

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Владивостокский государственный университет (ВВГУ)

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИЙ САМОРАЗВИТИЯ

Электронное учебное пособие

ISBN 978-5-9736-0698-5



Владивосток
2023



Министерство образования и науки Российской Федерации

Владивостокский государственный университет (ВВГУ)

Н.А. Коноплёва

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ
ТЕХНОЛОГИЙ САМОРАЗВИТИЯ**

Электронное учебное пособие

Владивосток
Издательство ВВГУ
2023

УДК 379.8
ББК 74.58
К64

Рецензенты: *Т.М. Бойцова*, д-р техн. наук, профессор, директор Института заоч. обучения ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет (Дальрыбтвуз)»;
Т.В. Метляева, канд. культурологии, доцент каф. дизайна и технологий ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет (ВВГУ)»

Коноплёва, Нина Алексеевна

К64 **Социокультурные основы технологий саморазвития** : электронное учебное пособие / Н.А. Коноплёва; Владивостокский государственный университет. Электрон. текст. дан. (1 файл: 13,1 Мб). – Владивосток: Изд-во ВВГУ, 2023. – 1 электрон., опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel Pentium (или аналогичный процессор других производителей), 500 МГц; 512 Мб оперативной памяти; видеокарта SVGA, 1280×1024 High Color (32 bit); 5 Мб свободного дискового пространства; операц. система Windows XP и выше; Acrobat Reader, Foxit Reader либо любой другой их аналог.

ISBN 978-5-9736-0698-5

Рассматриваются аспекты социокультурного становления личности, проблемы вхождения в общество и культуру, принципы развития, воспитания детей с учетом особенностей их характера и темперамента, методы диагностики, воспитания и коррекции проблем детей и подростков с помощью различных проективных сказочных и игровых технологий; освещается ряд психодиагностических методик, используемых в диагностике личности детей и подростков, технологий саморазвития. Прослеживаются подходы к разработке социокультурных проектов для детей и молодежи. Содержание учебника соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Для студентов, обучающихся по направлениям, Сервис (профилей Социокультурный сервис, Имиджмейкерские услуги, Диджитал коммуникации и др.); Культурология, Менеджмент специальных событий в сфере культуры, студентов-психологов, а также широкого круга читателей, интересующихся проблематикой работы в сфере: «человек-человек» и стремящихся к совершенствованию своего профессионального мастерства.

УДК 379.8
ББК 74.58

Электронное учебное издание

Минимальные системные требования:

Компьютер: Pentium 3 и выше, 500 МГц; 15,6 Мб; 5 Мб на жестком диске; видеокарта SVGA, 1280×1024 High Color (32 bit); привод CD-ROM. Операционная система: Windows 10. Программное обеспечение: Internet Explorer 8 и выше или другой браузер; Acrobat Reader, Foxit Reader либо любой другой их аналог.

ISBN 978-5-9736-0698-5

© Н.А. Коноплёва, текст, 2023

© ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет», оформление, 2023

Редактор И.Г. Шабунина

Компьютерная верстка М. А. Портновой

Владивостокский государственный университет (ВВГУ)
690014, г. Владивосток, ул. Гоголя, 41

Тел./факс: (423)240-40-54

Подписано к использованию 31.05.2023 г.

Объем 13,1 Мб. Усл.-печ. л. 22,55.

Уч.-изд.л. 21,13. Тираж 300 (I–25) экз.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Тема 1. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ И РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ. ПОНЯТИЕ О СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	11
Тема 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА ВОСПИТАНИЯ. ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМПЕРАМЕНТА И ЕГО ТИПОВ КАК ОСНОВЫ В СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНКУЛЬТУРАЦИИ ЛИЧНОСТИ.....	19
Тема 3. НАУЧНАЯ ОСНОВА ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ. СОЦИАЛИЗАЦИЯ, АДАПТАЦИЯ, ИНКУЛЬТУРАЦИЯ.....	28
Тема 4. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ: ЛИЧНОСТЬ И СУБЪЕКТ	56
Тема 5. НЕБЛАГОПРИЯТНЫЕ ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ. ЗАВИСИМОСТЬ ВОСПИТАНИЯ ОТ ТЕМПЕРАМЕНТА РЕБЕНКА.....	79
Тема 6. ТЕОРИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ. ТЕОРИЯ ОБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	94
Тема 7. РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ПРИНЦИПОВ И СОВЕСТИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ	116
Тема 8. СКАЗКА КАК ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ. ФУНКЦИИ СКАЗОЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ.....	131
Тема 9. ВЫСШИЕ ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В СВЕТЕ ПРОБЛЕМЫ ДОМИНАНТНОСТИ ПОЛУШАРИЙ. ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ ОБОИХ ПОЛУШАРИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ	142
Тема 10. ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ	149
Тема 11. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ. СТРАХИ И ТРЕВОГИ У ДЕТЕЙ. ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА СТРАХОВ И СПОСОБЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ	165
Тема 12. ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ. ПОНИМАНИЕ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ТЕСТА «СКАЗКА» И ГРАФИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПСИХОДИАГНОСТИКИ.....	176

Тема 13. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАренных ДЕТЕЙ.....	192
Тема 14. ПРОБЛЕМАТИКА ДЕТСКИХ ИГР	210
Тема 15 НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К СУЩНОСТИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ. ТЕХНОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ	215
Тема 16–17–18. ТИПОЛОГИЯ ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СЕРВИСА (СКС). ПОДХОДЫ К СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ	246
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	283
Приложение А.....	283
Приложение Б.....	288
Приложение В.....	291
Приложение Г.....	295
Приложение Д.....	297
Приложение Е.....	301
Приложение Ж.....	308

ВВЕДЕНИЕ

К числу важных способностей современных выпускников относится компетентность в производственно-технологической и научно-педагогической деятельности, проявляющаяся не только в умении понять психологическое своеобразие и особенности клиентов различных возрастных категорий, в том числе детей и молодежи, но и во владении технологическими приемами работы с ними.

Социальные потрясения в обществе не обошли и устойчивую систему традиционного воспитания, разрушили сложившиеся педагогические представления, концептуальные позиции и методы работы с детьми и молодежью.

В современных условиях всем специалистам, работающим с людьми, важно опираться на знание психологических основ воспитания, технологий выявления личностных проблем детей и молодежи, их коррекции, а также приобретать умения, развивать и совершенствовать их личность с помощью технологий социокультурной деятельности.

Курс «Технология саморазвития» включен в блок вариативных дисциплин профессионального цикла и направлен на освоение студентами современных технологий работы с детьми и подростками, знание которых обеспечит выпускникам ВО по направлению «Сервис» (профилей Диджитал коммуникации, Имиджмейкерские услуги и др) компетентность в организации культурно-досуговой, спортивно-оздоровительной, туристской и других видов деятельности для молодежной среды. Прежде чем осваивать навыки социокультурного проектирования, выпускники данного направления бакалавриата должны приобрести знания и умения в понимании растущего человека, особенностей его социализации и адаптации в обществе, формирования идентичности и самоидентичности в процессе воспитания и обучения.

Дисциплина дает студентам понимание того, как осуществляется процесс влияния на человека с целью формирования личности, развития ее умственных и нравственных качеств в соответствии с требованиями общества и с учетом психологического своеобразия формирующегося человека.

Выпускники разовьют компетенции по вхождению в контакт с детьми, налаживанию взаимоотношений с ними, пониманию особенностей их воспитания в семье, возможностей коррекционной и реабилитационной социально-педагогической и культурологической практики; освоят технологии информационно-познавательной деятельности, саморазвития личности, самостоятельного творчества, рекреативно-оздоровительные технологии, технологии организации отдыха и увлечений в сфере досуга, технологии социально-культурной реабилитации, коммуникативные технологии и технологии организации праздников и конкурсных программ в работе с подрастающим поколением.

В учебном курсе приобретается система знаний по становлению социально-культурных технологий в процессе проектной деятельности; пониманию социаль-

ной природы воспитания; научных основ процесса воспитания, адаптации и инкультурации представителей молодежной среды; проблемных факторов в их становлении и саморазвитии, особенностей дисгармоничного воспитания.

Особое место данного курса в профессиональной подготовке обусловлено тем, что овладение базовыми и прикладными аспектами социально-культурных технологий в сервисе позволит будущим профессионалам не только эффективно взаимодействовать с детьми и подростками при организации проектов в культурно-досуговой, спортивно-оздоровительной, туристской и других видах сервисной деятельности, но и приобрести компетенции по социально-культурной реабилитации представителей молодежной среды. Кроме того, изучение данной дисциплины позволит приобрести навыки анализа проблем социализации, социокультурной адаптации детей и подростков, используя графические методы психодиагностики и приемы сказкидиагностики и сказкотерапии, что в дальнейшем позволит разрабатывать проекты в направлении социокультурной реабилитации и адаптации детей и подростков.

