачатки образования появились в странах Древнего Востока (Индия, Китай, Ассирия, Вавилон и др.). Наибольшее распространение в этих странах получили три типа школ: жреческие, дворцовые и военные. Жреческие школы создавались при храмах и готовили служителей культа. Дворцовые школы готовили писцов-чиновников для нужд административно-хозяйственного управления. Военные школы готовили военачальников.

Наиболее широким и многопредметным было содержание образования в жреческих школах. Так, в школах жрецов Вавилонского государства, кроме письма, счета и чтения преподавались право, астрология, медицина и цикл религиозных дисциплин. Обучение было столь же долгим (около 10 лет), сколь и дорогим. Оно не было доступным для детей ремесленников и земледельцев. Обучать своих сыновей (девочек обычно не учили) могли только знатные чиновники и богатые рабовладельцы. В школах царя палочная дисциплина, а занятия продолжались с раннего утра до позднего вечера.

Античный мир

Подлинного расцвета педагогическая мысль и педагогическая практика достигли в Древней Греции и Риме. В Древней Греции особенно выделялись две системы воспитания: спартанская и афинская. Образование в Спартанском государстве было привилегией рабовладельцев. Главной была общественная система воспитания. Дети рабовладельцев с 7 до 15 лет вне семьи учились чтению, письму, счету и очень много занимались военно-физической подготовкой. В возрасте с 15 до 20 лет юные спартанцы получали музыкальное воспитание (хоровое пение), не прекращая усиленную физическую и военную подготовку. Особое внимание в спартанских школах уделяли умению метко и кратко отвечать на заданные вопросы. По преданию, этим искусством особенно славились жители Лаконии (область Спарты), отсюда пошло известное выражение «лаконичный стиль».

В возрасте около 20 лет молодые спартанцы подвергались итоговым испытаниям, главным из которых было испытание на выносливость: юношей публично секли у алтаря Артемиды. Выдержав испытание, они получали оружие, становились полноправными спартанцами и начинали принимать участие в систематических избиениях рабов с целью держать их в постоянном страхе.

Спартанская система воспитания применялась и для девушек, правда, в облегченном и в укороченном варианте. Кроме традиционных (домоводство, уход за детьми, музицирование), существовала специальная система военно-физических упражнений для девушек. Чтобы их будущие дети были здоровы и крепки, они должны были позаботиться об укреплении здоровья путем соответствующей тренировки своего тела: бегать, прыгать, бороться, бросать диск, метать копье.

Некоторые принципы спартанского воспитания пережили века и с поправкой на современные нормы: выносливость, неприязнательность, скромность культивируются и в нашей жизни, особенно в военных учебных заведениях.

Более полной и развитой по сравнению со спартанской была афинская система воспитания. Дети в Афинах до 7 лет находились в сфере домашнего воспитания. Воспитание девочек этой сферой и ограничивалось. А мальчики с 7 лет обучались в частных и платных школах. В школе грамматиста они учились основам грамоты, а несколько позже одновременно занимались музыкой, пением, декламацией в школе кифариста. С 12—16 лет подростки в школе палистра занимались гимнастикой и пятиборьем (бег, борьба, прыжки, метание копья и диска). Юноши из наиболее знатных семей с 16—18 лет продолжали образование в гимназиях, где изучали философию, литературу, политику. Самый высокий уровень образования давала эфбия, куда поступали юноши в 18—20 лет. В эфбии юноши продолжали изучение политических наук, изучали законы Афинского государства и одновременно проходили курс профессиональной военной подготовки. Окончание двухлетнего обучения в эфбии означало, что ее выпускники стали полноправными гражданами Афин. Аристократический характер афинского образования проявлялся не только в том, что оплатить его могли только очень богатые люди, но и в том, что оно отличалось полным презрением к физическому труду, который был только уделом рабов. Риторская школа Квинтилиана одной из первых получила статус государственного учебного заведения. Квинтилиан исповедовал принципы гуманистической ненасильственной педагогики. Он обосновал и применял в своей педагогической практике три метода обучения и воспитания: подражание, наставление и упражнение. По убеждению Квинтилиана, школьное образование имеет гораздо больше достоинств, чем домашнее (индивидуальное). Его главный научный труд «Наставление в ораторском искусстве» — это гораздо больше, чем руководство по изучению риторики, это по сути педагогика современного Квинтилиану образования. Вот почему научная педагогика ведет свою историю от Квинтилиана, а его знаменитый труд считается первым среди научных трудов по педагогике.

Средние века

В период от падения Римской империи (V в.) до первых революций (XVI в.) — эпоха средних веков, а в сфере образования и воспитания — это эпоха безраздельного господства церкви. В странах Востока школа в содержании образования и в методах преподавания отражала господствующую там религиозную идеологию и мировоззрение (индуизм, буддизм, ислам) и верно служила интересам церковных и светских феодалов. В Западной Европе монополия церкви на образование видна уже из простого перечисления типов школ: приходские (при церков-

ном приходе), монастырские (при монастырях), соборные или кафедральные (при епископских резиденциях). Во всех этих школах дети 7—15 лет обучались основам грамоты, религиозным догматам и пению псалмов и молитв.

Развитие ремесел и торговля в XIII—XIV вв. привели к появлению цеховых школ, в которых дети ремесленников получали начальное образование. Обучение же самому ремеслу осуществлялось либо в семьях ремесленников, либо в процессе цехового ученичества. Гильдейские школы создавались объединениями купцов — гильдиями. В этих платных школах учились дети состоятельных родителей, а обучение несло практическую направленность. Интересы феодалов в средние века обслуживала так называемая рыцарская система воспитания. Основу этой системы составляли «семь рыцарских добродетелей»: верховая езда, плавание, владение копьём, фехтование, умение охотиться, играть в шахматы, заниматься стихосложением или играть на музыкальных инструментах. Для рыцарской системы воспитания характерно презрение ко всем видам труда, включая даже умственный, ценились только сила и ловкость, а также умение (скорее эффектно, чем эффективно) ими распорядиться.

Эпоха Возрождения

В эпоху Возрождения (XV—XVI вв.) развитие капиталистических отношений, прогресс науки и культуры вызвали возрождение интереса к античному культурному наследию, что и дало название эпохе. В образовании это нашло свое выражение в процессе его гуманизации и отказе от суровой палочной дисциплины, столь характерной для средневековой школы.

Педагогика эпохи Возрождения придавала большое значение стимулированию живого интереса учащихся к знаниям и стремилась создать такую атмосферу учения, которая превратила его в радостный и интересный процесс для детей. В этих целях стала широко использоваться наглядность всех видов: игры, экскурсии, уроки среди живой природы; господствующей становится организация занятий, побуждающая школьников учиться с увлечением.

Наиболее ярко и полно педагогические идеи Возрождения выразил Я. А. Коменский (1592—1670 гг.) — великий чешский педагог, теоретик и практик образования. В главном труде своей жизни «Великая дидактика» он призывал «учить всех — всему» (идея всеобщего обучения), начинать обучение на родном, а не на латинском языке, как это было принято в средневековой школе. Я. А. Коменский обосновал принцип сообразности образования и воспитания природе вообще (макромир) и природе ребенка (микромир) — в частности, а также сформулировал целую систему принципов дидактики. Образование, писал Я. А. Коменский, только тогда имеет ценность, когда благотворно дей-

ствуется на нравственность учеников, и что «ученость без добродетели — все равно, что золотое кольцо в носу у свиньи». Я. А. Коменский — отец классно-урочной системы обучения, которая произвела настоящую революцию в организации учебной работы школы. Возросший интерес к духовной культуре античного мира в эпоху Возрождения породил новый тип общего среднего образования, который получил название «классический». Ведущим направлением и содержанием классического образования стало изучение латинского и греческого языков, античной литературы, античного искусства. Учебным заведением, в котором можно было получить классическое среднее образование, становится гимназия.

В XVIII — начале XIX вв. в содержании классического образования произошли большие изменения. В гимназиях, которые продолжали ориентироваться на древнегреческий идеал гармонично развитой личности, статус математики сравнялся со статусом древних языков и расширились такие дисциплины, как родной язык, история, география, естествознание, наука. В России государственные гимназии были созданы по уставу 1804 г. С этого момента в нашей стране берет свое начало становление и развитие классического образования. Вплоть до Октябрьской революции 1917 года гимназия в России — основной тип учебных заведений общего среднего образования.

XIX в. и современность

В XIX в. наряду с классической средней школой широкое развитие получают реальные и профессиональные школы, призванные удовлетворять потребности растущего производства и торговли. В реальном образовании доминируют предметы естественно-математического цикла. Первые реальные школы возникли в России и Германии уже в начале XVIII в. А самым первым в мире учебным заведением реального образования была открытая в Москве 14 января 1701 года по указу Петра I школа математических и навигационных наук. Перед ней была поставлена задача готовить специалистов военного и морского дела. Часть выпускников этой школы назначались учителями математики. Реальное образование развивалось параллельно и в противоборстве с классическим.

В XX в. в развитых странах мира система образования приобрела некоторые общие черты при сохранении своеобразия, обусловленного национальными традициями. Светское среднее образование развитых зарубежных стран представлено тремя типами школ:

1. Массовая общедоступная, во многих странах — обязательная средняя школа. Такая школа имеет три «вечные» проблемы. Большая численность классов (25—40 чел.), невысокая, а иногда и очень низкая зарплата учителя и недостаточное финансирование, определяющее несоответствующую современным требованиям материально-техни-

ческую обеспеченность. Эта школа постоянно реформируется. Нет ни одной страны, где бы существующая система образования считалась бы оптимальной по мнению общественности той же страны. Однако перманентное реформирование не решает, а лишь смягчает указанные выше проблемы, а потому потребность в реформах не устраняется.

2. Привилегированное положение детей из богатых семей обеспечивается наличием частных школ, право на посещение которых дает высокая плата. Эти школы отличаются высоким уровнем материально-технического обеспечения. Высокая зарплата учителей позволяет на основе конкурсного отбора привлечь к работе в этих школах лучшие педагогические кадры.

3. Государственные школы для одаренных детей. Эти школы финансируются государством, но по более высоким нормам, что по условиям приближает их к частным школам. Пропуском в эти школы служит талантливость, а ее критериями — победы на различных конкурсах и олимпиадах. Количество таких школ очень ограничено.

Важной частью образования в зарубежных странах стали церковные школы. Например, в США в 70-е годы в католических школах (элементарных, средних) обучалось около 5 млн. учащихся.

Специфические особенности образования в развитых странах дальнего зарубежья рассмотрим на примере США. Обучение детей начинается с 6 лет и обязательно до 16 лет (по законам большинства штатов). Начальная школа — 6—8 лет. Средняя школа подразделяется на младшую (7—9 классы) и старшую (10—12 классы). Старшая средняя школа имеет два профиля: академический с ориентацией на вуз и «практический» — с ориентацией на рабочие профессии. Кроме того, старшая средняя школа характеризуется высокой дифференциацией обучения. Обязательными являются небольшое число дисциплин. На выбор же предлагается до сотни элективных предметов.

Основной тип высших учебных заведений — университеты с высокой платой за обучение. Наиболее высокий уровень обучения обеспечивают дорогостоящие частные университеты: Колумбийский, Гарвардский, Стенфордский, Принстонский. Кроме того, высшее образование можно получить в институтах и колледжах разного профиля.

В истории российского образования, как и в истории России вообще, XX век занимает особое место. После Октябрьской революции 1917 г. вся система народного образования была кардинально преобразована. Школа стала бесплатной, общедоступной независимо от национальности, пола, социального и имущественного положения. Школа была провозглашена светской, т. е. независимой от церкви.

В 1936 году Советский Союз стал страной грамотности. Совершенство и размах образования в нашей стране — одна из важных причин победы нашего народа в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.

Однако подлинным триумфом советской системы образования были успехи в атомной и ракетно-космической областях. После запуска первого искусственного спутника земли в СССР конгресс США создал специальную комиссию с заданием выяснить «Кто виноват в

национальном позоре США?». Так американцы определили для себя значение запуска первого спутника у нас. Назвав советскую среднюю и высшую школу «секретным оружием» большевиков, американцы приступили к значительному реформированию своей школы.

Вместе с тем школа и образование в СССР функционировали в условиях жесткого партийного диктата. В отдельные периоды этот диктат осуществлялся настолько ограниченными людьми, что целые науки и научные направления оказывались под запретом. Так, в свое время были объявлены лженауками генетика и кибернетика. Вот почему интеллигенция в массе своей всегда была оппозиционно настроена по отношению к режиму и искренне приветствовала крушение господства партократии.

Однако вместе с желанным плюрализмом в деле воспитания и образования в практику российской школы пришел принцип элитарного образования для богатых и превращение массовой школы в скудно обеспеченный отстойник для детей малообеспеченных родителей. Знаменитый Указ № 1, провозгласивший принцип приоритетности образования и установивший оплату труда учителей на уровне средней зарплаты в промышленности, не выполняется ни по одной позиции и используется только в лексиконе российских острословов как синоним известного выражения «потемкинская деревня». И все-таки российская школа всех степеней жива. И она будет жить, пока на ниве народного просвещения трудятся настоящие российские патриоты и подлинные энтузиасты своего дела.

Хочется верить, что именно школа станет инициатором, организатором и центром прозрения нашего народа, и внесет тем самым свой неопределимый вклад в дело возрождения и процветания нашей великой Родины.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Когда и почему появились первые школы и профессионалы-педагоги?
2. Каковы были цели воспитания в первобытнообщинном обществе?
3. Какие страны и почему следует считать прародиной образования?
4. Каковы цели и содержание спартанской системы воспитания?
5. Каковы цели и содержание афинской системы образования?
6. Каковы цели и содержание римской системы воспитания?
7. Каковы характерные черты средневекового воспитания и образования?
8. Что такое «рыцарское воспитание»?
9. Каковы особенности воспитания и образования в эпоху Возрождения?
10. Каковы цели и содержание «классического» образования?
11. Каковы цели и содержание «реального» образования?
12. Каковы цели и структура современного образования в развитых странах?
13. Каковы проблемы образования современной России?

ЛИТЕРАТУРА

1. Жураковский Г. Е. *Очерки по истории античной педагогики*. — М., 1963.
2. Константинов Н. А., Мединский Е. Н., Шабаева М. Ф. *История педагогики*. — М., 1982.
3. Малькова З. А. *Школа и педагогика за рубежом*. — М., 1983.
4. Прияникова В. Г., Рывкин З. И. *История образования и педагогической мысли*. — М., 1995.

тема 2

Цели и идеалы образования и воспитания

1. Цели образования и воспитания
2. Педагогический идеал и его конкретно-историческое воплощение

1.

Цели образования и воспитания

Воспитательный процесс в значительной степени носит целенаправленный характер. Он предполагает определенное направление воспитательных усилий, осознание их конечных целей, а также включает в себя содержательную сторону и средства достижения этих целей. Цели же воспитания определяются идейными и ценностными установками, которые провозглашает то или иное сообщество.

В нашей стране долгое время господствовала идеологическая установка на воспитание человека в духе коммунистических идеалов. Эти идеалы были сформулированы в так называемом «Моральном кодексе строителя коммунизма». Кардинальные изменения, которые произошли в жизни российского общества в последние годы, вызвали определенные затруднения в идейной и ценностной ориентации населения. Прежние идеалы для многих людей утратили свою привлекательность, новые ориентации не сложились.

В правящих кругах, в публицистике заговорили о выработке новой государственной идеологии. Но всякая идеология — это односторонний, социально-заинтересованный подход тех или иных классов и социальных групп к решению общественных проблем, который они стремятся навязать другим в качестве господствующих идейных и ценностных ориентаций. Создание и насаждение какой-либо государственной идеологии — это стремление сформировать какую-то новую единую идеологическую платформу, что в условиях многопартийной системы, сложившегося политического и идеологического плюрализма просто невозможно, да и не нужно. В мировой педагогической теории и практике уже давно сложилось мнение, что воспитательный процесс не должен быть заложником каких-то конъюнктурных ситуаций, находиться в зависимости от того, какие взгляды и убеждения исповедуют люди, стоящие ныне у власти. Воспитание молодого поколения — это слишком серьезное дело. Оно должно базироваться на постоянных, непреходящих идеях и ценностях. Поэтому в качестве идейной основы всей системы воспитания должны быть выработанные и проверенные многовековой практикой **принципы гуманизма**.

Разберемся, что же конкретно это означает. И для этого сначала уточним понятие «гуманизм». Термин гуманизм очень многозначен, поскольку на протяжении истории его содержание менялось. **Гуманизм** (от лат. *humanus* — человеческий, человеческий) прежде всего означает человечность человека: любовь к людям, высокий уровень психологической терпимости (толерантности), мягкость в человеческих отношениях, уважение к личности и ее достоинству. В конечном счете понятие гуманизм оформляется как система ценностных ориентаций, в центре которых лежит признание человека в качестве высшей ценности. На основе всего вышеизложенного можно дать такую обобщающую характеристику гуманизма: гуманизм — это совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности.

При такой трактовке гуманизм как определенная система ценностных ориентаций и установок получает значение общественного идеала. Человек рассматривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание необходимых условий для полной реализации всех его потенций, достижения гармонии в социально-экономической и духовной сфере жизни, наивысшего расцвета конкретной человеческой личности. При этом в современной трактовке гуманизма акцент делается на целостное, универсальное становление человеческой личности. Эта универсальность осмысливается как гармоническое развитие ее интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических потенций. Таким образом, с позиций гуманизма, конечная цель воспитания состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, то есть свободным, самостоятельным существом, ответственным за все происходящее в этом мире. Следовательно, мера гуманизации воспитательного процесса определяется тем, насколько этот процесс создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия всех заложенных в ней природных задатков, ее способности к свободе, ответственности и творчеству.

С содержательной стороны реализация принципов гуманизма в воспитательном процессе означает проявление **общечеловеческих ценностей**. В понятие «общечеловеческие ценности» в данном случае вкладывается два дополняющих друг друга смысла. Во-первых, общечеловеческие ценности — это ценности значимые не для какого-то узкого ограниченного круга людей (социальной группы, класса, партии, государства), а как то, что имеет значение для всего человечества. Они в той или иной форме присущи всем социальным общностям, социальным группам, народам, хотя не у всех выражены одинаковым образом. Особенности их выражения зависят от особенностей культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозных традиций, типа цивилизации. Поэтому подход к воспитательному процессу с позиций общечеловеческих ценностей означает его деидеологизацию, то есть отказ от навязывания позиций, установок, убеж-

дений какой-то определенной социальной силы, акцент на духовно-нравственное, интеллектуальное и эстетическое развитие личности, на основе освоения ею всего культурного богатства, накопленного в истории человечества.

Во-вторых, общечеловеческие ценности — это предельные, исторически и социально нелокализуемые ценности. Выражаясь философским языком, можно сказать, что это трансцендентные (запредельные) ценности, то есть ценности, которые носят абсолютный характер, вечные ценности. Верующие люди, осмысливая общечеловеческие ценности с позиций религии, считают, что эти ценности имеют божественную природу. В их основе лежит идея Бога как абсолютного воплощения Добра, Истины, Справедливости, Красоты и т. д. Для неверующих людей, секулярного сознания за общечеловеческими ценностями стоит многовековой опыт человечества, его потенциал и устремлений. Они являются плодом «общественного договора», всеобщего согласия и т. д.