Самое главное, что в ситуации растущей конкуренции предприятий и фирм и их нацеленности на клиента в своей деятельности наиболее востребованными во многих вышеуказанных видах сервиса становятся профессионалы, обладающие умениями и навыками в разработке и реализации социокультурных проектов в различных сферах социокультурного сервиса.

Дисциплина тесно связана с социологией, психологией, психодиагностикой, сервисологией и др. дисциплинами, расширяет понимание студентами человека как индивида, как личности – носителя определенных социокультурных ролей и субъекта сервисной деятельности.

В одном из произведений Бертольта Брехта есть такой диалог:

- Как вы поступите, если кого-нибудь полюбите?
- Я создам эскиз этого человека и постараюсь, чтобы он стал похож на него.
- Кто... эскиз?
- Нет человек.

К сожалению, в жизни мы очень часто подгоняем живого человека под созданный нами эскиз. И если психологии обыденного сознания свойственно подгонять личность под готовую схему, объявляя ее эталоном, то научная психология, напротив, эту схему «расшатывает», стараясь максимально приблизиться при воспитании к конкретной личности. В деятельности любого профессионала, работающего в сфере «человек-человек», центральное место должны занимать и занимают целенаправленные контакты с людьми. Главным условием эффективности этих контактов является их соответствие индивидуально-психологическим особенностям конкретной личности.

Приступая к работе с детьми и молодежью, необходимо вначале понять, что им дано от природы, а что приобретается в процессе воспитания, воздействия окружения, то есть, что является врожденным, органически обусловленным, а что приобретенным, социально обусловленным. Агентом социальных взаимоотношений выступает личность, итог развития индивида, воплощение всех человеческих качеств. Личность изучается рядом наук, прежде всего, философией, психологией и социологией, социальной педагогией.

Философия рассматривает личность с точки зрения ее положения в мире как субъекта деятельности, познания и творчества.

Психология изучает личность в качестве устойчивой целостности психических процессов, свойств и отношений: темперамента, характера, способностей, волевых качеств и т.д.

Социология выделяет в личности социально-типическое, изучает процесс формирования личности, развития ее потребностей в неразрывной связи с функционированием и развитием социальных общностей, изучает связи личности и общества, регуляцию и саморегуляцию социального поведения личности.

Социальная педагогика – наука о воспитании человека и социализации личности. Слово «социализация» обозначает совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Причем социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности. Таким образом, *социальная педагогика* изучает особенности воспитательных и обучающих подходов к личности, находящейся в процессе формирования, становления, а, значит, особо чувствительной и ранимой. Успех воспитания зависит от адекватного познания другого.

В свою очередь *психодиагностика личности* оказывает помощь воспитателю в решении большинства как принципиальных, так и ситуативных вопросов. Большое значение в развитии педагогики имеет тесный контакт, союз педагогики с психологией. Так как психология, изучающая психику отдельного человека, тоже социальна, ибо человек социален по своему историческому происхождению. Будучи частью социума, человек приобретает определенный субъективный опыт, который становится неотъемлемой частью личности.

Современные социологи, культурологи и педагоги часто сетуют, что разные воспитательные воздействия нейтрализуют друг друга. Но еще в 1748 г. Монтескье писал об этом в своем трактате «О духе законов». По его словам, в древности воспитание было гармоничнее и эффективнее, потому что «последующая жизнь не отрицала его. Ныне же мы получаем воспитание из трех разных источников: от наших родителей, от учителей и от того, что называют светом. И уроки последнего разрушают идеи двух первых».

Стиль воспитания детей, его цели, методы, достижения, неудачи нельзя понять вне целостного образа жизни общества и культуры народа. И некоторая рассогласованность целей и результатов воспитания – необходимое условие исторического развития. И если бы какому-то поколению взрослых удалось сформировать своих детей полностью подобными себе, то история стала бы простым повторением уже пройденного. Любые значительные изменения социума ставят традиционную систему воспитания в тупик. На протяжении истории мы наблюдаем беспрецедентный скачок в развитии науки и техники. Так, в электронике за 40–50 лет сменилось 4 поколения компьютеров, быстро меняются поколения спутников связи, средства атомной энергетики и т.д. Соответственно меняются практические задачи и критерии эффективности воспитания и обучения. Сегодняшним детям предстоит жить в мире, существенно отличном от того, в котором жили и живут их родители и воспитатели. Поэтому сегодня работа с детьми и молодежью должна быть направлена не только на их воспитание, но и на формирование умений принимать решения в условиях, которых не было и не могло быть в жизни родителей.

При этом *социализация* – это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта.

В свою очередь, воспитание представляет собой управляемый и целенаправленный процесс социализации. Социализация может быть целенаправленной и нерегулируемой одновременно. Она подразделяется на:

1) первичную, связанную с формированием у ребенка обобщенного опыта;

2) вторичную (П. Бергер, Т. Лукман), представляющую собой приобретение специфически-ролевого знания, когда роли связаны с разделением труда.

Б.Г. Ананьев рассматривал социализацию как двунаправленный процесс, означающий становление человека как личности и как субъекта деятельности.

Социальный опыт, лежащий в основе социализации, субъективно усваивается и активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности. Человек – это, прежде всего, субъект социального развития и активный субъект саморазвития.

Итак, чтобы успешно функционировать в социуме, индивид должен обладать двумя противоположно направленными качествами.

Во-первых, он должен иметь устойчивое ядро личности, мировоззрение, социальные и нравственные убеждения. Иначе на каждом крутом вираже истории он будет распадаться на части или реагировать на вызов истории невротически.

Во-вторых, он должен обладать высокой психологической гибкостью, способностью перерабатывать и усваивать новую информацию и создавать нечто новое не только в юности, но и в зрелом возрасте. О необходимости развития индивидуальности и самостоятельности ребенка писали практически все классики педагогики. Однако для реализации этого принципа в социуме нужны определенные социальные предпосылки. Отношения старших и младших, родителей и детей всегда были отношениями власти и зависимости, господства и подчинения.

Стиль социально-возрастных отношений, царящих в обществе, зависит и целиком соответствует характерным для него отношениям господства. Немецкий социолог М. Вебер (1864–1920) разработал типологию форм легитимного, то есть узаконенного, признанного и правящими, и управляемыми господства. Каждому типу господства соответствует собственный стиль социализации.

«*Легальное господство*» осуществляется по строгим формальным и рациональным правилам (бюрократическое управление, по Веберу), требует тщательно отработанной формальной системы воспитания, главным институтом которого является школа.

«*Традиционное господство*», основанное на вере в святость издревле установленных порядков и правил, предполагает неукоснительное следование дисциплине, унаследованной от прошлого, в сочетании с преданностью старшим (патриархальная семья).

«*Харизматическое господство*» (от гр. «харизма» – божественный дар) основано на признании за «учителем», «вождем» каких-то только ему присущих исключительных качеств, требует подчинения, но в силу любви и почитания вождя.

И хотя эти виды господства никогда не встречаются в чистом виде, каждый из них определяет главные формы социализации – формальное обучение, приобщение к традиции или эмоциональную идентификацию с лидером. И хотя отношения воспитателя и воспитуемого всегда остаются иерархическими, но в первом случае они символизируются как иерархия знания (надо слушаться того, кто больше знает), во втором – как иерархия традиционных социальных ролей (надо слушаться старших, учителей и начальников), в третьем – как иерархия личностей (надо слушаться того, кто отмечен печатью избранности и благодати).

Современные воспитатели говорят о педагогике сотрудничества, в основе которой лежит принцип социального равенства: каждый ребенок имеет право не только на заботу, но и на самоопределение. Януш Корчак писал о детях: «Половина человечества как бы не существует. Жизнь ее – шутка, стремления наивны, чувства – мимолетны... Мы говорим: будущий человек, будущий работник, будущий гражданин. Что они только еще будут, что потом начнут по-настоящему, что всерьез – это лишь в будущем. А пока милостиво позволяем им путаться под ногами, но удобнее нам без них». Настоящая жизнь берет свое, и жесткая авторитарная система социализации трещит по швам как вследствие стихийного и сознательного сопротивления подростков и юношей, так и вследствие ее собственной внутренней противоречивости и неэффективности. Динамично развивающееся общество требует самостоятельного, совершенствующегося человека, которого невозможно «собрать» из унифицированных деталей, обязывает на всех этапах формирования личности считаться с ее индивидуальностью.

Термины «социализация» и «воспитание» подразумевают неравенство, асимметричность взаимоотношений: воспитатель мыслится субъектом, а воспитуемый – объектом и реципиентом соответствующих воздействий, информации и т.п. Но моделирование воспитания по образцу субъектно-объектных отношений ошибочно как с философской, так и с психолого-педагогических позиций. Социологические теории, рассматривающие социализацию, главным образом, как процесс социальной адаптации, приспособления личности к среде путем усвоения заданных обществом норм и правил, были, по существу, теориями конформности, они недооценивали активность и изменчивость поведения личности на всех этапах ее развития. В реальной жизни индивиды не только адаптируются к среде и усваивают предлагаемые им социальные роли и правила, но и учатся создавать нечто новое, преобразуя самих себя и окружающий мир.

Одной из значимых сфер для проявления профессионализма выпускника сервиса является культурно-досуговая деятельность, носящая разносторонний характер, учитывающая в своих аспектах потребности, интересы, ценности, соответствующие запросы современного общества. При этом культурно-досуговая деятельность выполняет различные функции: рекреационную, воспитательную, развивающую, образовательную, формирует различные умения, навыки, духовное совершенствование человека, его адаптацию и социализацию. Можно сделать вывод, что данная деятельность способствует не только расслаблению, отдыху и получению заряда положительных эмоций, но и личностному росту, развитию и постоянному совершенствованию человека.

Переход к рыночным отношениям вызвал необходимость постоянного обогащения содержания деятельности учреждений культуры, изменения методов ее осуществления и поиска новых досуговых технологий. С каждым десятилетием меняются картина мира, жизнь людей, ценности, а соответственно и требования человека как к себе, так и окружающим. В современном мире необходим не только поиск новых досуговых и других технологий, но и их постоянное совершенствование и обновление с целью разработки востребованных обществом, прежде всего молодежью, социокультурных проектов.

Актуальность данного пособия обусловлена тем, что формирование культуры молодежного досуга является одной из актуальных проблем современного общества, так как использование свободного времени молодежью является своеобразным индикатором ее культуры, круга духовных потребностей и интересов конкретной личности молодого человека или социальной группы.

Культурно-досуговая деятельность носит многосторонний характер, обусловленный разнообразием потребностей, интересов, ценностных ориентаций, запросов членов современного общества, имеет много функций: рекреационную, воспитательную, развивающую, приобретение новых знаний, умений, навыков, их трансляцию, духовное совершенствование человека, его адаптацию и социализацию. Таким образом, данная деятельность не только обеспечивает психологическую разрядку и отдых, но и способствует личностному росту человека, его развитию и совершенствованию.

В связи с этим с каждым годом увеличивается потребность постоянного обновления содержания деятельности учреждений культуры, улучшения методов ее осуществления и поисковых досуговых технологий, изменения технологий формирования досуговой культуры у населения, особенно у современной молодежи. Таким образом, актуальность данного пособия состоит в необходимости разработки технологических подходов к организации культурно-досуговых мероприятий в современной российской культуре, программ и проектов организации форм досуга, востребованных населением.

Тема 1. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ И РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ.

ПОНЯТИЕ О СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Социальная педагогика – наука о воспитании человека, раскрывает сущность, цели, задачи и закономерности воспитания, показывает роль воспитания в жизни общества и развитии личности.

В Древней Греции первые педагогические учения появились в V–IV вв. до н.э. как часть философских систем. В период становления буржуазного общества возникли прогрессивные педагогические системы Коменского, Песталоцци и др. Так, швейцарский педагог Иоганн Песталоцци в своей теории начального обучения связал обучение с воспитанием и развитием ребенка (развивающее обучение), педагогику с психологией, развивал идею соединения обучения с производительным трудом.

В дореволюционной России развитие педагогики было связано с именами Радищева, Герцена, Чернышевского, педагогическим учением Ушинского.

Педагогика взаимосвязана с философией, анатомией человека. В развитии советской педагогики внесли вклад Крупская, Луначарский, Макаренко, Сухомлинский. Понимание социальной педагогики невозможно без психологических знаний, и именно в этом направлении шло развитие социально-педагогических гуманистических воззрений в зарубежной педагогике.

Первое систематическое описание психической жизни ребенка было сделано в 1787 г. в сочинении «Наблюдения над развитием душевных способностей у детей». Но только спустя два века этот труд нашел многочисленных последователей. Почему же наука о детях, о воспитании стала развиваться только в XIX веке? Именно в это время в науке получает распространение идея развития, сформулированная Дарвиным (1859). Желание ученых проследить исходные пункты эволюционных процессов привело их к необходимости исследования детства. В 1888 г. в Германии выходит работа Прейера «Душа ребенка», в которой автор описал наблюдения за психофизиологическим развитием ребенка до трех лет.

В Америке в это время активно заявляет о себе Стэнли Холл. Именно с его именем связывается рождение такой науки, как педология, получившей широкое распространение в Америке и Европе на рубеже XIX–XX веков. Педология – наука о детях (от гр. pais, paidos – дитя), в ней отмечалась попытка синтезировать психологические, анатомо-физиологические, социологические подходы к развитию ребенка.

С. Холл (1846–1924) – американский психолог и педолог, основатель экспериментальной психологии в США, деятель психоаналитического движения, доктор философии, профессор. Окончил духовную семинарию, в 1878–

1880 гг. изучал психологию в Германии у ученика Г. Гельмгольца – В. Вундта, работал в его лаборатории экспериментальной психологии. Учился у философа и психолога Г. Фехнера (1801–1887), одного из основоположников экспериментальной психологии и психофизики. В 1881–1883 гг. С. Холл – лектор и профессор психологии университета Джона Хопкинса в Балтиморе. В 1883 г. организовал одну из первых психологических лабораторий в США и опубликовал работу «Суть умственных способностей детей». В 1887 г. основал Американский журнал психологии. С 1889 по 1920 г. – профессор психологии и ректор Кларского университета в Вустере, где создал первый в США институт детской психологии. С. Холл – соорганизатор и первый президент (1892) Американской психологической ассоциации, выполнил ряд работ по психологии детства, юношества, старения, религии, детских игр. В 1904 г. опубликовал двухтомную работу «Юность», в 1909 г. пригласил на юбилей университета З. Фрейда и К.Г. Юнга, прочитавших циклы лекций о психоанализе, которые стали формальным началом распространения психоаналитических идей в США и организации американского психоаналитического движения.

С. Холл, вернувшись в 1881 г. из Европы, читает в Бостоне лекции по психологии, основная мысль которых заключалась в том, что педагогика должна основываться на изучении психики учащихся. Подобную мысль высказывал ранее Ушинский. В том же 1881 г. Холл возглавляет кафедру психологии и педагогики в Балтиморском университете и основывает первую американскую психологическую лабораторию. Он первым ввел термин «педология» и является основателем педологии как науки о ребенке. Именно поэтому США стали родиной педологии. Педология сосредоточила свое основное внимание на качественных изменениях в жизни ребенка на каждом этапе его развития. Особенность педологического изучения – это комплексный подход к ребенку: медицинский, физиологический, психологический, педагогический. В 1911 г. С. Холл провел первый педологический конгресс в Брюсселе, а также опубликовал работу «Проблемы воспитания», в которой утверждал принцип рекапитуляции, согласно которому в процессе воспитания дети должны в сокращенном виде пройти те же этапы развития, что и человечество в целом. Он разрабатывал методы применения тестов, организовал журнал по прикладной психологии (1915), опубликовал работы «Этика» (1920), «Старение» (1922) и др.

Обращение психологии к способу существования человека как личности позволило создать в 50–70-е годы XX в. ряд новых психологических концепций: «открытой личности» (Оллпорт), «аутентичного (подлинного) существования» (Д. Бугентал), «здоровой личности» (С. Джулард), самоактуализирующейся личности (А. Маслоу) и др. Появление концепций такого рода говорит о развитии «гуманистической психологии». Этому способствовал тот факт, что известные психологи XIX–XX вв., развивая педагогические знания, опирались в своей деятельности на знания глубинной психологии личности и открытий основателя психоанализа З. Фрейда.

З. Фрейд родился 6 мая 1856 г. В маленьком австрийском городке Фрайберге, был старшим среди семерых детей. Когда ему исполнилось 4 года, семья переехала в Вену, где он жил постоянно и лишь за год до смерти эмигрировал в Англию. Он очень любил читать, получил классическое образование, изучал греческий, латынь, читал классических поэтов, драматургов, философов – Шекспира, Канта, Гегеля, Шопенгауэра, Ницше. Так как он был евреем, то для него была открыта карьера только в медицине или юриспруденции. Медицину он выбрал без особого желания. Во время учебы он испытал влияние психолога

Э. Брюкке, который выдвигал идеи, что все живые организмы представляют собой динамические энергетические системы. В последующем З. Фрейд распространил эти взгляды на психическое функционирование. После получения медицинской степени в 1881 г. занял должность в Институте анатомии мозга. В 1885 г. он получил исследовательскую стипендию и поехал в Париж, где 4 месяца стажировался у Шарко. В 80-е годы З. Фрейд начал сотрудничать с С.И. Брейером, с которым они исследовали истерию. В 1895 г. они издали работу «Исследование истерии», в которой изложили взгляды на заболевание. Согласно этим взглядам истерические симптомы обусловлены подавленными воспоминаниями о травматических событиях.