При разных подходах к источнику и гаранту общечеловеческих ценностей верующие и неверующие осознают, что общечеловеческие ценности не являются выдумкой каких-то конкретных людей, отражением и выражением социальных интересов каких-либо социальных общностей. Они носят постоянный, непреходящий характер. И именно поэтому общечеловеческие ценности выступают в качестве идеала, регулятивной идеи, образца поведения для всех людей. Выражая опыт всего человечества, эти ценности сформулированы в различных религиозно-нравственных системах в виде заповедей: «не убий», «не укради», «не прелюбодействуй», «не сотвори себе кумира» и т. д. Воспитание молодежи в духе этих ценностных ориентаций во все века и у всех народов считалось непременным условием ее социализации. На эти нравственные установки ориентировались не только верующие, но и неверующие люди. Упомянутый выше «Моральный кодекс строителя коммунизма» представлял собой ни что иное, как переложение на язык современного советского человека тех же самых гуманистических ценностей, к которым, однако, добавлялись еще определенными идеологическими установками типа «любовь к социалистической Родине», «борьба за победу коммунизма» и т. д.

Следует отметить, что любовь к Родине сама по себе вполне вписывается в систему гуманистических ценностей. Общечеловеческие установки не следует трактовать как некие космополитические ценности. У каждого народа эти ценности выражены особым образом. Это выражение зависит от особенностей культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозных традиций, типа цивилизации. Поэтому общечеловеческое всегда реализуется через конкретно-человеческое. А каждый конкретный человек является гражданином конкретного государства, принадлежит к определенной народности, нации. И общечеловеческое начало реализуется в этих конкретных социальных образованиях. Поэтому воспитание человека с общечеловеческих позиций не противоречит, а предполагает его воспитание как гражданина, патриота своей страны, Отечества. Следовательно,

гуманизм предполагает патриотизм, любовь к своей Родине, воспитание гражданской ответственности, уважение обычаев и законов своей страны. Но гуманизм отвергает национализм как идеологию, выдвигающую приоритет частных ценностей и противостоящую общечеловеческому началу.

И еще одна важная установка содержания воспитательного процесса, вытекающая из принципов гуманизма. Гуманизм, как следует из вышесказанного, рассматривает человеческую личность в качестве высшей ценности. Но в таком случае закономерно встает вопрос: не означает ли гуманизм поощрение индивидуализма. По всей видимости, нет. Напротив, гуманизм в силу того, что отдает приоритет общечеловеческому началу, противоречит идеологии индивидуализма. Гуманизм предполагает признание данной личностью в качестве ценности личности всех других людей, любовь к ним, служение им. Не случайно под термином «гуманизм» изначально понималось «человеколюбие». Поэтому гуманизм не исключает, а предполагает коллективизм, стремление к общности с другими людьми, их взаимную поддержку. В общественной психологии нашего народа это нравственное качество получило сильный импульс для своего развития. Не случайно в русской философии идея соборности является одной из ведущих идей русского национального самосознания. Таким образом содержание воспитательного процесса должно, ориентируясь на общечеловеческие ценности, не отбрасывать все то лучшее, что имеется в опыте каждой страны, каждого народа, а напротив всемерно актуализировать и развивать этот опыт.

В соответствии с этой установкой должны быть скорректированы цели учебно-воспитательного процесса. В нашей стране традиционно в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса выдвигалась подготовка высококвалифицированного специалиста, способного с наибольшей эффективностью работать на производстве на благо нашего государства. Гуманистический подход требует, чтобы в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса должно рассматриваться создание предпосылок для самореализации личности. Иначе говоря, речь должна идти об определенной смене ценностных ориентаций, которые предполагают не коренное изменение учебно-воспитательного процесса, а перестановку акцентов. Первый тип ценностной ориентации носит технократический характер. Он ориентирован на экономическую эффективность, максимальное использование выпускника вуза в интересах государства. Второй — на интересы каждого конкретного студента как личности, удовлетворение его потребностей, создание предпосылок для реализации им своего разностороннего потенциала.

Это совсем не означает, что снимается задача подготовки его как высококвалифицированного специалиста. Без высокой квалификации выпускник вуза не может реализовать себя как личность. Но гуманистическая ориентация предполагает отход от одномерной оценки студента как будущего функционера общественного производства.

Напротив, ориентация на узкоспециализированную подготовку противоречит интересам студента, поскольку рыночная экономика может поставить нашего выпускника в такие условия, что его узкоспециализированные знания не позволят не только реализовать себя, а может быть даже просто заработать на жизнь. Значит надо обеспечить такую систему обучения, которая бы позволяла выпускнику вуза проявить себя на более широком поле деятельности. А это, как свидетельствует опыт, возможно за счет усиления общенаучной и гуманитарной подготовки. Итак, гуманизация учебного процесса предполагает формирование учебных планов таким образом, чтобы они максимально учитывали интересы студентов в новых социальных и экономических реальностях, а не интересы тех или иных кафедр, вуза, государства. И наконец, гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах учебно-воспитательного процесса. Речь идет о гуманистической педагогике. В самом общем плане эта педагогика предполагает высокую степень индивидуализма и дифференциации обучения, акцент на пробуждение активности и инициативности обучаемого, применение в отношениях преподавателя и студента основных принципов педагогики сотрудничества. Подробнее эти вопросы будут рассматриваться в теме 5.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Какое значение имеет постановка цели воспитания и образования?
2. Каково содержание понятия гуманизм?
3. Дай определение общечеловеческим ценностям.
4. Каковы истоки общечеловеческих ценностей?
5. Укажи как соотносятся общечеловеческие и конкретно-исторические ценности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баткия Л. М. Итальянские гуманисты: стиль жизни и стиль мышления. — М., 1978.
2. Витгенштейн Л. Лекции по этике // Р. Ж. Общественные науки за рубежом. Серия 3. Философия. — М., 1990.
3. Гуманизм // Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. — С. 130, 131.
4. Кордонский С. Г. Знание о людях и понимание людей. // Проблемы гуманитарного познания. — Новосибирск, 1986.

2.

Педагогический идеал

и его конкретно-историческое воплощение

Цель воспитания нельзя выдумать или выдвинуть произвольно. Она должна соответствовать представлению общества об идеале человеческой личности.

Идеал человеческой личности

Идеал человеческой личности— это представление о совершенном человеке, которое живет в произведениях литературы и искусства, народном творчестве. Посмотрите на героев сказок, песен, народных былин и сказаний. Сказочный герой и смел, и честен, и храбр, и справедлив. Сказочная героиня добра, отзывчива, трудолюбива, почтительна со старшими, она послушная дочь и верная жена. Если прочитать сказки народов Кавказа, то «настоящий джигит» вроде бы не похож на «доброего молодца» из русских сказок, но это только на первый взгляд. Как подчеркивает исследователь народной педагогики Г. Н. Волков, идеалы личности у разных народов очень близки друг другу. Они обязательно включают в себя такие качества как ум, красота, трудолюбие, физическая сила, выносливость.

Идеал телесной и духовной красоты занимал умы многих педагогов уже с глубокой древности, с античных времен. Однако там гармоничное соединение физического и духовного в человеке полностью исключало труд. Дети рабовладельцев воспитывались в презрении к труду, который был уделом рабов. В средние века идеалом становится духовный аспект. Церковь (а именно она монополизировала все дело воспитания в этот период) считала, что физические радости отвлекают человека от церковных догм и объявило их греховными. В этих условиях идея сочетания духовной и физической красоты считалась еретической и совершенно заглохла.

Идея гармонического развития человека вновь прозвучала и получила дальнейшее развитие в трудах педагогов-гуманистов эпохи Возрождения. Эта эпоха подарила миру много разносторонне образованных людей, развивших до высокого совершенства свои природные задатки. Однако все эти выходцы из привилегированных сословий. Впервые реабилитировали труд, показали его как добродетель, а не как проклятие, социалисты-утописты. Они видели идеал разностороннего воспитания в соединении обучения с трудом, в котором принимают участие все члены общества. Сейчас идея всестороннего развития личности как высшей цели воспитания признается всем миром. И, тем не менее, ни одна страна не может похвастаться ее достаточно полной реализацией, да и понимается она разными педагогическими и философскими школами, мягко говоря, неоднозначно.

Следует иметь в виду, что в любом обществе существуют два педагогических идеала личности. Один — высокий, широко рекламируемый, но заведомо недостижимый. Его предназначение — быть маяком, ориентиром, высшим образцом, к которому следует подвести воспитуемого как можно ближе. Другой идеал достаточно приземленный. Он, как правило, имеет реальное воплощение, явно не пропагандируется. Назовем его «реальным идеалом». Реальный идеал — это герой своего времени, это тот, которому все завидуют, на месте которого каждый хотел бы оказаться, чью судьбу, если не все, то очень многие желают своим детям.

Во время Великой Отечественной войны был идеал боевого офицера, защитника Родины. И после войны храбрый офицер еще долго оставался кумиром молодежи, а военные училища могли снимать сливки с

каждого выпуска средних школ. Затем постепенно лидерство захватили научные работники (особенно физики), талантливые инженеры, другие высококвалифицированные специалисты. В подтверждение этому достаточно вспомнить фантастические конкурсы в вузы 50—60-х годов. Начиная с 70-х годов большую притягательность получила карьера партийного функционера и государственного чиновника, имеющего «выход» за рубеж. Выражения «работает в обкоме» или «работает за границей» считалось высшей аттестацией, символом полного благополучия, вершиной жизненного успеха. Это был симптом серьезного неблагополучия государства, однако ни он, ни другие, еще более красноречивые (в частности экономические) сигналы не послужили должным предупреждением.

Но какие бы зигзаги не делала российская история, идеал русской народной педагогики был и остается неизменным: беззаветно любящий свою Родину, высоконравственный труженик. Сохранить и утвердить этот идеал — человеческое предназначение и профессиональный долг российских педагогов.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Что такое педагогический идеал?
2. Как изменялось представление об идеале на протяжении исторического развития общества?
3. Каковы особенности педагогического идеала в современном российском обществе?

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Педагогика. — М., 1990.
2. Гутаринов В. П. Личность и общество. — М., 1965. — С. 109.
3. Ильина Т. А. Педагогика. — М., 1994.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 16. — С. 197, 198.
5. Пряникова В. Г., Рывкин Э. И. История образования педагогической мысли. — М., 1995.
6. Харламов И. Ф. Педагогика. — М., 1990.

тема 3

Средства и методы педагогического воздействия на личность

1. Убеждение
2. Упражнение и приучение
3. Обучение
4. Методы стимулирования

Убеждение

Разнообразие методов учебно-воспитательного процесса

Реализацию целей воспитания и образования называют педагогическим процессом. Систему воспитательных и образовательных средств, характеризующих совместную деятельность педагогов и воспитанников (учащихся), именуют методом воспитания либо методом обучения. Разделение средств и методов на воспитательные и образовательные весьма условно, а порой даже искусственно, поэтому будем пользоваться в дальнейшем универсальными понятиями «средства воздействия на личность» и «методы воздействия на личность».

Технологическая схема педагогического процесса выглядит примерно так. Прежде всего педагог убеждает воспитуемого (учащегося) в важности и целесообразности решения конкретной задачи, затем он должен научить учащегося, т.е. добиться усвоения им определенной суммы знаний, необходимых для решения поставленной задачи. На следующем этапе необходимо сформулировать у учащегося умения и навыки. На всех этих этапах полезно постоянно стимулировать прилежание обучаемых, контролировать и оценивать этапы и итоги работы.

Для должного функционирования педагогического процесса нужно, как минимум, пять групп методов воздействия на личность:

- 1) убеждение;
- 2) упражнения и приучения;
- 3) обучение;
- 4) стимулирование;
- 5) контроль и оценка.

Методы воздействия на личность оказывают комплексное воздействие на учащихся и крайне редко применяются изолированно, вне связи друг с другом. Вот почему любая группировка (классификация) методов условна, а рассмотрение каждого из них в отдельности приводится лишь для удобства анализа и выделения их характерных особенностей. Следует также заметить, что в российской и мировой

педагогике существует проблема методов воздействия на личность, поскольку нет единства взглядов на их отбор, количество, номенклатуру и основания, по которым их следует классифицировать.

В теории и практике педагогического процесса употребляется и такое понятие как прием. Прием выступает как элементарное звено педагогического процесса, как практический акт реализации того или иного метода в различных педагогических ситуациях. Беседа по душам, диспут, разъяснение — это примеры приемов убеждения. Одобрение, похвала, благодарность — приемы поощрения.

Уточним в свете вышеизложенного понятие метода. Метод воздействия на личность — это система педагогических приемов, позволяющих решать те или иные педагогические задачи.

Еще одно важное понятие в этом ряду — форма организации педагогического воздействия. Выделяют следующие наиболее важные формы организации педагогического воздействия:

- 1) учебный процесс;
- 2) внеаудиторная, внеклассная работа;
- 3) семейное воспитание;
- 4) воспитательная деятельность детских и молодежных организаций;
- 5) воспитательная деятельность учреждений культуры, искусства и средств массовой информации (в той мере, в какой она доступна воспитанникам).

Рассмотрим кратко названные выше методы воздействия на личность.

Убеждение — это разностороннее воздействие на разум, чувства и волю человека с целью формирования у него желаемых качеств. В зависимости от направленности педагогического воздействия убеждение может выступать как доказательство, как внушение, или как их комбинация. Если мы хотим убедить учащегося в истинности какого-то научного положения, то мы обращаемся к его разуму, и в этом случае необходимо выстроить логически безупречную цепочку аргументов, что и будет доказательством.

Если же мы хотим воспитать любовь к Родине, к матери, должное отношение к шедевру художественной культуры, словом, к Высокому и Прекрасному во всех их возможных формах, то необходимо обратиться к чувствам воспитанника. В этом случае убеждение выступает как внушение. Чаще всего педагог обращается одновременно и к разуму, и к чувствам воспитанника, поскольку доказательство и внушение в их органическом единстве дополняют друг друга.

Чем же один человек может убедить другого человека? Словом, делом, примером, в том числе и личным.

Важнейшую роль в убеждении с помощью слова играют такие приемы как беседа, лекция, диспут.

Беседа. Главная функция беседы — привлечь самих учащихся к оценке событий, поступков, явлений жизни и на этой основе сформировать у них желаемое отношение к окружающей действительности,

к своим гражданским и нравственным обязанностям. Иногда воспитанники совершают проступки, не придавая им особого значения, не осознавая их вреда. Компании подростков заразительно хохочет, наблюдая, как один из них копирует походку престарелого инвалида, который прошел мимо. Подведение этого и подобных ему случаев под общие моральные принципы, значение которых не вызывает у воспитанников сомнений, может способствовать формированию у них правильного отношения к своему поведению.

Из психологии известно, что чем моложе воспитанники, тем больше у них отставание в осознании своих собственных качеств по сравнению с осознанием качеств других людей. Педагог может раскрыть значение проступка, сопоставляя его с другими аналогичными проступками. Скажи, какой человек мог совершить такие и такие-то деяния? Только очень плохой. Но ведь твой проступок разве не из этого же ряда? Подобная беседа почти всегда результативна, особенно с младшими воспитанниками.

Поводом и сюжетной канвой беседы могут быть факты, раскрывающие социальное, нравственное или эстетическое содержание тех или иных сторон жизни. В качестве таких фактов (положительных или отрицательных) может выступать деятельность определенной личности или отдельное ее свойство, закрепленное в слове, а также моральное правило, обобщенный литературный образ, реальный или условный педагогический образец. Форма беседы может быть самой разнообразной, но она непременно должна наводить воспитанников на размышления, результатами которых должны быть диагностика и оценка качеств личности, стоящей за теми или другими делами и поступками.

Лекция. Лекция — это развернутое, продолжительное и систематическое изложение сущности той или иной учебной, научной, воспитательной или иной проблемы. Основа лекции — теоретическое обобщение, а конкретные факты, составляющие основу беседы, в лекции служат лишь иллюстрацией или исходным отправным моментом.

Учащиеся особенно чутко откликаются на яркий, самостоятельный стиль мышления лектора, на его умение отделить факт от мышления о факте, выразить свое личное отношение к материалу темы. Лекция должна быть школой мышления для учащегося. Только тогда знания приобретают личностный смысл, становятся не пассивным компонентом умственного багажа, а руководством к действию. Убедительность доказательств и аргументов, обоснованность выводов, четкая личная позиция, а самое главное психологический контакт с аудиторией от начала до конца — вот главное слагаемое успеха лекции.

Диспут. Столкновение мнений с целью формирования суждений и оценок, которое отличает диспут от беседы и лекции, как нельзя лучше отвечает обостренной потребности подростков и молодых людей в самоутверждении, стремлению искать смысл в жизни, ничего не принимать на веру, обо всем судить по самым максималистским

меркам. Диспут учит умению защищать свои взгляды, убеждать в них других людей и в то же время требует мужества отказаться от ложной точки зрения, выдержки не отступить от этических норм и требований, хотя иногда это так хочется в полемическом задоре. Диспут еще ценен тем, что знания, добытые в ходе столкновения мнений, отличаются высокой мерой обобщенности, глубиной, прочностью и сознательностью усвоения.

Диспут требует от педагога тщательной подготовки. Крайне важно, чтобы вопросы, которые выносятся на обсуждение, содержали значимую для учащихся проблему и по-настоящему волновали их. В то же время диспут — это смотр всех педагогических качеств педагога и его педагогической квалификации.

По мнению А. С. Макаренко, педагогу на диспуте надо уметь сказать так, чтобы воспитанники почувствовали в его слове его волю, культуру, личность. Настоящий педагог не торопится отвергать ошибочные суждения, не позволит себе грубо вмешиваться в спор, безапелляционно навязывать свою точку зрения. Он должен быть деликатным и терпеливым, невозмутимым и ироничным. Совершенно недопустима позиция умолчания и запрета.

Молодые педагоги часто спрашивают, насколько можно отпускать педагогические «вожжи», и в чем, собственно, заключается педагогическое руководство диспутом? «Вожжи» можно отпускать совсем, нельзя выпускать из рук «компас». Главная задача педагога на диспуте — следить за правильностью критериев оценок и суждений. Если критерии верны, то какие бы штормы не носили корабль диспута, он выйдет на правильный курс. Роль педагога на диспуте — продолжая сравнение — быть штурманом, а вести корабль должны попеременно молодые капитаны.

Пример. Еще древнеримский философ Сенека утверждал: «Трудно привести к добру нравочением, легко примером». А великий педагог Ян Амос Коменский в своем труде «*Великая дидактика*» подчеркивал, что дети учатся раньше «подражать, чем познавать», и если к этому присовокупить мнение Л. Н. Толстого о том, что все воспитание сводится к доброму примеру, да вспомнить всем известную поговорку «с кем поведешься...», то можно утверждать, что педагогическая сила и знание примера понимается и признается буквально всеми.

Пример как метод педагогического воздействия основывается на стремлении воспитанников к подражанию, однако его психологопедагогический эффект не ограничивается стимулированием их приспособительной деятельности. Давно известно, что слова учат, а примеры влекут. Всматриваясь в других людей, наблюдая и анализируя живые образцы высокой нравственности, патриотизма, трудолюбия, мастерства, верности долгу и т. д., воспитанник глубже и нагляднее осмысливает сущность и содержание социально-нравственных отношений.