1896–1900 годы жизни З. Фрейда – период одиночества и изучения собственных сновидений. В течение 5 лет после этого его престиж рос, он стал пользоваться всемирной известностью. З. Фрейд разработал методiku и технику психоанализа, топографическую модель человеческой психики, внес огромный вклад в изучение человеческого бессознательного, утверждал, что инстинкты – движущая сила поведения, выделил стадии психосексуального развития человека, изучал страх и тревогу и защитные механизмы Эго.

З. Фрейд в своих лекциях по введению в психоанализ (лекция № 34) говорит о необходимости использования психоанализа в педагогике и воспитании детей, о его применении особенно в детские годы (до 5 лет), потому что:

1) именно в этот период наблюдается ранний расцвет сексуальности, и ребенку необходимо справиться со своими чувствами;

2) впечатления этого времени падают на незавершенное, слабое «Я», на которое они действуют как травмы.

В этом возрасте главная психологическая защита от аффектов и травм – это **вытеснение** травматической ситуации в сферу бессознательной части психики. Поэтому именно детский возраст играет роль в формировании всех предрасположенностей к заболеваниям и функциональным нарушениям.

Трудность детства, по словам Фрейда, в том, что за короткий период времени ребенок должен овладеть результатами культурного развития, которое длилось тысячелетиями, овладеть своими влечениями и социально приспособиться. При этом ребенку многое приходится навязывать воспитанием, и часто он не вполне справляется с задачами, стоящими перед ним. В этот ранний период многие дети переживают состояния, которые можно приравнять к неврозам, так как воспитание должно тормозить, запрещать, подавлять. Чтобы как можно большего достичь, меньше повредив, воспитание должно искать путь между Сциллой свободы и Харибдой запрета. Перед воспитателем стоят трудные задачи: узнать конституциональное своеобразие ребенка, по малейшим признакам распознать, что происходит в его несформировавшейся душевной жизни, выразить ему в нужной форме любовь, сохранив при этом действенность авторитета.

К психологам, развивавшим идеи З. Фрейда и изучавшим глубинные аспекты человеческой личности, относятся А. Адлер, М. Клейн, Д. Винникот, К.Г. Юнг, Э. Фромм, А. Фрейд. Все они применяли знание психологии в воспитательных целях и формировании морально-нравственных принципов и норм.

Так, знаменитый австрийский психолог, врач и педагог, доктор медицины, профессор А. Адлер (1870–1937) известен разработкой практики и теории индивидуальной психологии.

А. Адлер родился 7 февраля 1870 г. в предместье Вены, изучал медицину в Венском университете, в раннем детстве переболел рахитом, поздно начал ходить, был лишен возможности играть со сверстниками и большую часть времени

проводил за книгами. Поворотным пунктом в его судьбе стало знакомство с Фрейдом в 1902 г., так как Адлер признавал, что одних медицинских знаний для понимания человека недостаточно. Он примкнул к кружку З. Фрейда (Общество психологических сред), исследовал комплекс психоаналитических проблем.

В 1907 г. выходит крупная его работа «Исследование неполноценности органов», в которой он делает вывод о том, что невозможность адаптироваться к органическому дефекту влечет за собой психические расстройства. Он сформулировал концепцию болезни как нарушение баланса в отношениях органа и среды, которое организм стремится компенсировать.

В 1911 г. Адлер порывает с З. Фрейдом, критикуя его взгляды на сексуальную обусловленность психической жизни человека, и отходит от ортодоксального психоанализа. Созданная А. Адлером теория индивидуальной психологии наиболее полно изложена в работах «О нервном характере» (1912) и «Практика и теория индивидуальной психологии» (1920) и представляет собой сложную систему философских, психологических, педагогических и медицинских взглядов. Он принимал участие в создании Венского психоаналитического общества (1908), в 1917 г. опубликовал работу по проблемам гомосексуальности. В 1924 г. Адлер создал международную ассоциацию индивидуальной психологии, что способствовало распространению его идей. С 1929 г. он уже профессор психологии Колумбийского университета (Нью-Йорк), основал кафедру медицинской психологии в университете Лонг-Айленда, внес существенный вклад в исследование психологии «Я», «воли к власти», «мужского протеста», неврозов, теорию жизненного стиля и концепцию комплексов. Наибольшую известность и популярность получил благодаря формулировке комплекса неполноценности и принципа компенсации и сверхкомпенсации. В качестве основных движущих сил развития человека он рассматривал агрессивные импульсы, стремление к успеху, самоутверждению, превосходству, совершенству и чувству общности. Решающим фактором развития личности он считал наличие постоянного конфликта между чувством неполноценности и порождаемым им стремлением к самоутверждению. Полагал, что при компенсации чувства неполноценности реализуются две основные тенденции человека – стремление к власти и стремление к общности. Различные формы социальных отклонений ученый связывал с недоразвитием чувства общности, выражающего готовность человека к сотрудничеству с другими людьми во имя общих целей.

Большой вклад в развитие педагогики внес известный швейцарский психолог-психоаналитик и культуролог К.Г. Юнг, разработавший аналитическую психологию. Известная его работа «Конфликты детской души» посвящена проблемам воспитания, становления и развития личности, значению бессознательных процессов в воспитании.

К.Г. Юнг (1873–1961) – доктор наук, профессор психологии университетов в Цюрихе (1933–1942) и Базеле (1942). Медицинское образование он получил в Базельском университете, психологические исследования начал в Париже. С 1903–1904 гг. занимался психоанализом. В 1907 г. он основал общество Фрейда в Цюрихе. В 1906–1910 гг. разработал основы учения о комплексах, в том числе о комплексе Электры. В 1907–1912 гг. один из ближайших сотрудников Фрейда. В 1908 г. участвовал в первом конгрессе психоаналитиков в Зальцбурге. С 1909 г. К. Юнг работает редактором психоаналитического журнала. В 1911–1914 гг. является президентом международного психоаналитического общества. В 1912 г. опубликовал книгу «Метаморфозы и символы либидо», в которой от-

верг сексуальную интерпретацию либидо З. Фрейда, предложил понимание либидо как психической энергии. Выдвинул концепцию коллективного бессознательного и архетипов.

В 1913 г. самостоятельно начал разрабатывать созданную им аналитическую психологию, одно из наиболее представительных течений глубинной психологии. В 1916 г. опубликовал работу «Структура БСЗ». Он исследовал разнообразный круг проблем: мифы, обряды, ритуалы, символику, сновидения, фольклор, религию, астрологию, алхимию, культуру, психические расстройства. Активно занимался психотерапевтической практикой.

В качестве основного содержания психической жизни человека принимал процесс «индивидуации», т.е. стремление личности к полному воплощению своих возможностей. В 1921 г. в книге «Психологические типы» К.Г. Юнг изложил разработанную им типологию характеров, отмечал большое значение в развитии индивида комплекса освобождения индивидуального сознания, указывал на особую роль в этой освободительной борьбе школы как первой среды, в которую ребенок попадает за пределами своей семьи, где школьные товарищи заменяют ему сестер и братьев, учитель – отца, а учительница – мать. Очень важно, чтобы учитель сознавал эту свою роль, поскольку для ребенка опасно не только отсутствие родительского крова, но и слишком сильная привязанность к своей семье. Растущий человек предназначен для жизни в мире, а не для того, чтобы вечно оставаться ребенком у своих родителей. К.Г. Юнг разработал технику свободных ассоциаций и превратил ее в фундаментальный метод психологических исследований.

В 1948 г. в Цюрихе был организован институт Юнга. С 1955 г. издавался журнал аналитической психологии. В 1958 г. Юнг создает Международную ассоциацию аналитической психологии. В трактовке Юнга созданная им аналитическая психология может быть понята как учение, психотерапия и своеобразный «путь освобождения людей». К.Г. Юнг оказал влияние на становление и развитие психоанализа, различных направлений глубинной психологии, социологии, философии, эстетики, культурологии.

Значительный вклад в развитие социальной педагогики внес Э. Фромм – видный мыслитель XX столетия. Его популярность во всем мире и влияние его идей на современное сознание значительны. Психоанализ, экзистенциализм, персонализм, герменевтика, социология впитали в себя духовные приобретения и открытия философа. Э. Фромм – проницательный и глубокий психолог, сумевший раскрыть истоки человеческих страстей, мотивы человеческого поведения.

Э. Фромм родился в еврейской семье, которая не была идеальной, он описывал своих родителей как «очень невротичных», а себя называл «невыносимо невротичным ребенком». Когда ему было 14 лет, началась Первая мировая война, и его очень мучил вопрос, как она оказалась возможной. Труды З. Фрейда помогли ему понять бессознательные мотивы поведения человека. Он стремился расширить горизонты психоаналитической теории, подчеркивал роль социологических, политических, экономических и антропологических факторов формирования личности. Он считал, что неотъемлемой чертой существования человека нашего времени является одиночество, изоляция, отчуждение. В то же время он считает, что для каждого исторического периода характерно прогрессивное развитие человеческой индивидуальности. Он считал, что люди нуждаются в том, чтобы обладать властью над своей жизнью и иметь право выбора, но им также необходимо чувствовать себя объединенными и связанными с другими людьми.

Э. Фромм считал человеческую природу обусловленной, главным образом, исторически. Он показал, что основной подход к изучению человеческой личности должен состоять в понимании отношения человека к миру, к другим людям, к природе, к самому себе. Согласно его воззрениям, человек – изначально социальное существо. Известны работы Э. Фромма «Душа человека», «Искусство любить», «Из плена иллюзий», «Человек для себя» – введение в психологию этики, «Анатомия человеческой деструктивности» и др.

Нельзя сказать, что Россия оставалась в стороне от основных открытий в области природы человека и его воспитания. У З. Фрейда было много русских учеников, которые, возвращаясь в Россию, внедряли там психологические и психоаналитические знания. Известны русские пациенты Фрейда. Фрейд читал Достоевского и считал «Братьев Карамазовых» величайшим произведением. Известна работа З. Фрейда «Достоевский и отцеубийство» о бессознательных императивах, влияющих на жизнь писателя. Первая книга Фрейда была издана в России, в последующем его книги переводились в Одессе М. Вульфом. Известны русские психоаналитики Н. Осипов, Н. Вырубов, И.Д. Ермаков и др. Бурное развитие педологии в России представлено работами К.Д. Ушинского (1857), Н.Н. Пирогова, П.Ф. Лесгафта (1900), П.Ф. Каптерева (1890), Н.Н. Ланге (1882) они получили свое логическое продолжение в трудах А.П. Нечаева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Б. Залкинда.

Ушинский Константин Дмитриевич (1824–1870/71) – русский педагог-демократ, основоположник научной педагогики в России. В 1844 г. окончил юридический факультет Московского университета. В 1846–1849 гг. – профессор Ярославского Демидовского лицея. В 1854–1859 гг. – преподаватель Гатчинского сиротского института, в 1859–1862 гг. – инспектор Смольного института. Основа его педагогической системы – требование демократизации народного образования и идея народности воспитания. Главным условием всестороннего воспитания личности К.Д. Ушинский считал труд, центральное место в образовании отводил родному языку, разрабатывал методы обучения применительно к возрастным особенностям ребенка. Его педагогические идеи отражены в книгах «Детский мир» (1861), «Родное слово» (1864), «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (2 т. 1868–1869 гг.).

После революции в России психоанализ активно развивался до 1925 г. В.И. Ленин говорил: «Теория Фрейда сейчас модная причуда». Мандельштам отмечал: «В русской провинции о Фрейде говорили все» (20-е годы). В 1925 г. А. Лурия пишет, что в России фрейдизм пользуется исключительным влиянием. В это время в России наблюдается расцвет социально-психологических и психолого-педагогических учреждений. В Казани А. Лурия организовал психоаналитический кружок, сам интересовался вопросами социологии. В 1922 г. в Москве было организовано русское психоаналитическое общество, утвержденное Наркомпросом, его членами были О.Ю. Шмидт, И.Д. Ермаков. Заслуга И.Д. Ермакова состояла в издании психоаналитической и психологической библиотеки (около 20 книг). О. Шмидт был руководителем государственного издательства, астрономом, философом, доцентом университета, членом коллегии семи министерств, главным редактором Большой советской энциклопедии. Его жена, Вера Шмидт, организовала психоаналитический детский сад (1921–1925) в Москве, в котором практиковали психологи И. Ермаков, М. Вульф, Ю. Каннабих. (Одновременно в 1922 г. в Москве был создан государственный Психоаналитический институт.) Детский сад ставил задачу воспита-

ния детей в психоаналитическом ключе (детей с 2 до 5 лет). Официальное название сада Психоаналитический детдом-лаборатория, здесь же около года работала С. Шпильрейн, известный российский психоаналитик. В 1925 г. детский сад был закрыт. Русское общество просуществовало до 1929 г. В это время в стране шла бурная дискуссия: совместимы ли марксизм и фрейдизм? В последующем было заявлено, что несовместимы, так как фрейдизм повышает сексуальность. В 1929 г. психоанализ был в нашей стране запрещен, но в эти же годы возникает педология, одним из инициаторов ее развития был А. Залкинд, врач, психолог, увлекавшийся индивидуальной психологией А. Адлера и разработавший психоневрологический взгляд на общество. В 20-е годы А. Залкинд издал работу о комплексе «парттриады» (наличие у 90% партактива ВКП(б) невротических симптомов, гипертонии и вялого обмена веществ), образование которого объяснял нарушением гигиенических норм, профессиональным несоответствием, нервным возбуждением и культурным отставанием. В 1924 г. опубликовал статьи «Фрейдизм и марксизм», «Нервный марксизм, или паническая критика». После 1925 г. вынужденно дистанцировался от психоанализа. В 1930 г. А. Залкинд стал директором Института психологии, педологии, психотехники. Был редактором журнала «Педология», но в 1931 г. снят с этого поста (журнал закрыт в 1932 г.), а в 1932 г. – с поста директора института, был обвинен в меньшевизме. Умер от инфаркта после знакомства с постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Автор книг «Половой вопрос в условиях советской общественности» (1926), «Половое воспитание» (1928) и др.

Выготский Лев Семенович (1896–1934) – российский психолог, профессор. В 1917 г. окончил юридический факультет Московского университета и одновременно историко-философский факультет университета Шиньявского. Научно-педагогическую деятельность начал в Гомеле. С 1924 г. работал в Москве в Институте экспериментальной психологии. Основал и возглавлял Институт дефектологии. В 1925 г. совместно с А. Лурией опубликовал предисловие к книге З. Фрейда «По ту сторону принципа удовольствия»; написал книгу «Психология искусства». В 1926 г. он опубликовал ряд статей и книг по проблемам педологии.

В 1930–1931 гг. написал книгу «История развития высших психических функций», в которой изложил культурно-историческую теорию развития психики, создал культурно-историческую школу в психологии. Автор около 100 работ по проблемам общей, детской, педагогической и генетической психологии, педологии, дефектологии, психопатологии, психиатрии, в том числе книги «Педагогическая психология» (1926), «Основные течения современной психологии» (1930 г. в соавторстве), «Этюды по истории поведения» (1930 г., совместно с А.Р. Лурией), «Мышление и речь» (1934) и др.

До 80-х годов психология в нашей стране существовала лишь в педагогических вузах, читалась будущим педагогам, знания не вводились в культуру, в массы. На фоне развития международного психоаналитического движения со второй половины 80-х годов психология и психоанализ в нашей стране переживают второе рождение, предпринимаются попытки возвращения этих знаний в науку о воспитании. После почти 60-летнего перерыва вышли из печати книги З. Фрейда и А. Фрейд, К.Г. Юнга, Э. Фромма, Э. Берна, А. Адлера, К. Хорни, Франкла и Александера.

В ассоциации психологов-практиков (Москва) организована секция психоанализа (1988). Созданы Российская психоаналитическая ассоциация (1990), установившая связь с Международной психоаналитической ассоциацией,

Петербургское психоаналитическое общество (1990). Начато издание российского психоаналитического вестника (1991). Возобновлено издание психологической и психоаналитической библиотек.

В 1991 г. открыт Санкт-Петербургский институт психоанализа. Создан Фонд возрождения Российского психоанализа (1993). Директор института М.М. Решетников, доктор психологических, кандидат медицинских наук, академик. В 1996 г. в Санкт-Петербурге состоялась Международная психоаналитическая конференция, посвященная 100-летию психоанализа. Сегодня в психологии выделяется целый ряд дисциплин, связанных с изучением ребенка. Прежде всего это детская психология, исследующая возникновение и основные этапы в развитии сознания, деятельности и личности ребенка.

Во-вторых, это педагогическая психология или социальная педагогика, изучающая закономерности обучения и воспитания детей, подростков, юношей и взрослых.

Наряду с этим развиваются и медицинские аспекты изучения детей. Гуманистически ориентированная психология изучает не только то, что есть в бытии человека, что для него свойственно, но и то, что должно быть. Кроме того, для психологии характерны практически ориентированные знания, то есть не только знания о чем-то, но и знания для чего-то. Исследования в гуманистической психологии направлены с объяснения на понимание.

Контрольные вопросы

1. Понятие социальной педагогики. История ее становления, предмет.
2. Функции социальной педагогики.
3. Ключевые понятия педагогики: воспитание, обучение, образование.
4. Становление педагогических знаний в зарубежной и российской педагогике.
5. Вклад психологов XIX–XX вв. в развитие педагогических знаний.
6. З. Фрейд о педагогике и воспитании. Значение психоаналитических знаний для воспитания детей.
7. Вклад С. Холла, К.Г. Юнга, Э. Фромма в развитие педагогики.
8. Развитие социальной педагогики в России. Вклад К.Д. Ушинского, А.Р. Лурии, О.Ю. Шмидта, В. Ермакова, А.Б. Залкинда в развитие педагогики.