При всех своих достоинствах и возможностях слово не имеет того влияния, которое оказывают живые конкретные примеры живых конкретных людей во всем богатстве их отношений.

Примерами достойного подражания могут быть старшие братья и сестры, мать и отец, дедушка и бабушка, товарищи по учебе, деятели науки и культуры, выдающиеся актеры и спортсмены, государственные деятели и литературные герои, наконец, сам воспитанник (например, Ваня «вчерашний» по отношению к Ване «сегодняшнему»).

Особое значение имеет личный пример педагога-воспитателя. Воспитательное воздействие личного примера педагога напрямую зависит от его авторитета у воспитанников. «Без авторитета невозможен воспитатель», — говорил А. С. Макаренко в одной из своих лекций. Педагог должен прежде всего сам соответствовать всему тому, что он требует от воспитанников, на что он их нацеливает и к чему призывает.

Педагогические требования к применению методов убеждения
Эффективность методов убеждения зависит от соблюдения целого ряда педагогических требований. Рассмотрим наиболее важные из них.

1. Высокий авторитет педагога у воспитанников

Каждый человек знает из личного опыта, что даже случайно оброненное слово авторитетным человеком запоминается иногда на всю жизнь и становится жизненным принципом, путеводной звездой. И, напротив, безупречные с точки зрения методики убеждения, сентенции неуважаемого человека вызывают лишь раздражение и желание поступить наоборот. Высшая форма педагогического авторитета — любовь воспитанников. Педагогу, которого воспитанники любят, удастся все.

Такая любовь — не только высшая награда мастеру, но и могучий технологический фактор педагогического процесса. Вот почему неправы те педагоги, которые говорят: «Мне все равно — любят ли меня или нет». Правда, здесь возникают серьезные сомнения в их искренности. Если же педагога преследует стойкая неавторитетность у воспитанников, то это очень серьезный повод для смены профессии.

2. Опора на жизненный опыт воспитанников

Слово педагога приобретает конкретный смысл, если оно задевает личный опыт воспитанников. Здесь естественно сливаются педагогические возможности словесного убеждения с убеждающей силой примера, причем такой пример, который предложен не педагогом, а извлечен из памяти воспитанника.

3. Искренность, конкретность и доступность убеждения

Никогда не следует убеждать воспитанников в том, в чем педагог не убежден сам. Фальшь, неискренность, искусственность легко распознаются даже младшими воспитанниками, что не только гарантирует неуспех в решении конкретной педагогической задачи, но и чревато стратегическими потерями, т. к. подрывается авторитет педагога.

4. Сочетание убеждения и практического приучения

Наибольшие успехи воспитания достигаются тогда, когда словесное воздействие сочетается с организацией разнообразной практической деятельности. Причем не всегда следует идти от сознания к опыту. Опыт может предшествовать формированию сознания. На важность сочетания

убеждения и практического приучения не раз указывал В. А. Сухомлинский: «Мастерство нравственного воспитания заключается в том, чтобы ребенка с первых шагов его школьной жизни убеждали прежде всего его собственные поступки, чтобы в словах воспитателя он находил отзвуки собственных мыслей, переживаний, рождающихся так же в процессе активной деятельности».

5. Учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников

При выборе форм методов и приемов убеждения необходимо всегда учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанников. Особенно часто жалуются родители, что их ребенок перестал реагировать на то, что раньше действовало безотказно. А ребенок просто подрос, изменился, и методы воздействия на него должны меняться соответственно. Важно также учитывать и индивидуальные особенности учащихся. Одни очень отзывчивы на доверие и просьбы, а на других больше действуют требование и приказ. Психологическая структура личности воспитанника, его характер и темперамент должны обязательно учитываться при выборе методов, форм и средств убеждения.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Дай определение понятиям «метод» и «прием» педагогического воздействия.
2. На какие группы можно подразделить методы педагогического воздействия?
3. Что такое убеждение?
4. Какие формы и приемы убеждения ты знаешь?
5. Чем отличается беседа от лекции?
6. Каковы особенности диспута как приема убеждения?
7. Каково значение примера в убеждении?
8. Какую роль в убеждении играет личный пример педагога?
9. Какие педагогические требования к применению метода убеждения ты знаешь?

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабавский Ю. К. и др. Педагогика. — М.: Просвещение, 1988. — С. 105—113.
2. Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе. — М.: Просвещение, 1974. — С. 70—130.
3. Макареико А. С. Проблемы школьного советского воспитания. Соч. Т. 5. — М., 1958.
4. Харламов И. Ф. Педагогика. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 324—329.

2.

Упражнение и приучение

Упражнение — это планомерно организованное выполнение воспитанниками различных действий, практических дел с целью формирования и развития их личности.

Приучение — это организация планомерного и регулярного выполнения воспитанниками определенных действий в целях формирования хороших привычек. Или, говоря по-другому: приучение — это упражнение с целью выработки хороших привычек.

Привычки, как отмечал К.Д. Ушинский, укореняются путем повторения какого-либо действия до тех пор, пока «не установится склонность к этому действию. Повторение одних и тех же действий есть, следовательно, необходимое условие становления привычки». А.С. Макаренко призывал «стремиться к тому, чтобы у детей как можно крепче складывались хорошие привычки, а для этой цели наиболее важным является постоянное упражнение в правильной поступке».

Упражнение занимает большое место в обучении, так как лежит в основе формирования умений и выработки навыков на всех его практических и практико-теоретических этапах.

Упражнение (приучение) как метод педагогического воздействия применяется для решения самых разнообразных задач гражданского, нравственного, физического и эстетического восприятия и развития. Без систематического применения разумно поставленных упражнений нельзя добиться действенности воспитательной работы. «Попробуйте, — говорил А. С. Макаренко, — серьезно, искренне, горячо задаться целью воспитать мужественного человека. Ведь в таком случае уже нельзя будет ограничиться душещипательными разговорами. Нельзя будет закрыть форточку, обложить ребенка ватой и рассказывать ему о подвиге Паланина. Нельзя будет потому, что результат для вашей чуткой совести в этом случае ясен: вы воспитываете циничного наблюдателя, для которого чужой подвиг только объект для глазения, развлекательный момент.

Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда б он мог проявить мужество, — все равно в чем, — в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости». В практике воспитательной работы применяются в основном три типа убеждений:

- 1) упражнения в полезной деятельности;
- 2) режимные упражнения;
- 3) специальные упражнения.

Упражнения в разнообразной полезной деятельности имеют целью выработать привычки в труде, в общении воспитанников со старшими и друг с другом. Главное в этом виде упражнений состоит в том, чтобы его польза осознавалась воспитанником, чтобы он, испытывая радость и удовлетворение от результата, привыкал самоутверждаться в труде и через труд.

Режимные упражнения — это такие упражнения, главный педагогический эффект от применения которых дает не результат, а хорошо организованный процесс — режим. Соблюдение оптимального режима в семье и учебном заведении приводит к синхронизации психофизиологических реакций организма с внешними требованиями, что

благоприятно сказывается на здоровье, физических и интеллектуальных возможностях воспитанника и, как следствие, на результатах его деятельности.

Все нарушения режима педагогического процесса — это не только видимый урон (например, сорванное или деформированное занятие, несостоявшаяся экскурсия, опоздания, вошедшие в привычку и т. д.), но это еще воспитание неуважения к учебному процессу, воспитание небрежности и расхлябанности. Все упражнения в учебном заведении должны быть режимными, а каждый случай нарушения режима должен рассматриваться как чрезвычайное происшествие.

Специальные упражнения — это упражнения тренировочного характера, имеющие целью выработку и закрепление умения и навыков.

В учебном процессе все упражнения — специальные, а в воспитательной работе — это приучение к выполнению элементарных правил поведения, связанных с внешней культурой. Так, первоклассников «тренируют» вставать при входе учителя, молодых солдат тренируют правильно наматывать портянки, заправлять постель по установленным правилам, приветствовать старших по званию и т. п.

Специальные упражнения применяются и с целью преодоления недостатков. Так, нарушителя дисциплины делают ответственным за порядок, неопрятному поручают обязанности санитара, а самого эгоистичного просят от имени всех навестить больного товарища.

Таким образом, упражнения направлены прежде всего на организацию и руководство деятельностью и поведением воспитанников. Упражнение лишь на самых ранних стадиях можно рассматривать как простое повторение. В дальнейшем упражнение — это совершенствование, которое идет нарастающим итогом. Так же, как репетиция спектакля не есть его простое повторение, а этап все большего приближения к тому состоянию, которое материализует режиссерский замысел, этап совершенствования на пути к эталону.

Вот почему нельзя признать удачным перевод латинской поговорки *repetitio est mater studiorum* как повторенье — мать ученья. Латинское слово *repetitio* — репетиция означает не повторения, а тренировку, упражнение. Поэтому известная всем поговорка должна звучать по-русски так: «Упражнение — мать учения». Хочешь научиться — упражняйся! Не бездумно повторяй, а именно упражняйся, тренируйся, стараясь в каждый раз сделать лучше, чем в предыдущий.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. В чем сходство и различие упражнения и приучения?
2. Какие типы упражнения ты знаешь?
3. В каких случаях применяются специальные упражнения?
4. Какие упражнения называются режимными?
5. Какие цели реализует метод упражнения?
6. Почему упражнения нельзя считать простым повторением?

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. и др. Педагогика. — М.: Просвещение, 1988. — С. 116—118.
2. Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе. — М.: Просвещение, 1974. — С. 138—168.
3. Гордин А. Ю. Нравственное воспитание школьников в труде. — М.: Просвещение, 1967.
4. Харламов И. Ф. Педагогика. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 329—334.

3.

Обучение

Номенклатура и классификация методов обучения характеризуются большим разнообразием в зависимости от того, какое основание избирается для их разработки. Из самой сути методов следует, что они должны отвечать на вопрос «как?» и показывать, как действует педагог и как действует учащийся.

Подразделяют методы по доминирующим средствам на словесные, наглядные и практические. Их классифицируют также в зависимости от основных дидактических задач на: 1) методы приобретения новых знаний; 2) методы формирования умений, навыков и применения знаний на практике; 3) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

Эту классификацию дополняют методами закрепления изучаемого материала и методами самостоятельной работы учащихся. Кроме того, все многообразие методов обучения подразделяют на три основных группы: 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; 3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Существует классификация, в которой сочетаются методы преподавания с соответствующими методами учения: информационно-обобщающие и исполнительские, объяснительские и репродуктивные, инструктивно-практические и продуктивно-практические, объяснительно-побуждающие и частично-поисковые, побуждающие и поисковые.

Наиболее оптимальной представляется классификация методов обучения, предложенная И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным, в которой за основу берется характер учебно-познавательной деятельности (или способ усвоения) обучаемых в усвоении ими изучаемого материала. Эта классификация включает в себя пять методов:

- 1) объяснительно-иллюстративный метод (лекция, рассказ, работа с литературой и т. п.);
- 2) репродуктивный метод;
- 3) метод проблемного изложения;
- 4) частично-поисковый (или эвристический) метод;
- 5) исследовательский метод.

Указанные методы подразделяются на две группы: 1) репродуктивную (1 и 2 методы), при которой учащийся усваивает готовые знания и репродуцирует (воспроизводит) уже известные ему способы деятельности; 2) продуктивную (4 и 5 методы), отличающуюся тем, что учащийся добывает (субъективно) новые знания в результате творческой деятельности. Проблемное изложение занимает промежуточное положение, так как оно в равной мере предполагает как усвоение готовой информации, так и элементы творческой деятельности. Однако обычно педагоги с известными оговорками причисляют проблемное изложение к продуктивным методам. Не будем нарушать этой традиции и рассмотрим обе группы методов.

Репродуктивные методы обучения

Объяснительно-иллюстративный метод. Его иначе можно назвать и информационно-рецептивным, что отражает деятельность учителя и ученика при этом методе. Он состоит в том, что обучающий сообщает готовую информацию разными средствами, а обучаемые воспринимают, осознают и фиксируют в памяти эту информацию. Сообщение информации педагог осуществляет с помощью устного слова (рассказ, лекция, объяснение), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (картины, схемы, кино и диафильмы, натуральные объекты в классе и во время экскурсий), практического показа способов деятельности (показ способа решения задачи, доказательство теоремы, способов составления плана, аннотации и т. д.). Обучаемые слушают, смотрят, манипулируют предметами и знаниями, читают, наблюдают, соотносят новую информацию с ранее усвоенной и запоминают.

Объяснительно-иллюстративный метод — один из наиболее экономных способов передачи обобщенного и систематизированного опыта человечества. Эффективность этого метода проверена многолетней практикой, и он завоевал себе прочное место в школах всех уровней, на всех ступенях обучения. Этот метод вбирает в себя в качестве средств и форм проведения такие традиционные методы, как устное изложение, работу с книгой, лабораторную работу, наблюдения на биологической и географической площадках и т. д. Но при использовании всех этих разнообразных средств деятельность обучаемых остается той же — восприятие, осмысление, запоминание. Без этого метода нельзя обеспечить ни одного их целенаправленного действия. Такое действие всегда опирается на какой-то минимум его знаний о целях, порядке и объекте действия.

Репродуктивный метод. Для приобретения навыков и умений через систему заданий организуется деятельность обучаемых по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов деятельности. Педагог дает задания, а обучающийся их выполняет — решают сходные задачи, составляют планы, воспроизво-

дят химический и физический опыты и т. д. От того, насколько трудно задание, от способностей обучаемого зависит, как долго, сколько раз и какими промежутками он должен повторять работу. Обучение грамотности и четкому письму требует нескольких лет, чтение — гораздо меньше времени. Установлено, что усвоение новых слов при изучении иностранного языка требует, чтобы эти слова встретились около 20 раз на протяжении определенного срока. Словом, воспроизведение и повторение способа деятельности по образцу являются главным признаком репродуктивного метода. Педагог пользуется устным и печатным словом, наглядностью разного вида, а обучаемые выполняют задания, имея готовый образец.

Оба охарактеризованных метода обогащают учащихся знаниями, навыками и умениями, формируют у них основные мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагирование и т. д.), но не гарантируют развития творческих способностей, не позволяют планомерно и целенаправленно их формировать. Эта цель достигается продуктивными методами.

Продуктивные методы обучения

Важнейшее требование к школе всех уровней и непереносимое условие научно-технического и социального прогресса — формирование качеств творческой личности. Анализ основных видов творческой деятельности показывает, что при ее систематическом осуществлении у человека формируются такие качества как быстрота ориентировки в изменяющихся условиях, умение видеть проблему и не бояться ее новизны, оригинальность и продуктивность мышления, изобретательность, интуиция и т. д., т. е. такие качества, спрос на которые очень высок в настоящем и несомненно будет возрастать в будущем.

Условием функционирования продуктивных методов является наличие проблемы. Слово «проблема» мы употребляем, как минимум, в трех смыслах. Житейская проблема — это бытовое затруднение, преодоление которого очень актуально для человека, но которое нельзя решить с ходу с помощью тех возможностей, которыми человек располагает в настоящее время (предстоящее свидание породило проблему костюма). Научная проблема — это актуальная научная задача. И, наконец, учебная проблема — это, как правило, проблема, уже разрешенная наукой, но для обучаемого она выступает как новая, неизвестная. Учебная проблема — это поисковая задача, для решения которой обучаемому необходимы новые знания и в процессе решения которой эти знания должны быть усвоены.

В разрешении учебной проблемы можно выделить четыре главных этапа (стадии):

- 1) создание проблемной ситуации;
- 2) анализ проблемной ситуации, формулировка проблемы и представление ее в виде одной или нескольких проблемных задач;

3) решение проблемных задач (задачи) путем выдвижения гипотез и последовательной их проверки;

4) проверка решения проблемы.

Проблемная ситуация — это психическое состояние интеллектуального затруднения, вызванное, с одной стороны, острым желанием решить проблему, а с другой — невозможностью это сделать при помощи наличного запаса знаний или с помощью знакомых способов действия, и создающее потребность в приобретении новых знаний или поиске новых способов действий.

Для создания проблемной ситуации необходимо выполнение целого ряда условий (требований):

1) наличие проблемы;

2) оптимальная трудность проблемы;

3) значимость для учащихся результата разрешения проблемы;

4) наличие у учащихся познавательной потребности и познавательной активности.

Проблемные ситуации классифицируют по самым разным основаниям. Например, по направленности на поиск недостающего компонента (новых знаний, новых способов действия, новой области применения и т. д.); по области, из которой взята проблема (физические, химические, исторические и т. д.); по уровню проблемности (противоречия выражены слабо, остро, очень остро). Однако наиболее употребительной в педагогической практике считается классификация по характеру и содержанию противоречия в учебной проблеме:

1) несоответствие между имеющимися у учащихся знаниями и новой информацией;

2) многообразие выбора единственно правильного или оптимального варианта решения;

3) новые практические условия использования учащимися уже имеющихся у него знаний;

4) противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и его практической неосуществимостью или целесообразностью;

5) отсутствие теоретического обоснования практически достигнутого результата.

Анализ проблемной ситуации — важный этап самостоятельной познавательной деятельности учащегося. На этом этапе определяется то, что дано и что неизвестно, взаимосвязь между ними, характер неизвестного и его отношение к данному, известному. Все это позволяет сформулировать проблему и представить ее в виде цепочки проблемных задач (или одной задачи). Проблемная задача отличается от проблемы четкой определенностью и ограниченностью того, что дано и что следует определять.

Правильная формулировка и трансформация проблемы в цепочку четких и конкретных проблемных задач — это очень весомый вклад в решение проблемы. Недаром говорят: «Правильно сформулировать проблему — значит наполовину ее решить». Далее необходимо

последовательно работать с каждой проблемной задачей отдельно. Выдвигаются предположения и догадки о возможном решении проблемной задачи. Из большого, как правило, количества догадок и предположений выдвигаются несколько гипотез, т. е. достаточно обоснованных предположений. Затем проблемные задачи решаются путем последовательной проверки выдвинутых гипотез.

Проверка правильности решения проблемы включает в себя сопоставление цели, условий задачи и полученного результата. Большое значение имеет анализ всего пути проблемного поиска. Необходимо как бы вернуться назад и еще раз посмотреть, нет ли других более четких и ясных формулировок проблемы, более рациональных способов ее решения. Особенно важно провести анализ ошибок и уяснить суть и причины неправильных предположений и гипотез. Все это позволяет не только проверить правильность решения конкретной проблемы, но и получить ценный осмысленный опыт и знания, которые и есть главное приобретение обучаемого.

Роль педагога и учащихся на четырех рассмотренных стадиях (этапах) решения учебной проблемы может быть различной: если все четыре стадии выполняет педагог, то это проблемное изложение. Если все четыре стадии выполняет учащийся, то это исследовательский метод. Если какие-то стадии выполняются педагогом, а какие-то учащимися, то имеет место частично-поисковый метод.