Литература к теме

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – Москва: Фонд «За экономическую грамотность», 1995.
2. Бочарова В.Г. Социальная педагогика. – Москва, 1994.
3. Бочарова В.Г. Социальное воспитание учащихся. – Москва, 1991.
4. Бочарова В.Г. Педагогика отношений в социуме: перспективная альтернатива. – Москва, 1992.
5. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: учеб. пособие для вузов. – Москва: Аспект пресс, 2001.
6. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей. – Москва: Академия, 1999.
7. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – Пенза, 1994.
8. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа: в 2 т. – Москва: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999.

Тема 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА ВОСПИТАНИЯ. ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМПЕРАМЕНТА И ЕГО ТИПОВ КАК ОСНОВЫ В СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНКУЛЬТУРАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Все люди действуют и чувствуют в соответствии не с действительными фактами, а со своими представлениями об этих фактах, то есть в соответствии со своей психической реальностью. У каждого из нас есть свой определенный образ мира и окружающих людей, и человек ведет себя так, как будто истиной являются эти образы, а не представляемые ими объекты. В книге «Психология с эмпирической точки зрения» (1874) философ Brentano выдвинул идею об интенциональности, то есть некоей направленности психических процессов. Он подчеркивал, что не существует психических явлений, которые не были бы сознанием о каком-либо объекте. Некоторые образы почти у всех нормальных индивидов складываются по одному шаблону. Человек представляет мать добродетельной и ласковой, отца – суровым, но справедливым, собственное тело – крепким. Если есть основания думать иначе, то сама мысль об этом человеке глубоко ненавистна. Удачливый человек – это человек, образы которого ближе всего к действительности, поскольку в этом случае действия приводят к задуманным результатам.

Человек – это ярко окрашенная энергетическая система, полная динамических стремлений. Как любая энергетическая система, он все время пытается прийти в состояние покоя, восстанавливает собственное равновесие. Вышедшая из равновесия энергия (напряжение) проявляется в человеке физически и психически. Психически напряжение проявляется чувством беспокойства и удрученности, это чувство возникает из потребности каким-нибудь способом восстановить равновесие, снять напряжение. Такие потребности называют желаниями. Человек пытается достичь ощущения безопасности, отыскивая наиболее действенные способы удовлетворения своих желаний, но этому препятствуют другие желания и внешние силы.

Два самых мощных стремления человека – это стремление к **созиданию** и **разрушению**.

Из первого возникают любовь, великодушие, щедрость, воспроизведение потомства, радостное творчество. Напряжение, толкающее человека к этим конструктивным целям, психологи называют **либидо**, то есть либидо – это энергия воли к жизни.

Стремление к уничтожению приводит в действие вражду и ненависть, слепой гнев, жуткое наслаждение жестокостью. Напряжение, дающее силы этим чувствам, психологи называют **мортидо**. Это энергия воли к смерти, сохраняющая индивида, если объектом является подлинный враг.

Стремление к созиданию и уничтожению, кульминацией которых являются половое сношение и убийство соответственно, и есть тот первичный материал, с которым приходится работать человеку и цивилизации. Энергия либидо и муртидо стремится проявиться немедленно, это значит, что человек имеет склонность взять то, что ему хочется, как только ему этого захочется, и сразу же уничтожить все, что становится ему поперек пути, мешает или раздражает его.

Такой прямолинейный образ действий можно наблюдать у младенца, еще не научившегося сдерживать свои желания. Если же так пытается вести себя взрослый, то он наталкивается на противодействия:

а) со стороны других людей, также стремящихся удовлетворить свои желания;

б) со стороны природы, не всегда готовой предоставить желаемое в тот момент, когда это нужно человеку.

Поэтому, чтобы удовлетворять свои желания, не навлекая на себя неприятности, человек должен научиться управлять своими либидо и муртидо, то есть тремя группами сил: собою, другими людьми, природой, иными словами, руководствоваться не своими желаниями, а принципами **реальности**. Именно здесь заложена социальная природа воспитания.

Говоря о социальной природе воспитания, необходимо понять, на чем держится социальное взаимодействие. В этом взаимодействии огромную роль играют речь, язык. Но если бы не было необходимости в общении, не нужна была бы и речь, то есть речь предполагает уже установившееся социальное общение.

Особенностью всякого социального факта является некоторое единство, сближающее людей. Единство это может быть случайным, как в толпе; все неслучайные единства социологи называют корпорациями, среди них есть создаваемые по нашему почину (потребительские общества, партии, секты) и те, которые имеют исторически обусловленную традицию (государство, нация, церковь, семья).

Социальное единство имеет психический характер. Согласно теории Тарда социальное единство создается вследствие того, что действия одного человека повторяются другим, но подражание не объясняет социального общения, потому что социальное общение может быть и там, где нет подражания.

Социальные связи вырастают на основе эмоциональной близости.

Огромное значение в истории социального самосознания играет факт, что мы одновременно принадлежим к нескольким социальным кругам, у нас есть политическая, национальная, религиозная жизнь, каждый имеет профессию, семью, является членом общества.

Если бы человек был существом только физическим, его тело могло бы в течение нескольких недель стать способным к выполнению всех движений, но, чтобы выйти в общество, ребенок должен созреть духовно, он должен усвоить то, что создано человеческой цивилизацией: язык, нравы, обычаи, памятники литературы, искусства, научные достижения, а главное ему нужно сформировать морально-нравственные принципы, то есть выработать этические нормы.

Для усвоения традиций ребенку и нужно долгое детство. Личность образуется при сплетении индивидуального и социального.

При нормальном развитии мы имеем истинно социальную группу людей, живущих социальной жизнью, двигающих культуру вперед. Но подобные натуры могут очутиться и в группе антисоциальной, хотя и в первой группе здорового склада часто встречаются натуры, у которых социальная активность развилась

за счет индивидуальной, то есть индивидуальность в них подавлена. Лесгафт описал этот тип как мягких забитых людей, которые с детства подавлены. Родители, бабушки, дедушки делали за них все. Дети никогда не проявляли протеста, у них развились навыки к послушанию и приспособлению. Эти дряблые натуры социально удобны, но не ими движется общество.

Выраженное подавление личности ребенка может вызвать в нем протест. Такие люди склонны не служить обществу, а разрушать его.

К печальным результатам ведет и одностороннее развитие индивидуальной стороны личности. При этом вырастают погруженные в себя эгоисты, социально инертные. Их личность, не зная радости социального слияния, хиреет, они замкнуты в самих себе. При резком развитии индивидуального полюса личность может пользоваться обществом в своих корыстных целях (псевдосоциальная группа). Жизнь редко развивает в равновесии и социальную, и индивидуальную стороны личности. Социальное воспитание должно исправить грехи жизни, поднять социальные силы, если они не развиваются, выпрямить личность там, где она подавляется.

В процессе воспитания у человека формируется такая система, такая часть его личности, которая в психологии носит название **Эго**. Это орган мастерства, помогающий человеку производить правильные наблюдения и составлять правильные суждения. С помощью этой системы индивид откладывает удовлетворение своих желаний, пытаясь перестроить окружающий мир так, чтобы его цель была достижимой впоследствии.

После отщепления части энергии либидо и мортидо, идущих на формирование **Эго**, остается огромная масса первичных либидо и мортидо, которую психологи называют **Оно**, или **Ид** (на языке древних римлян). Либидо и мортидо, оставшиеся в Ид, называют инстинктами.

Итак, **Эго** должно держать под контролем три силы: инстинкты, силы природы и других людей. Причем обычно человек отдает себе отчет в существовании природы и других людей, но очень часто недооценивает **Ид**, не представляя себе, что это достаточно беспокойная и важная реальность. В конечном счете наше счастье зависит от способности утверждать мир в собственной психике. Проблема человеческого **Эго** в этом трудном мире – найти путь наименьшего внутреннего и внешнего сопротивления для безопасного удовлетворения созидательных и уничтожительных стремлений. Проблема общества – воспитать созидательные стремления и подавить уничтожительные. Прежде чем говорить о проблемах воспитания, необходимо разобраться в таких понятиях, как темперамент и характер, изучить тип личности в зависимости от темперамента.