Взаимосвязь продуктивных и репродуктивных методов

Обучение с помощью продуктивных методов принято называть проблемным обучением. В свете сказанного выше о продуктивных методах можно отметить следующие достоинства проблемного обучения:

- 1) проблемное обучение учит мыслить логично, научно, творчески;
- 2) проблемное обучение учит самостоятельному творческому поиску нужных знаний;
- 3) проблемное обучение учит преодолевать встречающиеся затруднения;
- 4) проблемное обучение делает учебный материал более доказательным;
- 5) проблемное обучение делает усвоение учебного материала более основательным и прочным;
- 6) проблемное обучение способствует превращению знаний в убеждения;
- 7) проблемное обучение вызывает положительное эмоциональное отношение к учению;
- 8) проблемное обучение формирует и развивает познавательные интересы;
- 9) проблемное обучение формирует творческую личность.

Перечень достоинств проблемного обучения этим не исчерпывается, но и приведенного достаточно, чтобы спросить: почему мы не сделаем все обучение проблемным, если оно так соответствует требованиям дня сегодняшнего и еще более дня завтрашнего?

Причин тому несколько.

1. Продуктивные методы не универсальны, не всякая учебная информация содержит в себе противоречие и представляет собой учебную проблему. Такой учебный материал следует давать репродуктивными методами.

2. Есть учебные проблемы, которые непосильны для учащихся. Понизить уровень проблемности (т. е. кое-что подсказать учащимся) можно только репродуктивными методами.

3. Есть учебные проблемы, которые очень легки для учащихся. Создать на их базе проблемную ситуацию просто невозможно, т. к. учащиеся решают их с первого предъявления. В этом случае более уместно применение репродуктивных методов.

4. Создать проблемную ситуацию на полном незнании невозможно. Чтобы вызвать у учащихся познавательный интерес, необходимо чтобы они уже имели некоторый «стартовый» запас знаний. Создать этот запас можно только с помощью репродуктивных методов.

5. При формировании умений и навыков (особенно технических) где показ, подражание и репродукция имеют очень большое значение, продуктивные методы уступают репродуктивным по эффективности, что называется, вчистую.

6. По сравнению с репродуктивными продуктивные методы требуют значительно больших затрат времени на изучение учебного материала.

7. Продуктивные методы для успешного применения требуют более высокой педагогической квалификации преподавателя и больших затрат педагогического труда как при проведении проблемного занятия, так и на этапе его подготовки.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Что такое «метод обучения»?
2. По каким основаниям классифицируют методы обучения?
3. Чем объясняется многообразие классификаций методов обучения?
4. В чем принципиальная разница между репродуктивными и продуктивными методами?
5. Какое обучение принято называть проблемным?
6. Что такое «проблемная ситуация»?
7. Какие стадии реализации продуктивных методов ты знаешь?
8. В чем заключается комплексный подход в применении методов обучения?

ЛИТЕРАТУРА

1. Дидактика средней школы. Под ред. М. Н. Скоткина. — М.: Просвещение, 1982. — С. 181—214.
2. Лернер И. Я. Проблемное обучение. — М., 1974.
3. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. — М., 1976.
4. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.
5. Скоткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. — М., 1971.

Методы стимулирования

Стимулировать — значит побуждать, давать импульс, толчок мысли, чувству и действию. Определенное стимулирующее действие уже заложено внутри каждого метода. Но есть методы, главное назначение которых — оказывать дополнительное стимулирующее влияние и как бы усиливать действие других методов, которые по отношению к стимулирующим (дополнительным) принято называть основными. Рассмотрим методы стимулирования подробнее.

Соревнование. Стремление к первенству, приоритету, самоутверждение свойственно всем людям, но особенно молодежи. Соревнование в учебных заведениях сродни лучшим образцам соперничества спортивного. Главная задача педагога — не дать соревнованию выродиться в жесткую конкуренцию и в стремление к первенству любой ценой. Соревнование должно быть проникнуто духом товарищеской взаимопомощи и доброжелательности. Хорошо организованное соревнование стимулирует достижение высоких результатов, развитие инициативы и ответственности.

Поощрение. Поощрение — это сигнал о состоявшемся самоутверждении, потому что в нем содержится общественное признание того подхода, того образа действия и того отношения к действию, которые избраны и реализуются учащимся. Чувство удовлетворения, которое испытывает поощренный воспитанник, вызывает у него прилив сил, подъем энергии, уверенность в своих силах и, как следствие, сопровождается высокой старательностью и результативностью. Но самый главный эффект от поощрения — возникновение острого желания вести себя так и действовать таким образом, чтобы испытывать это состояние психического комфорта как можно чаще. Особенно эффективно поощрение при работе с младшими воспитанниками, которые наиболее чувствительны к оценке их поступков и поведения в целом. Педагогическая целесообразность поощрения возрастает при работе с воспитанниками несмелыми, застенчивыми, неуверенными в себе.

В то же время поощрение не должно быть слишком частым, чтобы не привести к обесцениванию, ожиданию награды за малейший успех. Предметом особой заботы педагога должно быть недопущение раздела воспитанников на захваленных и обойденных вниманием. Важнейшее условие педагогической эффективности поощрения — принципиальность, объективность, понятность для всех, поддержка общественным мнением, учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Наказание. Наказание — один из самых старейших методов воспитания. На самых древних дошедших до нас папирусах встречаются рисунки на темы педагогической практики тех лет: мальчик в характерной позе и учитель с розгами над ним. Привлекала в этом методе простота и внешняя кажущаяся результативность. Однако со времен тоже очень давних ведется борьба за отмену физических наказаний и

наказаний, оскорбляющих честь и достоинство воспитанника. На каких-то этапах эта борьба перехлестывала через край и превращалась в борьбу с наказанием как с методом. Так, в первые годы советской власти в школах наказания были отменены вообще. Это обедняло педагогическую палитру и естественно вызывало критику со стороны той части педагогической общественности, которая не поддавалась эйфории «свободного» воспитания.

Обосновывая правомерность наказания как метода воспитания А. С. Макаренко писал: «Разумная система взысканий не только закончена, но и необходима. Она помогает оформиться крепкому человеческому характеру, воспитывает чувство ответственности, тренирует волю, человеческое достоинство, умение сопротивляться соблазнам и преодолевать их».

Наказание корректирует поведение воспитанника, заставляет его задуматься, где и в чем он поступил неправильно, вызывает чувство неудовлетворенности, стыда, дискомфорта. Наказание — это самоутверждение наоборот, которое порождает потребность изменить свое поведение, а при планировании будущей деятельности — чувство опасения пережить еще раз комплекс неприятных чувств. Однако наказание не должно причинять воспитаннику ни морального унижения, ни физического страдания. Главное чувство наказанного воспитанника — чувство переживания, отчужденности, отстраненности от других воспитанников, от коллектива. А. С. Макаренко называл это состояние «выталкиванием из общих рядов». Вот почему не рекомендуются коллективные наказания, при которых создаются условия для сплочения воспитанников на нездоровой основе.

Педагогические требования к применению мер наказания суть следующие:

- 1) нельзя наказывать за неумышленные поступки;
- 2) нельзя наказывать наспех, без достаточных оснований, по подозрению: лучше простить десять виновных, чем наказать одного невинного;
- 3) сочетать наказание с убеждением и другими методами воспитания;
- 4) строго соблюдать педагогический такт;
- 5) опора на понимание и поддержку общественного мнения;
- 6) учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Каково назначение методов стимулирования?
2. Какие методы стимулирования ты знаешь?
3. Каков психологический механизм методов стимулирования?
4. Каковы условия эффективного применения методов поощрения?
5. Каковы педагогические требования к применению методов наказания?

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабавский Ю. К. и др. Педагогика. — М.: Просвещение, 1988. — С. 119—121.
2. Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе. — М.: Просвещение, 1974. — С. 168—188.
3. Гордин А. Ю. Поощрение и наказание в воспитании детей. — М.: Педагогика, 1971.
4. Ильина Т. А. Педагогика. — М.: Просвещение, 1984. — С. 399—402.
5. Харламов И. Ф. Педагогика. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 334—338.

Общие принципы дидактики и их реализация в конкретных предметных методиках

1. Дидактика: теория и практика обучения (образования)
2. Характеристика принципов дидактики
3. Реализация дидактических принципов в предметных методиках

1.

Дидактика: теория и практика обучения (образования)

В практике человеческого общения наблюдается порой неожиданная интеллектуальная метаморфоза: научный термин приобретает вдруг совершенно несвойственное ему значение. Так случилось с термином «дидактика». В своем точном значении — это отрасль педагогики, разрабатывающая научные основы обучения и образования. Но в устах людей, далеких от преподавания, слово «дидактика» обрело смысл стремления к поучениям, к нарочитому морализаторству. В этом, к примеру, нередко упрекали критики авторов литературных произведений. Дидактика как наука к этому явлению отношения не имеет.

Основные положения дидактики обогащают общую культуру мышления и общения. С этой точки зрения знакомство с законами дидактики, ее принципами, формами, методами и средствами обучения имеет общекультурное значение, и в равной степени расширяет профессиональные возможности будущего агронома и врача, экономиста и юриста, словом — всех специалистов с высшим образованием. Ведь все они нередко включают в свою профессиональную деятельность и функцию просвещения.

Для понимания сущности и роли принципов дидактики важно выстроить в логическую цепь следующие понятия: «закономерность» — «теория обучения» — «принцип» — «форма» — «метод» — «прием» — «средство». Нетрудно обнаружить логику (направленность) расположения этих понятий: от теории — к практике.

Под закономерностью понимаются необходимые и устойчивые связи и отношения между дидактическими явлениями. Так, в дидактике известна закономерность: усвоение всегда протекает в процессе активной умственной деятельности обучаемых. С этой закономерностью связан принцип активности и самостоятельности в обучении. Как видно, закономерность — это теоретическое положение. Закономерность отвечает на вопрос, что установлено. Принцип отвечает на вопрос, как закономерность может быть реализована на практике.

Обучение определяется в дидактике как двусторонний процесс, осуществляемый учителем (преподавателем) и учащимся (студентом) в их взаимодействии. В этом процессе учащиеся усваивают знания, умения, навыки и способы познавательной деятельности. В процессе обучения реализуются цели образования. А образование — это процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков, интеллектуальное развитие обучаемых.

Дидактические принципы определяют содержание, формы и методы учебной работы в соответствии с целями воспитания и закономерностями обучения. Реализация принципов обучения разрабатывается в теории обучения. В современной дидактике широко известны теории проблемного обучения, поэтапного формирования умственных действий, программированного обучения и др. Дидактические теории создают профессиональные основы для квалифицированного проведения тех или иных форм учебных занятий — будь то урок, лекция, семинар, лабораторное, практическое занятие и т. д. Если вспомнить, что нет ничего практичнее хорошей теории, то теории обучения как раз подтверждают эту идею. «Разворачивая» содержание дидактических принципов, теории обучения ориентируют педагогов на то, как надо готовиться к проведению различных форм учебных занятий, как можно конструктивнее осуществлять творческие замыслы, как стимулировать активность обучаемых, как добиться оптимальных результатов. Алгоритмы теории обучения построены на принципах дидактики. С учетом закономерностей, принципов обучения, а также содержания образования, избираются те или иные конкретные формы обучения. Если формы — это способы организации обучения, то методы — это способы взаимодействия с обучаемыми. Метод включает в себя определенную последовательность приемов. Иными словами, прием — это органическая деталь метода.

Таким образом, теория, методы и приемы обучения реализуют закономерности и принципы дидактики. При этом средства обучения — визуальные, звукотехнические, кинематические и др. — являются своеобразным языком дидактики. Когда это дидактически целесообразно, процесс преподавания насыщается образностью и эмоциональностью. Остановимся теперь на конкретной характеристике общих принципов дидактики.

2.

Характеристика принципов дидактики

Принципы дидактики осмысливаются и разрабатываются в педагогической науке на протяжении нескольких веков. Их основоположником считается великий славянский педагог Ян Амос Коменский (1592—1670). Вслед за Я. А. Коменским принципы обучения обогащали классики западноевропейской и отечественной педагогики. Естественно, что

развитие принципов дидактики активно продолжается и в современной педагогике. Для удобства последующего анализа представим две группы принципов обучения — «классические» и «современные». Следует отметить, что такое разделение является весьма условным.

К числу классических принципов дидактики можно отнести: принципы научности, сознательности и самостоятельности, систематичности, последовательности, преемственности, наглядности, доступности, прочности, связи теории с практикой. Все они сохраняют свое значение и для современной дидактики. Само название принципов является лаконичной характеристикой их сути. Тем не менее, уместны и некоторые пояснения.

Принципы последовательности и преемственности, при всей их внешней схожести, имеют различный дидактический смысл. Принцип последовательности выражает, главным образом, порядок и логику изучения учебного материала. Принцип преемственности выражает идею конструктивного отрицания. Суть реализации этого принципа в том, чтобы предшествующее развивалось, обогащалось и «сбывалось» в последующем.

В обыденном мышлении обучение нередко трактуется как процесс передачи знаний, передать знания в готовом виде нельзя, ибо это... не подарок ко дню рождения. Принципы обучения ориентируют на создание таких условий, при которых учащийся сознательно, активно и упорно усваивает учебный материал. Вот почему так важен принцип сознательности и активности в обучении.

Внимания заслуживает и принцип прочности усвоения. Нельзя отрицать того, что прочность усвоения может быть достигнута многократностью повторения. Проще сказать, зубрежкой. Гораздо конструктивнее такая реализация принципа прочности, когда усвоение становится результатом активной мыслительной деятельности учащихся, понимания реальной связи обучения с жизнью, жизненным самоопределением, профессиональным выбором, самоактуализацией личности.

Эти, называемые классическими, принципы дидактики в современной практике сохраняют свой первоначальный смысл и в то же время развиваются, обогащаются, дополняются новыми фундаментальными идеями, которые обретают статус дидактических принципов.

Проиллюстрируем это утверждение; начав обзор новых идей с принципов развивающего обучения. В наше время, когда фонды наук обновляются весьма стремительно, трансляция знаний с акцентом на память во многом утрачивает свой смысл. Знания сегодняшнего дня «завтра» могут устареть и оказаться малоэффективными. Знаний завтрашнего дня у нас, естественно, нет. Но мы можем развивать интеллект обучаемых с установкой на восприятие завтрашних знаний. В этом и состоит принцип развивающего обучения — когда мы учим мыслить не только на фактологическом, но и на теоретическом, на методологическом уровнях, оснащая учащихся формами и методами самостоятельного добывания знаний. Этим мы сообщаем личности

интеллектуальный и профессиональный динамизм. Очень важно, чтобы будущий специалист был подготовлен к генерированию профессиональных идей, к активному участию в научно-техническом прогрессе.

Несмотря на свою новизну, данный принцип в своем становлении связан с именами Яна Коменского, Адольфа Дистервега, Константина Ушинского и других выдающихся педагогов прошлого. Во второй половине нашего века был осмыслен и внедрен в практику ряд других, не менее важных принципов обучения. Этот процесс связан, в частности, с именами таких известных российских ученых-дидактов как Ю. К. Бабанский, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, Н. Ф. Талызина, а также с плеядой талантливых педагогов-практиков — участников движения «педагогика сотрудничества» Ш. Амонашвили, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталовым и др.

Принцип создания оптимальных условий для обучения. Имеется в виду создание благоприятной морально-психологической атмосферы в отношениях между педагогом и учащимися, в коллективе обучающихся, профилактика стихийных стрессовых и конфликтных ситуаций и др.

Принцип сознательного отношения учащихся к процессу обучения. Любой учащийся-новичок, будь то первоклассник, первокурсник, слушатель факультета повышения квалификации, аспирант первого года обучения, — в значительной мере не освоил объективных установок и требований, новых условий образовательного процесса. Важно постепенно преобразовывать их в субъектов этого процесса. Субъект образовательного процесса осознает и разделяет его цели, задачи и установки; имеет представление об основных функциях различных форм образовательного процесса; владеет наиболее распространенными процедурами интеллектуального труда; умело организует личный бюджет времени и самостоятельную деятельность; достигает высокой успеваемости с установкой на самообразование. Перефразировав известный афоризм, можно сказать: плохой ученик усваивает учебный материал в виде готовых истин главным образом при помощи памяти; хороший — овладевает логическим, системным мышлением и учится самостоятельно добывать знания.

Принцип опережающего обучения призван обеспечить определенный дидактический ритм преподавания и усвоения учебного материала. Суть в том, что при переходе от одной учебной темы к другой может образоваться своеобразный вакуум. В этом случае обучающимся необходимо некоторое дополнительное время для осмысления связи между предыдущей темой и последующей. Принцип опережающего обучения заключается в том, что учитель стремится заблаговременно создать «мост» между темами таким образом, чтобы в процессе изучения предшествующей темы захватить «плацдарм» темы последующей. И таким образом на месте возможного вакуума возникает динамический ритм процесса обучения.

Принцип опоры предполагает внедрение в образовательный процесс опорных конспектов — дидактических чертежей, которые представляют учебный материал в предельно свернутой, системной, эмоционально выразительной форме. Знакомясь с опорным конспектом, ученики овладевают практикой логически осмысленного, целостного усвоения учебного материала. С опорными конспектами можно работать по прямой аналогии: в этом случае учащиеся получают готовый опорный конспект и по нему готовятся к следующему занятию. Работая по косвенной аналогии, педагог предлагает обучающимся осмыслить опорный конспект таким образом, чтобы самостоятельно воспроизвести его дома и соответственно подготовиться к следующему занятию. Работая по творческой аналогии, педагог разъясняет обучающимся системный характер изучаемого материала и предлагает им самостоятельно создать опорный конспект. Переход от одной из указанных форм работы к другой осуществляется постепенно. Время подобного перехода невозможно программировать заранее, ибо оно зависит от возраста обучаемых, характера их подготовки, уровня интеллектуального развития и т. д.

Принцип обучения на высшем уровне трудностей предполагает такое построение образовательного процесса, когда обучаемые работают на определенном пределе их умственных возможностей. Еще К. Д. Ушинский сравнивал развитие интеллекта с физическим развитием человека. И предупреждал, что без постоянного напряжения интеллект может уподобиться дряблым мускулам человека, не занимающегося физическими упражнениями. Принцип обучения на высшем уровне трудности побуждает учащихся заниматься с предельным напряжением умственных сил. Естественно, что предельный уровень трудности сочетается с принципом доступности. И, конечно, важна при этом профилактика переутомления учащихся.

Каждый принцип обучения выполняет характерную, свойственную ему дидактическую функцию. Поэтому нельзя сравнивать принципы обучения по степени их важности. Рациональным тут является системный подход к пониманию взаимосвязи и взаимообусловленности всех принципов обучения.

3.

Реализация дидактических принципов в предметных методиках

В своей системной совокупности принципы обучения являют собой одну из теоретических опор предметных методик. Тривиально говоря, дидактика (общая теория обучения и образования) — одна, предметных же методик столько, сколько существует самих предметов (преподаваемых дисциплин). А их в системе образования многие десятки.

Реализация дидактических принципов в предметных методиках — это, по существу, частный случай связи теории с практикой. И важно понять механизм этой связи.

Целями изучения предмета являются **общеобразовательное, интеллектуальное развитие учащихся, создание профессиональных установок, формирование личности**. Чтобы эти цели были реализованы в предметных методиках, необходимо использовать потенциал принципов обучения. Такая реализация тесно связана с содержанием учебного предмета, деятельностью учителя — преподаванием, деятельностью учащихся — учением. При этом принципы обучения ориентируют учителя на то, каким образом — в зависимости от специфики учебного предмета — избрать формы, методы, приемы средств обучения. И здесь каждый принцип обучения становится дидактическим «вектором» по отношению к методическому мышлению педагога-практика. Общее знание дидактики и, в частности, принципов обучения является основой методической культуры учителя, преподавания им того или иного конкретного предмета.

Следует отметить, что реализация дидактических принципов в предметных методиках является одновременно и наукой, и искусством. Когда учитель осмысливает природу дидактических принципов, его мышление сродни научному. Когда же он продумывает практическую реализацию принципа в процессе преподавания того или иного предмета (научной дисциплины), он работает в сфере искусства. Дидактические принципы — это система научных установок, а не набор готовых рецептов. Преобразование теоретической предпосылки в практику преподавания есть профессиональное искусство. Поэтому успешность реализации дидактических принципов в предметных методиках определяется общей педагогической культурой учителя.

Такая культура включает в себя, в частности, организационные, коммуникативные, проективно-творческие и предметные умения. Последние включают в себя специфические умения, связанные с преподаванием того или иного конкретного предмета. Например, преподавание химии требует от учителя владения такими умениями, как проведение химического эксперимента, его оснащение и анализ при соблюдении правил техники безопасности, а это, в свою очередь, требует от педагога грамотной реализации принципов доступности, системности, связи теории с практикой, прочности усвоения.

Связь дидактических принципов с предметными методиками не является односторонней. Здесь следует иметь в виду общую диалектику связи теории и практики. Дидактические принципы, являясь одной из теоретических предпосылок предметных методик, сами обогащаются за счет последней. В этом и проявляется творческая взаимосвязь дидактических принципов и предметных методик.

В заключении остановимся на некоторых моментах самостоятельного изучения данной темы. По ней имеется четыре группы основных источников. Первая из них — справочная литература характера энциклопедий, педагогических словарей, справочников. В них дается разъяснение терминов «педагогика», «дидактика», «принцип», «методика». Вторая — вузовские учебные пособия по педагогике. В них обычно имеется раздел «Теория обучения и образования (дидактика)». В этом

разделе характеризуются содержание образования, процесс обучения, включая принципы обучения, организационные формы процесса обучения, его методы и средства. Третья группа — пособия, излагающие методику преподавания конкретных предметов. Обычно такие пособия включают в себя два раздела: общетеоретический (дидактический) и методический. Четвертая группа источников посвящена методике и технике проведения конкретных форм занятий — уроков, лекций, семинаров, практических, лабораторных занятий.

Пользуясь этими источниками, а также данной главой настоящего учебника, студенту важно осмыслить общее содержание дидактики как теории обучения, сущность таких понятий как закономерность, принцип, форма, метод, прием обучения в их связи, механизм реализации дидактических принципов в предметных методиках.

На первый взгляд может показаться, что все эти задачи и проблемы носят узкопрофессиональный характер. Однако очень важно осмыслить их с позиции общепрофессиональной подготовки специалиста, которому предстоит просветительская деятельность, обучение профессиональному мастерству своих менее опытных, менее квалифицированных коллег, профессиональное общение.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Каково общее содержание дидактики как теории обучения и образования?
2. Как соотносятся между собой понятия «обучение» и «образование»?
3. Каков смысл дидактических принципов?
4. Как соотносятся в дидактике закономерности и принципы обучения?
5. Каковы основы реализации дидактических принципов в предметных методиках?
6. Почему дидактические принципы являются открытыми для творчества гипотезами, а не стандартными рецептами?

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). Главы «Структура процесса обучения», «Принципы обучения», «Теоретические основы оптимизации процесса обучения», «Методика выбора оптимальной структуры процесса обучения». — М., 1977.
2. Кулисевиц Ч. Основы общей дидактики (Пер. с польск.). — М., 1986.
3. Лихачев В. Т. Педагогика: Курс лекций. Ч. II. Теория обучения (Дидактика). — М., 1992. — С. 364—469.
4. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. — М., 1988.
5. Чернобельская Г. М. Основы методики обучения химии. — М., 1987.

тема 5

Нравственно- психологический образ педагога. Поиски новой модели образования и воспитания

1. *Своеобразие педагогической деятельности*
2. *Мастерство педагогического общения*
3. *Современная педагогика в поисках новой модели образования*

1.

Своеобразие педагогической деятельности

Основные требования к личности педагога

Каждый человек за свою жизнь много раз побывает и в роли ученика, воспитанника, и в роли учителя, воспитателя (преподавателя, наставника, инструктора и т.п.). Поэтому профессия педагога — одна из древнейших в мире. Происхождение слова «педагог» было рассмотрено выше, а сейчас педагогами называют людей, имеющих соответствующую подготовку и профессионально занимающихся педагогической деятельностью, т. е. вопросами воспитания, образования и обучения. Здесь следует обратить внимание на слово «профессионально». Педагоги занимаются педагогической деятельностью профессионально, а непрофессионально этой деятельностью занимаются почти все люди. Проблема педагога, его роли в обществе — одна из самых важнейших в современном обществе. Какими будут результаты труда педагогов-воспитателей сегодня — таким будет общество завтра.

Между тем трудно представить себе другую деятельность, столь же разнообразную и столь же требовательную к качествам и возможностям исполнителя. Требования к педагогу определяются не только большой важностью, но и редким своеобразием педагогической деятельности.

Прежде всего следует иметь в виду, что педагогика лишь наполовину наука, а наполовину искусство. Поэтому первое требование к профессиональному педагогу — наличие педагогических способностей. Имена талантливых педагогов широко известны, а вот о бездарных педагогах говорить не принято. Если же о них говорят, то как о недобросовестных, неумелых и т. п. На этот счет у нас долго господствовало мнение, которое очень точно выражают слова известной песни: «Когда страна прикажет быть героем — у нас героем становится любой». Но еще

Ч. Дарвин, вспоминая свои студенческие годы, говорил: «Лекции д-ра Донкана — это нечто, о чем страшно вспомнить, лекции Джемсона по геологии и зоологии невероятно вялы. Единственный эффект, произведенный ими на меня, состоял в том, что я решил никогда в своей жизни не читать ни одной книги по геологии и ни за что не изучать этой науки». Заметьте, Ч. Дарвин не говорит, что Джемсон плохой специалист в своей области, он говорит, что лекции «невероятно вялы» и дает этим выражением очень емкую, хоть и краткую характеристику его педагогической бездарности. Это высказывание Ч. Дарвина показывает также, какой громадный вред может нанести бездарный педагог. К сожалению, и по сей день в педагогических вузах при наборе студентов не проводится диагностика их педагогической одаренности, берут всех, кто выдержит общеобразовательный конкурс. Вот почему в школы и другие учебно-воспитательные учреждения попадало много людей заведомо профессионально ущербных, что отрицательно, а порой, просто губительно, сказывается на их учениках и воспитанниках.

Вторая специфическая черта педагогической деятельности — многофакторность воспитательного процесса. Воспитательный процесс идет в семье, школе, внешкольных учреждениях, при всех формальных и неформальных контактах воспитанника с другими людьми, его обращении к литературе, искусству, средствам массовой информации. Успех в воспитании каждого конкретного человека зависит от влияния многих факторов и условий. Однако это не снижает роли профессионального педагога. Он выступает главным координатором, комментатором, оппонентом, своеобразным фильтром всех воспитательных влияний. А эти функции педагог может выполнять, лишь будучи разносторонне образованным человеком. Педагога невозможно переучить, и, строго говоря, никакие знания для него не будут лишними, избыточными. Стало уже банальным сравнивать педагога с аккумулятором. Но аккумулятор надо периодически подзаряжать. Вот почему педагогу так необходимо иметь время для самосовершенствования, постоянного повышения своей квалификации.

Третья специфическая черта воспитательного процесса — его длительность. Конечно, процесс воспитания может и идет с разной скоростью, но значительно форсировать его нельзя. Ведь для того, чтобы только узнать человека, нужно, как говорит народная пословица «пуд соли с ним съесть». Нельзя быстро воспитать чуткого, трудолюбивого человека. Особенно медленно идет процесс перевоспитания. Нет таких быстродействующих методов, которые бы позволили эгоиста быстро переделать в альтруиста, а лентяя — в труженика. А это, в свою очередь, делает результаты воспитания малозаметными, скрытыми. Очень часто педагог, прикладывая много сил, долго не видит позитивных изменений. Успешно работать в таких условиях может только терпеливый оптимист. Терпение и оптимизм — важнейшие профессиональные качества педагога. Может быть поэтому педагоги нашей страны могут так долго успешно работать в условиях перманентной бедности. Эти же качества определяют и главное педагогическое табу: педагогической

ущербности, а в пределе — непригодности. Раздраженность — вторжачина педагогической квалификации, и если эта ржавчина стала частью личности, второй натурой, надо срочно менять профессию.

Четвертая особенность процесса воспитания — концентризм в содержании воспитательной работы. Это означает, что в процессе воспитания к одним и тем же качествам личности приходится многократно возвращаться. Однако это не просто повторение. Каждое возвращение — это контакт с повзрослевшим воспитанником, это как бы контакт уже с другим человеком. Известное выражение древних «Нельзя дважды войти в одну и ту же реку» можно перефразировать так: «Нельзя дважды поговорить с одним и тем же человеком». Эта особенность говорит также о том, что никакое воспитание нельзя считать законченным. Если, например, в третьем классе удалось воспитать трудолюбие у учеников, это не значит, что в четвертом классе трудолюбием можно не заниматься. Но воспитание трудолюбия в четвертом классе не будет повторять работу, проделанную в третьем, это будет уже работа с учеником от достигнутого и на базе достигнутого.

Пятая специфическая черта воспитания заключается в том, что это активный двусторонний процесс. Воспитанник — это не только объект, но и субъект воспитания. Поэтому важнейшая задача педагога воспитать у учащихся постоянную потребность в самоанализе, самооценке, самовоспитании. Необходимо вызвать у воспитанников волну собственных усилий, пробудить их внутреннюю активность, максимально развить их самостоятельность. Успешное решение этих задач требует от педагога развитой эмпатии, т. е. способности видеть ситуацию глазами другого человека, умение поставить себя на место своего воспитанника и взглянуть на проблему его глазами.

Шестой особенностью воспитания является то, что результаты этого процесса малозаметны для внешнего восприятия. Проверить и оценить работу воспитателя довольно трудно. Как и все большое, она видится на расстоянии. Конечно, на расстоянии не географическом, а на временном. Поэтому педагог должен быть готов к тому, что его усилий не только быстро не увидят, но его еще и порицать будут, что называется, за чужие грехи. Вот почему педагог должен быть очень скромным человеком и не только, чтобы служить должным примером своим воспитанникам, но и для сохранения своего душевного равновесия при нередких, к сожалению, случаях несправедливого отношения к себе.

И, наконец, седьмая особенность процесса воспитания: это деятельность, устремленная в будущее. Каждый педагог должен помнить, что его воспитанники вступают в жизнь при изменившихся условиях, в иных общественных отношениях. Поэтому в воспитательной работе следует учитывать не только потребность сегодняшнего дня, но и перспективы технического прогресса и общественного развития. Быть хорошим прогнозистом, уметь за нынешними проблемами увидеть проблемы завтрашние и требования, которые они предъявят к людям будущего — еще одно необходимое качество хорошего педагога.

Профессия педагога требует большого нервного и физического напряжения, а поэтому, как это ни кажется странным, предъявляет довольно высокие требования к здоровью. Работа педагога требует развитых голосовых связок, хорошего зрения, способности долго стоять, много ходить, легко двигаться. Нервная нагрузка у людей педагогических профессий чрезвычайно велика. Наверное поэтому долгожители среди педагогов так редки. Особенно важны для педагога выдержка, находчивость, быстрота реакции и в то же время эмоциональная уравновешенность, умение владеть своими чувствами.

Особые общественные функции педагога, необходимость быть все время на глазах самых пристрастных судей — своих учеников и воспитанников, предъявляют определенные требования и к внешности педагога. Педагогу не следует ни отставать от моды, ни идти на ее острие, т.к. и в том, и в другом случае его внешность станет предметом нездорового интереса его воспитанников. Он должен быть одет как большинство своих добропорядочных ровесников. Другими словами, педагог должен выглядеть как воспитанный англичанин. Воспитанный англичанин (джентльмен) по старым английским меркам должен быть одет так, что после его ухода остается хорошее впечатление о нем, но бывает очень трудно вспомнить, во что он был одет. Главнейшее требование к педагогу, качество, определяющее выбор этой профессии — конечно же душевная доброта, потребность в общении с людьми, интерес к их жизни, уважение к личности каждого человека.

Итак, профессия педагога очень показана людям, которых можно охарактеризовать так: педагогически одаренный, высоконравственный, общительный оптимист-труженик, любящий людей.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Какова роль педагога и педагогической деятельности в современном обществе?
2. В чем состоит искусство воспитания и педагогический талант?
3. Охарактеризуй своеобразие воспитательного процесса.
4. Перечисли основные требования к личности педагога.
5. Как должен одеваться и вести себя в обществе педагог?

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать. — М., 1985.
2. Кордовский С. Г. Знание о людях и понимание людей // Проблемы гуманитарного познания. — Новосибирск, 1989.
3. Родзиковский Л. А. Воспитание ложно // Современная высшая школа. 1965—1989.

2.

Мастерство педагогического общения

Трудно себе представить общение, которое бы совсем не несло познавательного или воспитательного заряда. Тем не менее в литературе и практике все больше и шире используется сравнительно «молодое» словосочетание: педагогическое общение. Проф. А. А. Леонтьев определяет его так: «Педагогическое общение — это профессиональное общение пре-

подавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива». Другими словами, педагогическое общение — это общение педагога с воспитанниками в педагогических целях.

На определяющую роль и большое значение педагогического общения в учебно-воспитательном процессе указывали многие выдающиеся педагоги. А. С. Макаренко подчеркивал необходимость для учителя овладеть техникой педагогического мастерства, техникой педагогического общения: «Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть даже описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений. Педагогическое мастерство заключается в постановке голоса воспитателя, и в управлении своим лицом. Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть... Но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединять с этой игрой вашу прекрасную личность... Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15—20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса».

Несмотря на общеизвестную истину «убедительность педагога не пропорциональна громкости его голоса», многие, с позволения сказать «педагоги» используют в педагогическом общении самый вульгарный крик. Горечью и болью проникнуты страницы книг выдающегося педагога В. А. Сухомлинского, посвященные учительскому крику. «Будьте осмотрительны, чтобы слово не стало кнутом, который, прикасаясь к нежному телу, обжигает, оставляя на всю жизнь грубые рубцы. Именно от этих прикосновений отрочество и кажется пустыней... Слово падит и оберегает душу подростка только тогда, когда оно правдивое и идет от души воспитателя, когда в нем нет фальши, предубежденности, желания «распечь», «пробрать»... слово педагога должно прежде всего успокаивать». Не так уж редко педагогическое общение подменяется назидательным пустословием учителя, которое вызывает у учащихся только одно желание: скорее дождаться его конца. В. А. Сухомлинский по этому поводу писал: «Каждое слово, звучащее в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным и — это особенно важно — обращенным к совести живого конкретного человека, с которым мы имеем дело... чтобы не было обесценивания слов, а наоборот — чтобы цена слова постоянно возрастала».

Самого серьезного внимания заслуживают рекомендации В. А. Сухомлинского о способах общения на занятиях. Он бескомпромиссно выступал против излишнего возбуждения психики учащихся повышенным тоном, напряжением, против перегрузки речи учителя информацией, против ненужных повторений и вопросов. Учитель, по мнению

В. А. Сухомлинского, должен делать учащимся «то, что подсказали ему мудрые размышления», а не то, «на что его толкает сиюминутное скоропроходящее настроение».

Общение (в частности, педагогическое) — одно из самых модных тем современной психологии. С конца 60-х годов и по настоящее время этой тематике посвящены сотни работ. Особенно много таких работ вышло в США, ФРГ и Италии. Время от времени появляются очень солидные труды, обобщающие целые пласты исследовательских работ по проблемам общения. Одну из таких обобщающих работ американских психологов Дж. Брофи и Т. Гудда «Отношения учителя и ученика» анализирует проф. А. А. Леонтьев. Он обращает внимание на собранные авторами данные, которые касаются «субъективности» общения учителя, проявляющейся прежде всего в избирательном отношении. Например, установлено, что учителя чаще обращаются к школьникам, которые вызывают у них то или иное эмоционально-смысловое отношение — симпатии, озабоченность, неприязнь, в то время как безразличными им ученики остаются обойденными учительским вниманием. Оказывается, учитель склонен лучше относиться к более «интеллектуальным», более дисциплинированным, исполнительным ученикам. На втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные. На третьем — «растяпы», поддающиеся влиянию, но плохо управляемые. Самые нелюбимые — независимые, активные и самоуверенные школьники. Существенной является внешность школьника. Так, в одном из экспериментов четырёмстам учителям были предложены для оценки «личные дела» учеников. Задача состояла в следующем: определить уровень интеллекта школьника, отношение его родителей к школе, его планы в смысле дальнейшего образования, отношение к нему сверстников. Секрет был в том, что всем давалось одно и то же дело, но к нему были приложены две разные фотографии — заведомо привлекательная и заведомо непривлекательная. Оказалось, что «привлекательным» детям при прочих равных условиях учителя приписывали более высокий интеллект, лучший статус в группе сверстников и даже родителей, больше обнаруживали желание заниматься их воспитанием.

Учитель, оказывается, непроизвольно стремится больше обращаться к тем ученикам, которые сидят на первых партах, непосредственно перед ним, и что эти школьники оцениваются им при прочих равных условиях более высоко. Учитель, особенно, если у него самого безукоризненный почерк, предпочитает «каллиграфов»; он очень чувствителен к неправильностям речи и даже к... звуку голоса. Это, как видно, обратная сторона индивидуального, дифференцированного отношения учителя к разным учащимся, которое, в принципе, нужно только приветствовать.

В зависимости от стиля педагогического общения американские психологи выявили три типа учителей. «Проактивный» учитель инициативен в организации общения в классе, причем общения как группового, так и парного (учитель-ученик). Он четко индивидуализирует свои контакты с учениками. Но его установки меняются в соответствии с опытом,

т. е. такой учитель не ищет обязательного подтверждения раз сложившейся установки. Он знает, что хочет, и понимает, что в его собственном поведении или поведении учеников способствует достижению этой цели.

«Реактивный» учитель тоже гибок в своих установках, но он внутренне слаб, подчинен «стихии общения». Различие в его установках на отдельных учеников — не различие в его стратегии, а различие в поведении самих школьников. Другими словами, не он сам, а школьники диктуют характер его общения с классом. У него расплывчатые цели, он приспособляется и подстраивается к ученикам.

«Сверхреактивный» учитель, замечая индивидуальные различия, тут же строит совершенно нереальную модель, преувеличивающую эти различия во много раз и считает, что эта модель и есть действительность. Если ученик чуть активнее других — в его глазах он бунтарь и хулиган, если чуть пассивнее — лодырь и кретин. Такой учитель имеет дело не с реальными, а с вымышленными им учениками и ведет себя соответствующим образом. А выдумывает он на самом деле стереотипы, подгоняя под них реальных, совершенно нестереотипных школьников. Ученики при этом — его личные враги, а его поведение — род защитного психологического механизма.

Педагогическое общение должно быть не тяжким долгом, а естественным и даже радостным процессом взаимодействия. Каковы слагаемые оптимального педагогического общения?