Теория основных свойств нервной системы последовательно разрабатывалась представителями отечественной школы психофизиологии И.П. Павловым (1951), Б.М. Тепловым (1961), В.Д. Небылицыным (1966), А.Р. Лурией (1973) и др. Психофизиологи выделяют следующие основные врожденные свойства нервной системы, оцениваемые по шкалам:

- 1) сила нервной системы (по шкале «сила–слабость»);
- 2) динамичность нервной системы (по шкале «возбуждение – торможение»);
- 3) подвижность нервной системы (по шкале скоростные характеристики, то есть быстрота перехода от одного нервного к другому);
- 4) лабильность нервной системы (по шкале лабильность – инертность, то есть скорость возникновения и прекращения нервных процессов);

5) концентрированность нервной системы (по шкале иррадиация – концентрация – способность к тонкому различению раздражителя);

б) активированность нервной системы (по шкале высокая активность – низкая активаность, то есть энергетический уровень).

Слабость нервной системы благоприятствует формированию меланхолического темперамента. В зависимости от относительной силы возбуждательного и тормозного процессов формируются черты холерика или сангвиника. У сангвиника оба процесса одинаково сильны и подвижны. Соответственно и психические реакции быстрые и координированные. Ему не свойственны тягучесть, медлительность, застревание мыслей или действий. У флегматика тоже сильные и уравновешенные нервные процессы, но малоподвижные. Поэтому ему трудно как будто лень менять позу, род деятельности и проч. Можно ли сказать, что какой-то темперамент лучше или хуже. Конечно, нет. Однако следует учитывать, что меланхолик вряд ли сможет быть лидером, ему трудно отвечать даже за себя, а тем более за других. Зато он незаменимый, преданный исполнитель. Но на случай осложнения обстановки рядом с ним должен быть человек более смелый и решительный. Нештатные ситуации меланхолику разрешить не по силам. Сангвинику, в свою очередь, очень трудным является ожидание. С этим лучше справится флегматик. Холерик хорош в делах, где нужна гибкая тактика, умение быстро перестроиться. Все эти подходы особенно важны при профессиональных отборах, поручении конкретных дел в проектной команде, в вопросах коммуникаций, в профессиональной деятельности.

Таким образом, **темперамент** – это соразмерность, определенное устойчивое сочетание психодинамических свойств личности, проявляющихся в деятельности и поведении (то есть это динамическая характеристика – скорость и темп психических процессов). Темперамент малоизменчив, хотя среда может влиять на него, вызывая невротизацию. Психологи Стелла Чэсс и Томас дают 9 характеристик темперамента (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики темперамента

№	Характеристика	Проявление данной характеристики
1	Активность	Двигательная активность ребенка
2	Ритмичность	Регулярность – нерегулярность процессов: питание – голод – сон – бодрствование
3	Приближение – удаление	Реакция ребенка на новый стимул (игрушка)
4	Приспособляемость	Скорость и легкость, с которой ребенок способен изменить поведение в ответ на изменение окружающей среды, воспитать невозможно
5	Интенсивность	Количество эмоций при проявлении настроения, один гиперэнергичен, другой скован (генетический фактор)
6	Порог реактивности	Уровень интенсивности стимула для появления нужной реакции

Окончание табл. 1

№	Характеристика	Проявление данной характеристики
7	Качество настроения	Положительный настрой (ребенок весел, дружелюбен) Отрицательный настрой (криклив, недоброжелателен)
8	Отвлекаемость	Степень влияния посторонних помех на способность концентрировать внимание на своей линии поведения
9	Настойчивость	Интервал времени, в течение которого ребенок сосредоточен на активной деятельности

Наиболее важны при воспитании ребенка факторы 3, 4, 5, 7, именно по этим данным можно судить, насколько легко будет вырастить ребенка.

Дети, подверженные реактивности, – «спички», склонные замыкаться в себе при изменении ситуации – «улитки», трудно меняющие свой динамический стереотип – «черепахи», дети, у которых постоянно плохое настроение, – «нытики». По типу матерей Чэсс и Томас делят детей на трудных и легких для воспитательных мер (табл. 2).

Таблица 2

Типы младенца и матери

Тип младенца	Тип матери – любящая	Тип матери – нелюбящая
«Легкие» для воспитания	++	
«Трудные» для воспитания		++

Сегодня изначальные девять аспектов темперамента превратились в три обширные категории (к сожалению, иногда ученые из разных психологических лабораторий называют их по-разному): **«контроль, требующий усилий»**, описывающий способность младенца контролировать себя и концентрировать внимание (например, устоять перед искушением в виде интересной игрушки), **«негативная аффективность»**, связанная с уровнем отрицательных эмоций напоподобие страха и фрустрации, а также **«экстраверсия»** или **«динамизм»**, касающиеся уровня активности, возбуждения и общительности. В онлайн-версии журнала *Personality and Individual Differences* было опубликовано **исследование российских ученых**, в котором приняли участие 45 родителей. Их попросили оценить темперамент своих детей **в возрасте нескольких месяцев** (в среднем семи), а **затем снова оценить личность ребенка в возрасте около восьми лет** на основании основных черт личности взрослого человека, таких как экстраверсия и невротизм. Сравнив эти показатели, ученые выявили ряд закономерностей: например, младенцы, показавшие более высокий результат **по шкале экстраверсии** или **динамизма (чаще улыбавшиеся, например)**, в возрасте восьми лет показывали меньший результат по взрослой шкале невротизма (*то есть проявляли большую эмоциональную устойчивость*). В то же время младенцы, показавшие более высокий результат **по шкале, эквивалентной контролю, требующему усилий**, в детском возрасте продемонстрировали высокие показатели в том, что касается такой «взрослой» характеристики, как *аккуратность*. Так что

если у вашего ребенка повышенная степень устойчивости внимания – это хорошо, так как, скорее всего, он будет поддерживать порядок в своей комнате, когда немного подрастет. Однако некоторые результаты этого исследования оказались противоречивыми.

Например, улыбчивые и более общительные младенцы в более взрослом возрасте не показывали высокого уровня экстраверсии. Это еще раз напоминает нам о том, что темперамент, который мы имеем в младенческом возрасте, не всегда остается с нами по мере взросления. Как бы то ни было, полученные результаты подкрепляют все более единодушное мнение ученых о том, что «характеристики темперамента, проявляющиеся в первые годы жизни, становятся фундаментом для формирования личности человека».

Выделяют четыре типа темперамента в зависимости от силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов:

Холерик – настойчив, упорен, целеустремлен, безжалостен к себе и требователен к другим, колюч, неуживчив, прямолинеен и бескомпромиссен, поэтому взаимодействовать с ним трудно, импульсивен. Чувство страха и болевой порог у него понижены.

Невзгоды такого человека не гнут, а ломают. Холерик прямодушен, и его можно победить хитростью. Глубоко переживает радости, боли, печали. Под влиянием аффекта может совершить необдуманный поступок, в чем завтра будет раскаиваться. Он защитник слабых и всегда впереди. Это сильный, неуравновешенный тип с быстрой сменой процессов возбуждения и торможения.

Флегматик – терпелив, медлителен и невозмутим, молчалив, во всей манере его поведения чувствуются степенность, размеренность; он делает все неспешно, на совесть. Его часто воспринимают бесчувственным и равнодушным, хотя в душе он добр и отзывчив. Он справедлив, безотказен. Но страшен, когда чаша его терпения переполнится, тогда перед его гневом бледнеет гнев холерика. Если флегматик уходит с земли, она скудеет и поля зарастают сорняком. Его сила велика, но рассчитана на неспешность, и там, где холерик ломается, флегматик начинает снова и снова поднимать разрушенное, и в итоге на пепелище вырастает дом. Будучи тугодумом, он принимает верные, мудрые решения, избегая риска и авантюры. Его слова, как и дело, надежны. Он солиден, домосед.

Сангвиник – быстр во всем: быстро думает и говорит, подвижен, порывист, находчив, остроумен. Стремителен в действиях, все горит в его руках, мгновенно оценивает людей, ситуацию, легко воспламеняется, мгновенно хватывается за новые идеи. Гибок и компромиссен; он не таранит преграду (как холерик) и не берет ее осадой (как флегматик), а овладевает стремительной атакой или же обходит ее. У него много целей, много идей, но, легко загораюсь, он также легко гаснет. Он, как летний день, когда солнце и дождь одновременно, он плачет и тут же смеется. Он общителен, активен и неутомим. Он вывернется, как уж, и проскользнет в любую щель. Это сильный уравновешенный тип с хорошей подвижностью нервных процессов. Когда у него нет дела, он скучен и вял.

Меланхолик – слабый тип. Глубоко переживает любые события жизни, но в отличие от холерика свое горе носит в себе. Робок, нерешителен, легко раним, часто меняет свои интересы, легко поддается чужому влиянию. Склонен к тонким наблюдениям. Очень постоянен в своих привязанностях. Во всем видит только плохое.

Темперамент составляет фундамент личности и обеспечивает реализацию инстинктов. И если инстинкты – это фиксированные потребности, то темперамент – фиксированный способ реализации этих потребностей.