Во-первых, это высокий авторитет педагога. Проявление и критерий авторитетности педагога у школьников — их любовь к нему. Есть немало педагогов, рассуждающих примерно так: любят меня — хорошо, не любят — тоже не беда: позже поймут, что я делаю для них. Это в корне неправильная точка зрения. Любовь воспитанников к своему воспитателю — не одно из благих пожеланий, а могучий позитивный фактор педагогического процесса. Если проанализировать творческую мастерскую известных педагогов, таких мастеров педагогического цеха как В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова, М. П. Щеглов, Н. П. Волков, Е. Н. Ильин и др., то объединяет этих очень разных людей и специалистов то обстоятельство, что все они очень любимы своими учениками, которые, как правило, проносят эту любовь через всю свою жизнь. Часто говорят и пишут о такой любви как о награде мастеру, но это еще и могучее средство и важнейшее условие успеха педагогического общения, всего педагогического дела.

Второе условие успешности педагогического общения — владение психикой и приемами общения, т. е. педагог должен быть хорошо подготовлен как практический психолог. К сожалению, эта подготовка даже в педагогических вузах оставляет желать много лучшего. Остается призвать педагогов к самообразованию в этом направлении и выразить надежду на скорые и позитивные перемены в нашем педагогическом образовании.

И, наконец, третье составляющее успеха — это накопленный опыт, это то, что в обыденной практике и называется «сначала умение, а потом мастерство». Нужно анализировать чужой опыт, а главное, накапливать свой.

Педагогически одаренный человек, овладевший педагогической теорией и сделавший педагогический труд главным содержанием и смыслом своей жизни, просто не может разминуться с успехом.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Какое общение принято называть педагогическим?
2. Каковы слагаемые педагогического мастерства?
3. Какие недостатки встречаются в педагогическом общении?
4. Каковы условия успешности педагогического общения?

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать. — М., 1985.
2. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М., 1979.
3. Лихачев Б. Т. Педагогика. — М., 1993.
4. Макаренко А. С. Соч. Т. 4—5. — М., 1957.
5. Сухомлинский В. А. Как воспитать постоянного человека. — Киев, 1975.
6. Страхов И. В. Психология педагогического такта. — Саратов, 1961.

3.

Современная педагогика в поисках новой модели образования

Потребность в обновлении образования актуализирует интуитивные усилия и инициативы педагогов, творчески ориентированных, методически нарабатывающих определенный опыт обновленного преподавания. Этот опыт достаточно многообразный, фактически осваивает разные грани и аспекты будущей модели образования.

Так в педагогическом опыте Е. Ильина (Санкт-Петербург) очень рельефно развита идея общекультурной ориентации образования. Урок, с точки зрения Е. Ильина, должен быть выстроен на классическом материале.

В педагогике Т. Гончаровой (Санкт-Петербург) очень отчетливо звучит тема сотрудничества ученика и учителя, поднимающегося до общеисторических горизонтов сотрудничества с классическими авторами культуры.

Ш. Амонашвили (Тбилиси) культивирует педагогику общения, придавая особое значение непосредственному «репертуару прикосновений» в детском возрасте, особенно нуждающемся в энергетическом обеспечении воспитанника душевным теплом.

В. Шаталов (Донецк) поднял активность образовательного процесса посредством специального культивирования достоинства личности воспитанника и его неограниченных способностей. Благодаря этому на порядок возросла мера усвояемости предмета, в том числе объем информации и интенсивность ее освоения.

М. Щетинин (Краснодар) экспериментально подтвердил культурно-историческую природу человеческих способностей. Особенно перспективна идея универсального углубления в изучаемый предмет, не ограничивающегося узко-предметными рамками.

Этот новаторский ряд можно продолжить. Мы лишь выделили некоторые фигуры для определенного разбега педагогической мысли. Каждый новатор так или иначе вносит свою неповторимую ноту, отшлифовывая отдельную грань новой становящейся педагогики.

Каковы же основные принципы новой модели педагогики? Из всего многообразия подходов можно выделить три основополагающих установки:

1. Человек находится в активно-деятельном отношении к миру и самому себе.

2. Активность субъекта выступает в высшем своем творческом проявлении, когда субъект поднимается до становления самого себя.

3. Рассмотренная позиция подводит к идее деятельного становления призвания человека.

Эти установки на уровне образования выразились в радикальной смене направления причинно-следственных связей. Детерминация от субъекта (в данном случае от воспитанника) стала определяющим вектором развертывания образовательного процесса. Другие векторы (от объекта) в этом процессе не исчезли, они остались, но стали подчиненными моментами главного направления детерминации — от субъекта.

В этой связи изменилась и структура образовательного процесса в новой модели образования. Если структура традиционного (развертывающегося в рамках функционирования и развития) образования сводилась к следующей логической схеме: предмет — учитель — воспитанник, то в новой модели образования структура образовательного процесса стала иной: воспитанник — призвание — предмет — урок — воспитанник.

В традиционной логической схеме образования предмет для воспитанника задается внешними целями, не затрагивающими интерес и мотивацию его. Новая модель образования сначала связывает воспитанника с призванием, а затем мотивированно, под призвание вводится предмет, специально адресованный воспитаннику в качестве урока.

Вся образовательная структура новой модели, таким образом, предельно нацелена на содержательное развертывание детерминации от субъекта, которая конкретно выражается в пробуждении, актуализации и дальнейшей социальной и предметной реализации культурно-исторического призвания человека. Культурно-историческое призвание человека как центральная категория, относящаяся к бытию человека на уровне культуры, в сфере образования представляет собой категорию, фиксирующую определенное педагогически опосредованное общественное отношение, в рамках которой протекает конкретная образовательная деятельность.

Призвание как специфическое общественное отношение органически соединяет личностные характеристики человеческой судьбы с общественными человекообразительными программами, идущими из конкретно-исторической формы социальности, из того или иного конкретного этноса, государства и т.д.

Ступени осуществления культурно-исторического призвания человека

В конкретной судьбе человека в его продвижении по пути призвания ступеней может быть больше или меньше, но главное, чтобы человек прошел узловые точки своей социокультурной сущности. Тогда призвание реализуется надежно, без провалов и падений. Такие сущностно значимые, несущие опорные камни зафиксируем категориями: труд—социальность—культура—образование. Без них нет человека и нет призвания, есть лишь превратность и несущественное пребывание. Ни профессионализм, ни мастерство, ни талант сами по себе, вне сущностных ступеней призвания, не несут человекообразующей значимости. Указанные категории мы берем в образовательном аспекте.

Человек и исторически и педагогически начинается с труда. Труд мы берем в его разгруженном от частных виде как некоторую социокультурную категорию. В этом случае труд понимается как усилие, одоление трудностей, трата жизненных сил. В этом качестве труд есть мера жизнеспособности (как способности жить на собственной основе) и имеет значимость не только для человека, но и для всего живого в космосе.

Человекотворческая роль труда выявляется тогда, когда этот труд становится любимым делом. Любовь к учителю переносится на предмет, предмет становится любимым. Здесь и вырастает начало любимого дела и любимого труда. Это уже основа категории **трудолюбия**.

Когда любовь к труду в определенном социокультурном контексте начинает адресоваться другому человеку и осуществляться ради него, во имя его, в этом случае любовь к труду имеет возможность перерасти в **труд любви**. Воспитанник начинает отдавать окружающим людям вырабатываемое в труде душевное тепло. Так закладывается энергетическая основа человеческих отношений, дружжелюбие, чувство ансамбля и др.

Освоив надежно ступени труда и социальности, воспитанник может начинать восхождение на новую ступень — ступень специфической познавательной установки. Здесь приобретаются не только способности внешнего познания, но прежде всего способности постижения внутреннего мира человека. Эта способность особой чуткости и понимания другого. Мера этой способности может возрастать до уровня ощущения чужой боли.

Овладев достаточной человеческой квалификацией, воспитанник готов к вхождению в универсальный мир культуры не в качестве околочультурного существования, но в форме активного **бытия в культуре**. Это уже уровень авторства в культуре и культурного подвижничества. Человеческая квалификация в этой мере делает человека в энергетическом плане светоносным, способным противостоять натиску хаоса.

Рассмотренная ступень реализации культурно-исторического призвания подводит человека к возможности средствами образования достигнуть завершающей полноты самореализации призвания чело-

века. Такая полнота реализации делает человека не просто счастливым, но блаженным. Блаженный — это исполнивший и исполненный блага. Такая мера полноты человеческой квалификации достигается при гармонии с Универсумом культуры.

Дидактические принципы деятельностной педагогики

Общие установки новой модели образования могут быть реализованы в конкретных дидактических принципах. Рассмотрим же внимательно основные:

Принцип 1. Человек в центре

А. При построении задания, упражнения и т.п. необходимо введение в дидактический материал социокультурной мотивации. Материал в этом случае может быть организован в виде проблемной ситуации, разрешение которой требует личностного отношения к другому человеку. Решение в этом случае мотивируется нравственно, желанием помочь, спасти от беды, сделать доброе дело и т.д. Вся эта мотивация должна быть включена в условие решаемой задачи. При таком условии решение становится равным поступку. Всякое такое задание, чреватое поступочностью, становится способом, посредством которого растет человеческая личность воспитанника. Так в педагогическом процессе могут быть сближены познавательная и жизненная задачи. В каждой учебной дисциплине найдется свой способ воспитательного воздействия. Главное, чтобы человекообразующий момент присутствовал при изложении материала. В противном случае будет иметь место либо голая информация, либо чистый технологизм, «педагогическая инженерия». Личность же таким образом может оказаться пробным продуктом педагогических усилий.

Б. Человекообразующие сюжеты должны исподволь окликать струны души. С этой целью могут привлекаться притчи, метафоры и другие общекультурные смыслы и образы. Каждый педагог в указанном приеме может привлечь разные возможности. Философ, например, может ввести в текст обсуждения поступки Диогена Синопского. Особенно мощным для уязвления примата человека над вещным миром может явиться рассказ о походе Диогена в роскошный дворец, где он, пораженный блеском, плюнул в лицо собеседнику, сказав: «не нашел места хуже». Гуманистический смысл поступка предельно ясен: там, где вещи заслоняют человека, там к человеку отношение наплевательское. И когда этого наплевательства никто не видит (или делает вид), то «плювок Диогена» (так назовем этот культурно-исторический образ, изобретенный философом) предельно обнажает ситуацию

В. Учет индивидуальности человека в плане выявления меры его «световместимости», его порогов понимания и соответствующих запороговых механизмов защиты («способов непонимания»). Знание этой меры позволяет предлагать доступные задачи, а также уроки на

вырост или уроки до востребования. Знание такой меры можно сравнивать с опытом фотографа, точно выбирающего размеры диафрагмы. Если просвет увеличить — можно засветить пленку: образ не образуется. Недостаточный зазор также не дает изображения. Помочь определить точную меру вместимости сознания могут определенные социологические измерения. Но для этого педагог должен овладеть не только процедурой таких измерений, но и способностью точного перевода по линии «поступок—образ мыслей». По поступку может быть установлен имеющийся образ мыслей, а по высказанной мысли можно спрогнозировать возможный поступок. Как бы не расходились слово и дело на поверхности, внутренняя целостность человека может быть выявлена с достаточной степенью точности. Поставить в центр эту внутреннюю суть человека и есть одна из задач педагога. Возможны и другие методические шаги, воплощающие принцип центральности человека. Здесь мы оставляем простор для самой многообразной педагогической инициативы. Твори, выдумывай, пробуй!

Принцип 2. Полифонизм позиций

А. Речь идет о методическом обеспечении разных решений одной задачи (проблемной ситуации). Можно, например, в специальных проблемных заданиях предложить для выбора несколько возможных ответов. Здесь могут быть предложены и неправильные решения, и частично правильные, и совершенно правильные в различных вариантах. Подобное построение проблемного задания нацеливает воспитанника на возможное многоголосие в решении проблем. Такое многоголосие задает и определенную амплитуду мировоззренческого отношения, приуготовляет к широкому сотрудничеству и соавторству в культурно-историческом процессе.

Б. Стремление к указанному многоголосию предполагает, что не всякое решение возможно. Требуется человечность решения. Есть, например, задачи, технически вполне разрешимые, но нравственно недопустимые, требующие чуткости сотрудничества и гармонии отношений. Например, если задача социально мотивирована, то ее нельзя решать абстрактно, необходимо считаться с конкретной ситуацией решения. Допустим, что требуется в семье решить такую задачу: разделить торт на 8 равных частей тремя плоскостями. Горизонтальную плоскость необходимо отвергнуть как несправедливую в эстетическом и нравственном отношениях. При этом абстрактно-геометрическое решение остается возможным. Однако в указанном случае требуется человеческое решение проблемы, поскольку она решается в социальном ансамбле и для него.

В. Предполагается проведение диалога в решении той или иной задачи. При этом диалогичность мыслится не как некая досадная аномалия, а как норма культурного развертывания мыслительного процесса. В указанном движении мысли учитывается не только логическая последовательность, но и эстетические и нравственные измерения

мысли. Необходима терпимость к иной точке зрения, отказ от отрицания, пока не найдена возможность единения с противоположной позицией. Даже по форме следует избегать отрицательных суждений как разрушительных. Например, если собеседник говорит, что ему, скажем, нравится «система Макаренко», то не разделяющему такого суждения не обязательно отвечать «а мне не нравится», хотя здесь и имеется видимость свободы. Лучше отвечать, что ему нравится другая система. Дело в том, что отрицание не есть аргумент. Вместе с тем, недопустимо какое-либо навязывание даже положительных решений. Во всех случаях для мысли должна быть предоставлена открытость и возможность свободного и ответственного выбора. Предполагается многообразие суждений, каждое из которых может быть истинным.

Принцип 3. Сотрудничество (сотворчество, сподвижничество)

А. Имеется в виду приглашение к диалогу авторов прошлых культурно-исторических эпох. Поскольку они несут непреходящее содержание исторического процесса, их голос может быть интерпретирован как голос современника (вечное всегда современно). Это обстоятельство делает многие исторические позиции соизмеримыми с современной действительностью, дает методологическое право включения их в диалог, открывает возможность сотрудничества разных исторических эпох, творческое преемствование прошлого человеческого опыта.

Б. Отметая бытующие установки на воспитанника как «маленького человека», необходимо проводить установку на соизмеримое и равноправное отношение к классикам. Только в этом случае будет изжито иждивенчество, передоверяющее собственную жизнь героям, вождям и другим «большим людям». Так, в самом простом штрихе можно создать такую установку. Например, при раскрытии методики конспектирования классических текстов можно найти такую человекообразующую деталь. При мотивации необходимо, казалось бы, чисто технического вопроса об отведении полей в конспекте, можно дать понять воспитаннику, что это — «поле для работы» собственной мысли. При этом можно подчеркнуть, что такие «поля» могут расширяться до пределов половины страницы. Таким образом обозначается принципиальная возможность сотрудничества с классиком по крайней мере на равных авторских основаниях.

В. Предполагается своеобразный диалог учебных дисциплин в виде взаимопроникновения определенных тем и идей. К примеру, преподаватель языка и мастер языкового общения может включать в учебные тексты сюжеты из психологии, человековедения, этики, истории, педагогики, философии и других учебных дисциплин.

Г. Возможно проведение линии сопричастности педагога и учащегося не только в области совместных усилий в благоприятные дни обучения, но и в плане жизненной судьбы и тяжелых испытаний. Показателем в этом отношении последний Урок Учителя в повести В. Быкова «Обелиск». Учитель идет на смерть со своими учениками. Подобные

Уроки — не только плод литературного воображения, но опираются на реальные жизненные истоки. Подобный учительский подвиг совершает Януш Корчак, идущий с детьми в газовую камеру. Документальность подобных Уроков позволяет преодолевать абстрактность в понимании человеческого подвижничества. Тут не просто мечта, идеал, но реальный поступок, умение поступиться собой.

Как видим, принцип сотрудничества может быть раскрыт в самых многообразных методических приемах в соответствии с рассматриваемым материалом, творческими потенциями и человеческой квалификацией личности педагога.

Принцип 4. Другодоминантность

А. Здесь выстраивается следующая логическая цепочка: «Если человек всей своей сущностью обязан другому человеку, то и мотивация всех деяний человека должна осуществляться посредством Другого» (адресованность Другому, жизнь с... Другом и т. д.).

Б. Основу формирования подлинно гармоничных отношений между людьми необходимо усматривать в развитии светлого взгляда на человека, в светлом прочтении его намерений. А. Суворов, великий учитель в своем деле, увидев в сражении отступающих в панике солдат, не сказал ни слова упрека. Подбодрил словом: «заманивай!». Суворов выстроил на ходу солдатские ряды и обратил их в атаку. Такова обращающая мощь светлого взгляда, возвышающая человека.

В. Предусматривается нравственно-упреждающее доверие Другому, предвосхищение его человеческого достоинства. Этот аспект другодоминантности может быть хорошо показан при анализе «Троицы» Андрея Рублева. Проведение обратной перспективы — это не только художественный прием автора, но способ нравственного видения мира, Другого. Всякий Другой больше меня. И чем дальше, тем больше. И в пределе Бог — предмет безмерного восхищения. Осмысленное привлечение указанного сюжета при соответствующей его организации может стать школой становления верхнего зрения (в противоположность нижнему — подозрению). Творческое рассматривание указанного произведения — лучшее упражнение для преодоления репертуара отрицаний.

Г. Исходят из правила, что всякое изучение другого автора ведет к утверждению собственного авторского начала. Отсюда вытекает предельная готовность учиться у другого. Для Учителя это особенно важный момент, ибо подлинное учительство в первую очередь измеряют реальной способностью учиться у других. Вспомним мысль Сократа: «я знаю, что ничего не знаю».

Д. Обращают пристальное внимание на ключевое Слово. Ценно в самом таком термине высветить суть заключенного в нем понятия. В слове «другодоминантность» при внимательном вслушивании можно заметить не только идею, но и практическое правило: «другу до меня: а, стало быть, мне после друга: (слово подсказывает). И здесь уже намек на последовательность, порядок, строй, гармонию, чуткость

сотрудничества. Служитель Слова непременно обратит внимание на другодоминантные возможности изучения иностранного языка, позволяющего в определенном плане забывать о своем языке, о самом себе мыслить как бы в третьем лице.

Рассматриваемый принцип указывает не только на справедливый обмен творческими энергиями («50 на 50»), но и на целесообразность отдавать первым. Это предполагает инициативу в первичных импульсах добра, которые всегда получают отклик.

Принцип 5. Иерархизм

А. Следует ориентировать воспитанника на усвоение мировоззренческой шкалы ценностей. В каждой учебной дисциплине найдется материал, раскрывающий природу света и тьмы, прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, комического и трагического, злого и доброго. Четкое их различие дает представление об иерархии ценностей и недопустимости их смешения. О кошмарных последствиях одного такого «смешения» рассказал житель Воронежа Н. В одном из районов города (в частном секторе) нашелся «остроумный» изобретатель, умудрившийся соединить канализацию с водопроводом. За определенную сумму он предлагал приспособление, позволяющее направлять содержимое сливных ям прямо в артезианские воды, освобождая тем самым жителей от специальных ассенизационных услуг. Дешево и сердито! Интересная метафора получалась, когда смешение в сознании обретало еще и практическое воплощение.

Б. Предполагается раскрытие феномена запорогового, запретельного содержания жизни, соотношения мира переходящего и непреходящего. В любой эпохе можно найти универсальные фигуры, не реализовавшие себя, не востребованные эпохой, оставшиеся за порогом исторического сознания. В этих трагических образах заключена жизнь, которая превосходит самое себя.

В. Речь идет об укоренении ответственности высокого. Высота достигается не местом, не положением, но мерой ответственности, которую берет на себя человек. Капитан — первое лицо на корабле прежде всего потому, что во время крушения сходит с корабля последним. Только обеспеченная ответственностью высота действительна в общей иерархии человеческих ценностей. В этом плане показательны беседы Диогена Синопского, жившего в бочке и избравшего «собачий» (кинический) образ жизни. Часто прохожие, не ведавшие высокой природы избранного философом пути (Диогена современники называли «небесной собакой»), задавали ему вопрос: «А ты не боишься, что твоя бочка сломается?». Диоген отвечал: «Не боюсь, потому что место, которое я занимаю, сломаться не может». Диоген чувствовал ответственность высоты.

Г. Особенно важно выявление первенства дела на шкале иерархии. Это первенство прежде всего по отношению ко всякого рода притопам и прихлопам, идущим от каприза и самомнения. Вспомним изве-

стную латинскую поговорку: «Здесь Родос, здесь и прыгай». Эта крылатая фраза сохранилась из древнего рассказа о том, как один человек хвастался, что очень высоко прыгал на острове Родос. Его собеседник призвал показать эту способность здесь же, произнеся вышеупомянутую знаменитую фразу.

Такова в общих чертах мудрость сотрудничества учителя и воспитанника, преодолевающая узкошкольную концепцию педагогики и соответствующая уровню бытия человека в культуре.

Требования к педагогу

В соответствии с этими установками гуманистической педагогики формулируются и требования к педагогу. Эти требования довольно просты, хотя и требуют для своей реализации много мудрости и такта. Педагог при прохождении воспитанником особенно судьбоносных точек должен оставаться как бы «за кадром», за пределами свободно осуществляющегося выбора. Главный закон осуществления призвания — свобода выбора. В связи с обеспечением этого закона педагог должен иметь в виду два требования: не навязывать и не подменять.

Первое требование связано с воздерживанием от какого-либо подталкивания при выборе пути. Пусть даже воспитанник сделает ошибку, но пройдя этот ошибочный путь и поняв это, он навсегда «отживет» эту ошибку и возврат к ней будет невозможен.

Второе требование предполагает помощь воспитаннику. И здесь главное в том, чтобы воспитанник приложил все силы. В этот момент можно помочь. В противном случае помощь может повредить. Подменив воспитанника, педагог ставит под угрозу следующий шаг восхождения, сил может не хватить и возможно падение.

Такова мудрость сотрудничества учителя и воспитанника. Учитель невидимо связывает воспитанника с его призванием, соизмеряясь с силами его. Так же невидимо осуществляется связь с предметом, в котором может быть реализовано это призвание.

И, наконец, при всем совершенстве дидактических приемов учебно-воспитательный процесс в первую очередь должен нести нравственное начало, которое может быть реализовано через саму личность педагога. Только личность во всей глубине ее нравственной ориентации на высшие человеческие ценности сможет в конечном счете осуществить концептуальные и методические замыслы современной педагогики. И только проблемы, поставленные и решенные на уровне совести и ответственности, могут найти интеллектуальное и методическое решение. Вне этого основополагающего условия все наши педагогические усилия могут быть сведены на нет и стать простыми ухищрениями известной педагогической индустрии, манипулирующей человеческой личностью. В этом смысле нравственное начало имеет доминирующее значение в новой педагогике.

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Каковы основные направления поисков новой модели образования?
2. Каковы основные направления творческих поисков современных учителей-новаторов?
3. Какой порядок причинно-следственных связей мы называем «детерминацией от субъекта»?
4. Что такое призвание?
5. Какова структура образовательного процесса в новой модели образования?
6. Каково содержание дидактических принципов деятельностной педагогики?

ЛИТЕРАТУРА

1. Айванков О. М. Свет, дух живой. — М., 1994.
2. Азаров Ю. П. Искусство воспитания. — М., 1985.
3. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения. — В кн.: Диалектика общения. — М., 1987.
4. Гнатюк Н. П. Сизиф и музы: заметки о призвании. — Киев, 1992.
5. Кордонский С. Г. Знание о людях и понимание людей. — В кн.: Проблемы гуманитарного познания. — Новосибирск, 1986.
6. Кругликов В. А. Образ «человека культуры». — М., 1988.
7. Левшин Л. А. Логика педагогического процесса. — М., 1980.
8. Рычков А. К. Социально-философские проблемы образования. — М., 1982.
9. Энергия понимания. — Л., 1990.

Семейное воспитание и семейная педагогика. Проблема взаимоотношений поколений

1. *Отношения родителей и детей как психологическая проблема*
2. *Типичные варианты отношений. Причины конфликтов и их профилактика*
3. *Рациональные условия отношений родителей и детей*

1.

Отношения родителей и детей как психолого-педагогическая проблема

В отношениях родителей, педагогов и детей есть сложная, парадоксальная проблема. Сложность ее — в скрытом, интимном характере человеческих отношений, щепетильности «внешнего» проникновения в них. А парадоксальность в том, что, при всей ее важности, родители и педагоги обычно ее не замечают, ибо не имеют для этого необходимой психолого-педагогической информации.

Теперь — о самой проблеме. Отношения родителей и детей с годами складываются в определенные типичные варианты независимо от того, осознаются они или нет. Такие варианты начинают существовать как реальности отношений. Причем их можно представить в определенной структуре — последовательных стадиях развития. Типы отношений возникают постепенно. Родители же обращаются к педагогу, психологу, как правило, по поводу возникшей «вчера», «неделю назад» тревожной конфликтной ситуации. То есть они видят не процесс развития отношений, не их последовательность и логику, а, как им кажется, внезапный, необъяснимый, удивительный случай.

Поясним это рассказом психолога-консультанта: «М. Н., вполне уважаемая женщина, пришла ко мне и попросила помощи. Ее дочь, до сих пор примерная ученица, хорошая девочка, в голове которой только уроки, отметки и книга типа «Унесенные ветром». И вдруг ни с того, ни с сего она начала вести себя агрессивно-патологически: огрызаться, не приходить домой, составлять послания с жаргонной лексикой и отправлять их по почте маме на работу.

М. Н. со слезами недоумевала: «Я не понимаю главного. Ведь у нее ничего не произошло, ничего не случилось. Может, она заболела, ее надо лечить? Однако в рассказе М. Н. промелькнула (как совершенно незначительная) такая деталь: из семьи ушел отец. Вот как раз об этом, может быть, главным, мама умолчала. Как относилась девочка к отцу? Что предшествовало уходу? Нет ли в этом какой-либо вины М. Н., из-за которой дочь изменила отношение к матери? Так ли уж агрессивность дочери возникла «ни с того, ни с сего», «патологически»?

Конфликт в отношениях родителей и детей крайне редко возникает случайно и внезапно. Сама природа позаботилась о взаимной привязанности родителей и детей, выдав им своеобразный аванс в чувстве любви, потребности в друг друге («Самый большой дар, который ты можешь дать или получить, — любовь»). Но как родители и дети распорядятся этим даром — проблема их общения и отношений. Конфликт — жесткое столкновение, эмоциональная агрессия, болевой синдром отношений. А боль в организме, как известно, — «беспокойный сторож», сигнал бедствия, физиологический «крик» о помощи. Она возникает в ходе развития заболевания.

В здоровых семьях родители и дети связаны с естественными повседневными контактами. Слово «контакт» в педагогическом смысле может означать мировоззренческие, нравственные, интеллектуальные, эмоциональные, деловые связи родителей и детей, такое тесное общение между ними, в результате которого возникает душевное единение, согласованность основных жизненных устремлений и действий. Природную основу таких отношений составляют родственные связи, чувства материнства и отцовства, которые проявляются в родительской любви и заботливой привязанности детей к родителям. «На земле хороших людей немало. Сердечных людей немало. И все-таки лучше всех на земле — мама. Моя мама. Здравствуй, мама!» (Р. Рождественский). Однако, как предусмотрительно заметил Л. Н. Толстой, все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему.

Поистине: как резко, как жестко противоположна эта амплитуда жизненного маятника — от спасительной самоотверженности, безмерной преданности до конфликта-ужаса, до взаимного истребления в самом противоестественном и убийственном смысле.

..Он жил, как живут многие отцы семейства: безобразно пил, бил жену, обижал детей. В своем садистском кураже не знал меры. Долго и мучительно готовились сестры к этому страшному поступку. Пьяный отец выгонял их из дома, истязал мать, бывал ужасен. Для того, чтобы одолеть такого, нужна была сила пятерых дюжих мужиков. М. мог бы умереть с перепоя. Но принял страшную смерть от рук отчаявшихся дочек-близняшек, хрупких 16-летних девочек. По свидетельствам жителей поселка, подписавших ходатайство суду о помиловании (134 подписи), сестры-отцеубийцы — послушные, спокойные девочки. Ни грубого слова, ни дерзкого поступка не помнят за сестрами и в школе. Суд наказали условно. Судьи оказались не только юристами, но и психологами, педагогами. (Из газетной корреспонденции).

Изучение множества разнообразных документов позволило выявить некоторые основные тенденции отношений родителей и детей в семье. В основу анализа положено видоизменение потребности в общении — одна из фундаментальных характеристик межличностных отношений. Под конфликтом понимается возникшая ситуация неразрешенного (неразрешаемого) противоречия, в которой родители и дети испытывают острый психологический дискомфорт и пытаются решить возникшую проблему односторонне, бескомпромиссными путями и методами.

Итак, последовательные стадии отношений и их краткая характеристика.

2.

Типичные варианты отношений.

Причины конфликтов и их профилактика

Вариант А

Родители и дети испытывают устойчивую потребность во взаимном общении. Чем же характеризуются такие отношения? Прежде всего, общей нравственной атмосферой семьи: порядочностью, откровенностью, взаимным доверием, равенством во взаимоотношениях. Умением родителей чутко понять мир ребенка, его возрастные запросы. Ребенок каждого возраста нуждается в особом понимании и особой помощи. Дошкольник — в терпеливых ответах на вопросы. Младший школьник — в понимании школьных установок. Подросток — в самоутверждении. Старшеклассник — в жизненном самоопределении. Но каждый возрастной этап открывает и свои возможности участия детей в жизни семьи, их соучастия в заботах родителей.

Особая сфера духовных контактов — развитие отношений детей к жизненным перспективам, к жизненной деятельности, к людям, к себе. Яркие примеры такого содружества — некоторые семьи замечательных людей, семейные традиции деятелей науки, культуры, искусства, спорта.

Из писем М. Горького к сыну: «Хотелось бы, чтобы ты полюбил какую-нибудь науку или искусство и в любимом деле сидел всю жизнь, как отшельник в лесу. Но — не будет этого с тобою, вернее, что всю жизнь ты будешь метаться, как чужая земле птица, то туда, то сюда, и нигде не найдешь покоя».. «Если ты хочешь, чтобы вокруг тебя были хорошие, добрые люди, — попробуй относиться к ним внимательно, ласково, вежливо, увидишь — все станут лучше». «Вот если бы ты всегда и везде, всю твою жизнь оставлял для людей только хорошее — цветы, мысли, славные воспоминания о тебе — легка и приятна была бы твоя жизнь. Тогда ты чувствовал бы себя всем людям нужным и это чувство сделало бы тебя богатым душой. Знай, что всегда приятнее отдать, чем взять».

Размышления повзрослевших, уже вышедших из-под родительского крова детей позволяют выделить те качества родителей, которые остаются в благодарной памяти сыновей, дочерей и пробуждают

к ним пожизненные чувства преданности. Это глубокая, неизменная родительская привязанность; постоянная готовность прийти на помощь; умение быть рядом во времена жизненных невзгод; чуткое сопереживание; развитие интересов, которые помогли найти жизненное призвание. Особенно ценят дети самых разных возрастов чувства взаимопонимания, сотоварищества с родителями.

Вариант Б

Потребностью это назвать нельзя, но родители вникают в заботы и интересы детей, и дети делятся с ними. Это менее полная степень контактов. Внешне отношения благополучны, но некоторые глубинные, сокровенные связи нарушены. Наметилась едва осязаемая «трещинка» в душевных связях между родителями и детьми. Фактические данные дают основание обозначить три наиболее частых причины этой «трещинки».

1. Некоторые (пока еще именно некоторые) расхождения между характером требований и личным поведением («А вы сами всегда так поступаете?»). Немного тревожно уже то, что появился повод-сомнение для такого вопроса.

2. Недостаточные чуткость, душевная тонкость, такт родителей в конкретных ситуациях, недооценка потребности ребенка быть личностью.

3. Подчас родители психологически не «поспевают» за динамизмом развития детей. («Потому, что родителям хочется, чтобы мы оставались детьми»). А они уже школьники, подростки, уже старшеклассники, уже студенты. Уже имеют свое мнение. Уже не соглашаются. Уже влюбились. «Отстающие» родители встречаются не реже, чем отстающие ученики. К примеру, если маму что-то огорчило, то эмоциональный всплеск может последовать, когда сын увлечен интересной телепередачей, или торопится к товарищам, или к нему пришли гости. Другие примеры: недостаточно бережное отношение к секретам детей, или отрицательное высказывание о друге, товарище, тем более если это предмет душевной привязанности, влюбленности.. Или если подростку «чуть-чуть» дали понять, что ему еще рано претендовать на взрослость. что-то знать, что-то чувствовать, к чему-то стремиться. «Мама постоянно проявляет заботу обо мне, но не всегда видит во мне старшеклассницу, самостоятельного человека». «Повышенный тон у нас в семье считается нормальным». «Когда-то я уловила фальшь в голосе мамы, и теперь не могу делиться так откровенно, как до сих пор».

Подобные, пока еще едва заметные признаки возникающей дистанции уже дают родителям повод для серьезных профилактических размышлений.

Вариант В

Скорее родители стараются вникать в интересы и заботы детей, чем дети делятся с ними. Эта стадия отношений наиболее противоречивая и, на первый взгляд, странная. Родители стремятся вникать в жизнь

детей из самых искренних чувств любви и внимания. Дети это понимают. Но... не принимают. Суть в том, что высокие помыслы родителей в этом случае зачастую разбиваются о низкую педагогическую культуру осуществления. Мечтая и надеясь предостеречь детей от опасностей, осчастливить их, родители фактически обрекают своих дорогих питомцев на неправомерные ограничения и даже страдания. Причем, тенденция такова, что жертвами такой любвеобильности становятся обычно девушки-старшеклассницы.

«Не дай бог, если мой папаша увидит меня рядом с каким-нибудь мальчиком, даже одноклассником. Не приведи господь! Да он мне «все ноги повыдергивает». Он готов за мной по пятам ходить, следить, выпытывать, высматривать, да вот только работа мешает. Конечно, родительская боязнь за свое «чадо», родительская любовь! Но ведь это слишком! В общем, они сделали из меня «девочку-ромашку». Вы скажете: «А разве это плохо? Нет. Это хорошо. Даже очень. Но ведь терпеть больше невыносимо!».

Выходит, интерес родителей к внутреннему миру детей не всегда сопровождается умением войти в этот мир без нажима, навязывания своих взглядов, без нервозности и предубеждений. И вот парадоксальное следствие благонамеренных усилий: «Дорогие родители! Если вы будете меня воспитывать, я убегу из дома!».

Вариант Г

Скорее дети испытывают желание делиться с родителями, чем скорее родители вникают в интересы и заботы детей. Такой вариант отношений возникает при чрезмерной занятости родителей собой, работой, увлечениями, своими отношениями и размолвками. Нередко это выражается в недостаточном выполнении родительского долга, пассивности родителей в общении с детьми, что порождает у них чувства обиды, одиночества. И все же естественная привязанность, любовь к родителям остаются, и дети испытывают желание делиться успехами и огорчениями, зная, что родители в душе остаются их искренними доброжелателями.

«Очень часто бывает так, что приходишь из школы расстроенной, но никто из родителей не поинтересуется, в чем дело».

«Мне 17. Мои родители интеллигентные люди. В школе нашу семью называют «благополучной». А я не хочу возвращаться домой после школы. Не хочу, потому что дома каждый день скандалы и ссоры. Видели бы вы этих интеллигентов, когда они бросают друг в друга книги и тапочки!»

Я не раз читала об искалеченных судьбах детей, родители которых пьют. Но мой отец не пьет, даже не курит. А что это меняет? Мои родители были завяты лишь тем, что каждый вечер выясняли между собой отношения. А я росла сама по себе» (Из письма в газету).

Вариант Д

Поведение, жизненные стремления детей вызывают в семье конфликты, и при этом правы (скорее правы) родители. Такого рода ситуации обычно связаны с возрастными особенностями детей: когда те еще не могут оценить опыта родителей, их усилий на благо семьи. Справедливые огорчения родителей вызывают односторонние, временные, не основанные на реальных способностях увлечения детей во вред учебе, основным занятиям, а в некоторых случаях — с аморальными поступками.

У специалистов-психологов есть такой термин — «самонаправленная жестокость». Проявления жестокости по отношению к самому себе — это алкоголизм, наркомания, токсикомания, другие опасные отклонения в поведении.

Вполне естественно, что родители бывают крайне обеспокоены всем, что может нанести детям жестокий физический или моральный вред. Исходя из своих взглядов, жизненного опыта, они стараются объяснить возможные последствия такого поведения. Но нередко наталкиваются на непонимание, неверие, сопротивление воспитательным влияниям.

«Сын-старшеклассник где-то достает видеокассеты с западными фильмами и смотрит их по ночам. Фильмы эти с жестокостями, откровенным сексом. Как его убедить не заниматься этим?».

«После десятилетки, до службы в армии сын решил жениться. У сына и его невесты нет никаких самостоятельных материальных средств. Зачем им сейчас создавать семью?».

«Дочь увлекается модными импортными вещами и не хочет понять, что у родителей нет средств для их приобретения. Как быть?» (Записки на школьных родительских собраниях).

Важно, чтобы родители всегда стремились глубоко разобраться в мотивах стремлений детей, проявляли достаточное уважение к их доводам и аргументам. Ведь дети, будучи неправыми, могут быть (и обычно бывают) искренне убеждены, что правы именно они, что родители не хотят или не способны понять их. При всей правоте, родителям полезно знать, что исследователи зафиксировали чреватые конфликтами психологические барьеры общения: недостаточное знание общающимися друг друга; неприемлемые навыки общения, взаимного восприятия; различие характеров, противоборствующих желаний; отрицательные эмоции.

Вариант Ж

Скорее правы дети. Разумеется, и в этом случае родители, как правило, занимают конфликтную позицию из лучших побуждений, из искреннего желания добра детям. Что же — вопреки этому — влечет за собой обоюдные огорчения? Конфликтные ситуации могут вызываться личными недостатками родителей, которые не имеют или не считают нужным подавлять их в себе, в своих отношениях друг к другу и к детям. Это проявляется в нервозности, вспыльчивости, нетерпимости к иному

мнению. Особенно болезненно реагируют дети на нарушение, на тягу родителей к сомнительным развлечениям, водке. Это вызывает резкие протесты детей. «Когда отец приходит пьяным, я бы хотел, чтобы он ушел и никогда не вернулся».

Острые ситуации вызываются также педагогической бестактностью родителей, которая усугубляется отсутствием общей культуры. Острые конфликты могут возникнуть из-за эмоциональной глухоты родителей. Дети всех возрастов особенно ранимы в минуты тонких эмоциональных переживаний, душевного подъема, возвышенных устремлений, непонятых взрослым.

Конфликты, в которых правы дети, чреватые особыми последствиями — многолетней детской обидой, способной бросать тень на отношения детей и родителей, вызывать их разобщенность.

Вариант 3

Конфликты возникают по причинам обоюдной неправоты. Накопившиеся обиды раннего детства и младшего подросткового возраста переходят из стадии «глухой обороны» сначала в эпизодические «контрнаступления», а затем, если родители не понимают суть происходящего, не изменяют тактики своего отношения к детям, в наступление по всему «фронту» отношений. Военная терминология тут уместна: это «холодная война» повседневных нервных стычек.

«Уважаемая редакция! Хочу спросить у вас совета. Мне 16 лет. У родителей я одна. Но они не могут одеть меня, а ведь в наше время хочется выглядеть не хуже других. Из-за денег в семье постоянно раздоры. Родители заботятся только о себе. Если отцу нужно рубашку, то он обязательно купит. Мать то же самое. А мне еще ни разу не купили вещь без того, чтобы не попрекнуть. Посоветуйте, как воздействовать на родителей, чтобы они не были такими жадными. Я тоже человек, и они должны понимать, что у меня тоже есть потребности. Надя С.» (Из писем в редакцию газеты).

Обе стороны утратили способность слушать и понимать друг друга. Устали от длительных бесполезных дебатов и взаимных упреков.

«Я не могу понять: люблю ли я ее или ненавижу. Вечером я часто уйду, встречаюсь со своими товарищами. Мы обсуждаем фильмы, музыку. Я люблю такую музыку и такое искусство, которое охватывает меня целиком, заставляет меня бегать по квартире или трясти длинным «хайром». Когда же она видит меня танцующим под музыку, то безразлично улыбается и говорит: «Шизофреник» (Из писем в редакцию газет).

От такого холода человеческих отношений стынет душа и так хочется услышать теплый голос с другого, противоположного материка нормальных человеческих отношений, привязанностей: «Милая мамочка! Поздравляем тебя с днем рождения. Желаем тебе счастья, крепкого здоровья, успехов в твоём нелегком труде и всего самого наилучшего. С любовью — дочь Оксана, сын Андрей и зять Сергей» (Из газеты).

Вариант И

Кого ты больше любишь? (О различных взаимоотношениях с отцом и матерью в зависимости от сложившегося характера общения). Как свидетельствуют факты, в немалом числе семей у родителей нет необходимости единства действий в воспитании детей. Это касается самых различных сторон отношений с детьми: интереса к их жизни; содержания требований и тона их выражения; содержания общения и опять-таки его тона; выражения чувств; характера поощрений и наказаний.

Это ведь неправда, что все родители одинаково, поровну любят своих детей. И с детьми отношения могут складываться по-разному. Разве не бывает так, что в одной и той же семье один сын — прекрасный ученик, заботливый человек, а другой — уже с возраста подростка курит, сквернословит, пытается выпивать, вызывает постоянную тревогу учителей и родителей? Можно ли относиться к ним одинаково?

Конечно, болят родительские сердца и за того, другого. Но возмущение его поведением оставляет сильный эмоциональный след. А то, что проблема реальна и насущна, видно из таких, например, фактов:

«Отношения между родителями и мной различны. С мамой у нас отношения очень дружеские и теплые. Мы ежедневно испытываем потребность во взаимном общении. Она интересуется моими успехами, университетской жизнью, тем, что я читаю, спрашивает о моих друзьях. И она, в свою очередь, рассказывает о событиях в ее цехе, на заводе. Мы вместе обсуждаем просмотренный фильм, хотя мнения часто расходятся; ходим (иногда) в театр, кино. Я ее очень уважаю и ценю. С отцом же взаимоотношения скорее натянутые, чем дружеские. У нас редко бывают общие темы для разговора. Он почти не интересуется моей учебой. Мы можем поговорить об этом, если я сама начну беседу. Отец мало интересуется нашей жизнью. Мама же все время в курсе дел. С мамой я делюсь всем, всегда знаю, что она мне поможет, подскажет, так я делаю или нет. А отец может только проверить дневник» (Из газеты).

Когда отношения у отца и матери к детям складываются по-разному, колебания в сути и характере отношений могут быть самыми различными: от потребности в общении с одним из родителей до полной отчужденности с другим. Какую-либо зависимость тут проследить трудно. Отношения с одним из родителей вовсе не откладывают строго определенного отпечатка на отношения с другим. Скорее тут характерны неопределенность и стихия, потому что сама ситуация ненормальна. Это как раз тот случай, когда предупредить педагогическую болезнь гораздо легче, чем лечить ее. Единство установок и отношений — азбучная истина педагогической культуры родителей.

На фоне новых возможностей самореализации личности в условиях демократических свобод современные подростки и старшеклассники пристальнее оценивают масштабы личности своих родителей, отцов — в частности. Сегодня «кризис отцовства» остро проявляется в формах неполных семей, пьянства, вечерней отрешенности отца от семьи: телевизор, газета, диван, угрюмое молчание. Есть на то объективные, субъективные причины, но детям от них нелегче. Исследования

среди современных подростков показывают, что в среднем 80% из них лояльно относятся к матери и только 20% — к отцам: «отец пьет много», «не заботится о семье», «не хочет помогать материально». (Данные Г. А. Филатовой).

Вариант К

Полное взаимное отчуждение и враждебность. Можно выделить несколько наиболее часто встречающихся причин этой трагедии.

1. Педагогическая несостоятельность родителей. Воспитание детей принадлежит к самым трудным сферам человеческой деятельности. А значительное большинство родителей приступает к этому архисложному и архиответственному делу, не имея о нем сколько-нибудь педагогических представлений. Но поскольку родители сами воспитывались в семье, в детском саду, в школе, у них возникают иллюзии осведомленности. Об этом парадоксе К. Д. Ушинский писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иногда даже делом легким — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически».

И если родители не отдают себе отчет в этом, если не занимаются вдумчивым психолого-педагогическим самообразованием, они могут оказаться перед грозной стихией беспомощности и страданий. А в конце жизни — одинокой, брошенной старостью. В типичном варианте такие родители «упускают» детей. Дети уходят в мир других отношений, в другую среду общения. Нередко в этом случае — в среду преступную.

2. Другая причина — жестокие, варварские методы «воспитания», в результате которых дети начинают бояться, ненавидеть, презирать родителей и любыми путями спасаются от них. Тут уже на смену (если когда-то и существовавшему) общению приходит полное отчуждение, вражда.

«Когда я садился за уроки, отец ругал меня тупицей и бил чем попало».

«Отец бил меня за каждый проступок ремнем и шлангом. Я уходил в подвал к товарищам. В 4-м классе начал пить и курить. Играл в карты — задолжал, стащил у отца деньги и сбежал».

«В 7-м классе меня стали бить в семье и не пускать на улицу. После школы запирали с маленьким братом до позднего вечера, пока придут с работы и снова начнут бить. Летом мне удалось бежать». (Из писем, газет).

Это из «благополучных» семей, где есть отец, мать — здоровые, работающие, непьющие. Заметим, что во всех этих исповедях несовершеннолетних правонарушителей, оказавшихся в воспитательно-трудовой колонии, присутствуют физические наказания — эти дикости извращенного родительского мышления.

«В детстве меня били. Даже не только в детстве, а до самого недавнего времени. Каждый раз, когда родители (большей частью отец, когда приходил пьяный) меня бьют, мне хочется закричать: «Мне уже 16 лет, я вполне взрослый человек, у меня паспорт есть, вы не смеете,

не имеете права меня бить!»... И еще много всего гораздо более резкого, но... я молчу. Я уже много раз собиралась в такие минуты убежать куда-нибудь, попросить у кого-нибудь помощи, даже заявить в милицию. Я знаю, есть семьи, где детям приходится в 100, 1000 раз хуже, чем мне. Но когда я иногда смотрю на шрам на ноге, оставшийся от порки собачьим поводком с железным карабином, во мне одновременно растут жалость к себе и злоба, звериная злоба по отношению к родителям». (Из письма в газету).

В этом ожесточении нарастающих конфликтов и взаимной ненависти есть в жизни крайний предел — смертельная точка. Из газетных сообщений:

«35-летний А. ударил ножом своего 60-летнего отца. Тот в больнице скончался».

«Трагически завершились жестокие семейные конфликты: 48-летний неработающий убил свою мать, 70-летнюю пенсионерку».

Как скорбно сказал поэт: «Тут ни убавить, ни прибавить...». А глубоко задуматься надо. В одной из центральных газет были опубликованы вполне современные — при всей их невероятности! — результаты анкетирования школьников с третьего по десятый класс в пятнадцати городах страны (семь тысяч ответов). Оказалось 60% родителей используют физические наказания. В 86% случаях применяется порка, в 9% — стояние в углу на коленях, горохе, кирпичях, в 5% — удары по лицу и по голове.

3. Следующая причина парадоксально противоположна только что обозначенной. Сотворение в семье кумира — обычно единственного ребенка. Задобренного, зацелованного, заласканного. Капризного и плаксивого. А в результате — эгоцентричного и бессовестно-равнодушного. По определению П. Ф. Лесгафта — «мягко-забитый тип».

3.

Рациональные условия отношений родителей и детей

Духовные контакты в семье не могут возникнуть в результате одних лишь платонических пожеланий и стремлений родителей. Для этого должны быть созданы психолого-педагогические предпосылки.

Разумная организация семьи

Первая и главная из них — разумная организация семьи. Общие перспективы, совместная деятельность, определенные трудовые обязанности, традиции взаимопомощи, совместных решений, общих интересов и увлечений служат благодатной почвой для произрастания и развития ростков внутренних взаимосвязей родителей и детей.

В коллективной жизни семьи можно наиболее успешно создавать обстоятельства воспитательного процесса, подкрепляющие словесные требования. Нужные педагогические обстоятельства отнюдь не

всегда совпадают с жизненными. И их нередко приходится создавать вопреки жизненным обстоятельствам. К примеру, семья может освободить девочку-подростка от хозяйственных забот, так как в семье есть трудоспособная бабушка. Тогда обязанности бабушки и внучки должны быть распределены таким образом, чтобы девочка чувствовала необходимость своей помощи и считала ее для себя совершенно обязательной.

Дети ожидают от родителей глубинного, пристального интереса к их внутреннему миру, учета их возрастных и индивидуальных особенностей. Возрастные особенности — это характерные для того или иного возрастного периода анатомо-физиологические и психологические особенности. А под индивидуальностью человека имеется в виду существенное своеобразие его основных свойств и качеств.

Учет возрастных особенностей детей требует постепенного изменения воспитательных влияний на различных ступенях становления личности. «Я уже ученик!» — говорит всем своим мироощущением младший школьник и хочет, что это постоянно замечалось родителями. «Я не маленький: считайтесь с моими возможностями и моим мнением!» — заявляет подросток и жаждет деятельности, в которой он с наибольшей полнотой мог бы проявить свои возросшие силы. «Мы уже взрослые. Помогите нам определить свое место в жизни!» — это запросы старшеклассников. И родители не могут не считаться с этим движением растущего человека, его стремлением к самостоятельности.

Педагогический такт

Подход к детям требует от родителей педагогического такта, учета жизненного опыта воспитанников, их эмоционального состояния, тонкого и неторопливого анализа мотивов поступка, чуткого, мягкого прикосновения к внутреннему миру человека. Чувство такта должно подсказать родителям, как скрыть обнаженность прямого воспитательного воздействия. Ведь хорошо известно, что дети не любят чувствовать себя объектом воспитания. И поэтому общение, совместные дела, единые стремления становятся наиболее естественным процессом воспитания.

Важная сторона обоюдных контактов — участие в занятиях и интересах детей. Если родители смогут разделить интересы, увлечься занятиями своих детей, то в их руках окажется аффективное средство воспитательного воздействия.

Общие увлечения

Но этот путь — по следам интересов и увлечений детей — предполагает и другое: привлечение детей к собственным занятиям и увлечениям. В некоторых семьях существует правило: вещи, необходимые человеку для жизни, он должен уметь делать сам. Так у отца и сына обыкновенная

кладовка становится столярной и слесарной мастерской. Временами она переоборудуется в фотолабораторию. По родителям можно узнать в детях конструкторов, туристов, спортсменов, участников художественной самодеятельности, коллекционеров...

Наконец, общесемейные увлечения, интересы, традиции: вечера семейного чтения, семейные турниры, семейные коллективы художественной самодеятельности, семейные культпоходы, путешествия, походы выходного дня...

Таким образом, в каждой семье может сложиться многообразная система установления и укрепления тесных связей родителей и детей: от родителей к детям, от детей к родителям.

Некоторые выводы

Инстинкт родственности, «голос крови» интенсивно проявляется тогда, когда родители и дети по-человечески близки друг другу, связаны узами не только родственной, но и духовной близости. Это важная предпосылка успешного воспитательного процесса в семье, проникновения во внутренний мир детей и успешного воздействия на них.

Каждый возрастной период создает особые возможности для укрепления и развития внутренних связей с детьми. Только при их наличии требования и пожелания родителей становятся для детей нравственными критериями их поведения. У детей возникает и развивается потребность советоваться с родителями, мысленно ставить их на свое место в трудных жизненных ситуациях, равняться на них, следовать их наставлениям.

Тот или иной отрицательный вариант отношений в семье вовсе не является непреодолимой фатальной доминантой. Если родители смогут психологически и педагогически грамотно — сами ли, с помощью классного руководителя, психолога-консультанта — разобраться в сложившейся стадии отношений, то преодоление отрицательных факторов возможно. И преобразование любой ущербной стадии в благополучную — тоже. Конечно, наиболее тяжело видоизменяется стадия последняя, грозная — отчуждения и враждебности. Необходима ее бдительная профилактика. И понимание морально-психологической природы «ступеней» вниз может служить как раз ее залогом.

Сознательное отношение к благонаравью в семье требуется и от детей. В воспитание входит постепенное развитие их ответственности за семейный микроклимат. А. С. Макаренко вполне правомерно отрицал жертвенность родителей и «авторитет» своеобразной тирании любви со стороны родителей, когда не требуют от детей возмещения за свою самоотверженность. Благополучие родителей столь же необходимо для нормального воспитания, как и детей.

Глубокие контакты с родителями создают у детей устойчивое жизненное состояние, ощущение уверенности и надежности. А родителям приносят радостное чувство удовлетворения.

Да будет оптимизм свойством родителей!

ПРОВЕРЬ СВОИ ЗНАНИЯ

1. Каковы основные проблемы отношений родителей и детей?
2. Как можно охарактеризовать типичные варианты этих отношений?
3. По каким существенным причинам они возникают?
4. В чем разница между возможными противоречиями между родителями и детьми?
5. Попробуй оценить, какими сложились отношения между тобой и твоими родителями.
6. Какие уроки на будущее (для твоей собственной семьи) ты мог бы извлечь из прочитанного?

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. О воспитании. — М., 1968
2. Нефедов В. И., Щербань Ю. Ю. Искусство воспитания в семье. — Минск, 1971.
3. Отец в семье: Кн. для родителей. Сб. статей. М., 1970.
4. Семейное воспитание: Словарь для родителей. — М., 1967.
5. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех: Кн. для будущих родителей. — М., 1987.
6. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скми П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими: Пер. с англ. — М., 1993.

Примечания

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М., 1946. — С. 677.

² Валлон А. Психическое развитие ребенка. — М., 1967. — С. 181.

³ Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М., 1960. — С. 455.

В связи с этим следует упомянуть о работах американского профессора Г. Гэллага, обнаружившего у высших обезьян необычайно высокий уровень способностей к развитию новых для них способов самоузнавания (зеркало, телевизоры).

⁴ См. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. — М., 1979. — С. 11—13.

⁵ Сеченов И. М. Избранные произведения. — М., 1953. — С. 306.

⁶ По мнению большинства психологов различение экстероцептивных и интероцептивных ощущений начинается уже на третьем месяце жизни.

⁷ З. Фрейд еще 80 лет назад доказал, что наши сокровенные мысли рождаются не из других мыслей, а из мотивационной сферы сознания: наших влечений, потребностей, интересов, эмоций и т. п.

⁸ Пациенты с расщепленным мозгом полностью утрачивают способность осознавать процессы правополушарного мышления, так как для осознания необходима фиксация осознаваемой информации в пространственных и, главное, временных координатах, на что само правополушарное мышление не способно. Это функции левого полушария.

⁹ Любая попытка отделить индивидуальное самосознание индивида от его «внутреннего Я» приводит к так называемому парадоксу «гомункулуса», то есть к представлению о сидящем в нашем мозге маленьком человечке, в мозге которого также должен сидеть «совсем маленький человечек», и так до бесконечности.

¹⁰ «Даже часть Я (один Бог ведает, насколько важная), может быть бессознательной... иначе... само осознание не представляло бы столько трудностей». З. Фрейд. Я и Оно. — М., 1980. — С. 188.

¹¹ Любая форма психической деятельности в какой-то степени телесно обусловлена, психикой могут обладать только организмы. Наше тело является самым важным фактором, который позволяет другим узнавать, идентифицировать нас. С другой стороны, в случаях комы или под влиянием гипноза мы утрачиваем идентичность собственной психики, даже если тело остается неизменным. И потеряв значительные части своего тела, многие сохраняют единство самосознания, ощущение собственной идентичности.

¹² Расстройство взаимосвязи между аффективным и рефлексивным уровнями является, по мнению некоторых психиатров, одной из основных причин деперсонализации многих других нарушений нормального функционирования самосознания.

¹³ Узнадзе Д. Н. Формы поведения человека. // Психологические исследования. — М., 1966. — С. 334.

¹⁴ Логическая аргументация не является единственной. В последние годы все настойчивее (и на большом клиническом материале) отстаиваются представления о том, что при поражении правого полушария нарушается восприятие схемы тела, что именно правое, эволюционно «базовое» полушарие мозга более связано с интеграцией личностно-смыслового аспекта психики человека, чем речевое (следовательно, ответственное за рефлексивные функции) левое.

Психология и педагогика

Составитель и ответственный редактор А. А. Радугин

Научный редактор Е. А. Коротков

*Издательство Центр:
дизайн, верстка, разработка серии
Верстка Н. Лаврова
Корректор Л. Захарко*

Лицензия ИД № 02200 от 30.06.2000 г.

Подписано в печать 20.08.2001

Формат 60х90/16

Бумага книжно-журнальная

Печать офсетная

Печатных листов 16

Тираж 20 000 экз.

Заказ № 8430.

Издательство «ЦЕНТР»

103009, Москва, ул. Тверская, 10

Тел. (095) 229-3669, факс (095) 229-9005

*Отпечатано с готовых диапозитивов
на Книжной фабрике № 1 МПТР России
144003, г. Электросталь Московской обл., ул. Тевосяна, 25.*