Характер – это психосоциальная характеристика личности, приобретенный тип реагирования (чеканка, печать), совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, которые складываются и проявляются в общении, в типичном для данного индивида поведении в социуме, то есть характер проявляется в системе отношений человека в окружающем мире (табл. 3).

Таблица 3

Типы отношений	Проявления характера
Отношение к другим	Общительный – замкнутый Правдивый – лживый Тактичный – грубый
Отношение к себе	Скромный – самовлюбленный Самокритичный – самоуверенный
Отношение к делу	Ответственный – безответственный Трудолюбивый – ленивый
Отношение к собственности	Щедрый – жадный Бережливый – расточительный Аккуратный – неаккуратный

В другом исследовании, опубликованном в 2007 году, ученые из Чехии оценивали темперамент младенцев в чуть более старшем возрасте – от 12 до 30 месяцев. В результате была выявлена довольно интересная связь между чертами личности одного и того же человека при повторной проверке 40 лет спустя.

Речь идет о расторможенности у младенцев (этот параметр схож с более широко используемой шкалой экстраверсии или динамизма) и экстраверсии у взрослых. Это означает, что если участники были активными и независимыми в младенческом возрасте, то с большой долей вероятности, став взрослыми, они будут демонстрировать высокий уровень экстраверсии и самоэффективности (вера в собственные силы). Читая исследования, важно помнить, что личность человека постоянно развивается, пусть и по определенным законам, и невозможно определить конкретный момент, когда личность человека, сформировавшаяся в юности, стала личностью взрослого человека (помимо прочего, это будет зависеть от того, в каком возрасте считать человека взрослым). Но есть и кое-что более или менее определенное. По мере того как младенец растет и становится ребенком, его личность постепенно формируется. Стоит подождать, пока ему не исполнится, к примеру, три года, и тогда его поведение с большей долей вероятности подскажет, каким он будет, когда вырастет. Многие родители пытаются понять, каким вырастет их ребенок, по мельчайшим особенностям его поведения. Об этом свидетельствуют результаты исследования, опубликованного в 2003 году, в рамках которого ученые из Института психиатрии в Лондоне сравнили параметры поведения тысячи детей трехлетнего возраста, измеренные в 1975–1976 гг., с личностными параметрами тех же людей при достижении ими возраста 26 лет. На основании указанных параметров они разделили

участников на несколько групп: «уравновешенные», «с недостаточным уровнем контроля», «уверенные», «зажатые» и «сдержанные».

Итак, человек имеет несколько ступеней «Я».

I ступень личности, начало «Я», – инстинкты.

Причем можно выделить инстинкты, переданные нам от животных:

- а) самосохранение;
- б) продолжение рода.

Чисто человеческие инстинкты:

- а) исследовательский (чтобы выжить, человек искал новое место обитания, то есть в его основе инстинкт самосохранения);
- б) инстинкт доминирования (изначально возник в борьбе за самку, то есть в его основе инстинкт продолжения рода);
- в) альтруистический инстинкт (самопожертвование для сохранения рода);
- г) стремление к свободе;
- д) сохранение достоинства (в основе лежит инстинкт самосохранения).

II ступень личности – темперамент.

III ступень – характер.

Подавление инстинктов чревато разрушением организма. Подавление и искажение темперамента – путь к неврозу или психосоматическим заболеваниям.

Холерик «ломается», если его постигает крах надежд, а цели непреодолимо блокируются, тогда он безрезультатно бьется как «рыба об лед». И в этом случае он должен быть покладистым, то есть не холериком.

Флегматика разрушают несправедливость, тщетность терпения, внезапность непереносимой беды, жизнь, где для флегматика не находится места, когда его терзают сроками и он вынужден начать жить как сангвиник, то есть вопреки своей природе.

Сангвиник может заболеть, если его обложили как волка, и он не видит выхода, если кругом неудачи, беды, если спрос с него слишком суров и ему не прощают ошибок, если его заставляют жить на манер флегматика.

Личность развивается полноценно, если ее психодинамическая характеристика, то есть темперамент, оказывается в одном векторе с психосоциальным развитием (характер), в противном случае развивается антисоциальная личность.

Основа психического развития ребенка заложена природой в его генетической программе. Поэтому задача воспитателя состоит в том, чтобы не мешать свободному проявлению хранящихся в ребенке способностей, интересов, потребностей. Как говорил В.Г. Белинский: «Обращайте Ваше внимание не столько на истребление недостатков и пороков в детях, сколько на наполнение их животворящею любовью: будет любовь – не будет пороков. Истребление плохого без наполнения хорошим бесплодно, это производит пустоту, а пустота беспрестанно наполняется пустотою же, выгоните одну, явится другая».

Контрольные вопросы

1. Социальная природа воспитания. Истоки социального единства. Социальные круги.
2. Типы личности в зависимости от развития социальности.
3. Понятие о человеке как энергетической системе. Стремление к созиданию и разрушению – два основных стремления человека, их проявление.
4. Принцип желаний и принцип реальности, их понятие. Развитие в процессе воспитания от принципа удовольствия к принципу реальности.

5. Эго и его формирование у ребенка в процессе воспитания.
6. Определение темперамента. Характеристики темперамента.
7. Типы темперамента, принципы, лежащие в основе типологии.
8. Характеристика холерического и флегматического темпераментов.
9. Характеристика сангвинического и меланхолического темпераментов.
10. Принципы и отношения, приводящие к нарушению темперамента.

Литература к теме

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – Москва: Фонд «За экономическую грамотность», 1995.
2. Беттельгейм Б. Любим ли я ... (Диалог с матерью). – Санкт-Петербург: Ювента, 1998. – 277 с.
3. Бочарова В.Г. Социальная педагогика. – Москва, 1994.
4. Бочарова В.Г. Педагогика отношений в социуме: перспективная альтернатива. – Москва, 1992.
5. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: учеб. пособие для вузов. – Москва: Аспект-пресс, 2001.
6. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. – Санкт-Петербург: МФИН, 1992.
7. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей. – Москва: Академия, 1999.
8. Зеньковский В.В. Психология детства: учеб. пособие. – Екатеринбург: Деловая книга, Академия, 1995.
9. Крайг Г. Психология развития. – Санкт-Петербург: Питер, 2000.
10. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – Пенза, 1994.
11. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. – Санкт-Петербург: Питер, 2003.

Тема 3. НАУЧНАЯ ОСНОВА ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ. СОЦИАЛИЗАЦИЯ, АДАПТАЦИЯ, ИНКУЛЬТУРАЦИЯ

С первых дней своего существования человек окружен другими людьми и включен в *социальное взаимодействие*. В процессе межличностного взаимодействия человек получает определенный социальный опыт. При этом он не только его воспринимает, но и овладевает им, активно *преобразуя собственные ценности, установки, позиции, ориентации в собственное видение общественных отношений*. При этом личность субъективно включается в разнообразные социальные связи и в исполнение различных ролевых функций, тем самым преобразуя окружающий социальный мир.

Как же происходит становление человека в качестве субъекта социокультурного мира? Каким образом он осваивает социальные роли, нормы и ценности, приобретает навыки взаимодействия с другими людьми? Согласно данным И.С. Кона (1988), Мишель Кле (1991), Х. Ремшмидта (1994) это требует от человека проявления двух противоположных по своим функциям индивидуально-психологических особенностей личности – *социальной лабильности, гибкости, обеспечивающих постоянную адаптацию к меняющемуся социальному миру и развитой персональной идентичности, создающей тот внутренний стержень, который служит отправной точкой процесса самоопределения, как личностного, так и социального*.

Радикальные общественные перемены, происходящие в современной России, сопряжены с изменением ценностно-целевого контекста общественного развития, что в свою очередь приводит к изменению культурно желательных ценностей, морально-нравственных принципов и образцов поведения личностей в различных сферах деятельности. Ситуация усугубляется, если в процессе общественных и экономических трансформаций игнорируется отечественная культурная традиция и осуществляется форсированное заимствование инокультурных ценностей и институтов. Как отмечает И.К. Джерелиевская, в этом случае теряются смысловые ориентиры социально желательного поведения, между различными стадиями социализации возникают «смысловые ножницы», что заканчивается массовой десоциализацией индивидов, потерей культурных идеалов, социальной устойчивости общества в целом.

Возникающие в ситуации социокультурных преобразований острые ценностные конфликты личности способствуют дестабилизации ее психики, потере нравственных основ жизнедеятельности, ограничивают ее потенциал, приводят к жизненным трагедиям.

Роль генетических факторов на ранних стадиях развития личности является доминирующей, в дальнейшем важнейшую роль в регуляции поведения начинают играть социокультурные характеристики личности, в том числе ее

гендерное своеобразие. В психологии и культурологии фактор полового деморфизма при становлении личности долгое время игнорировался, хотя по мнению Б.Г. Ананьева, его следует относить к постоянным характеристикам онтогенетической эволюции человека. Стремительные изменения общества в экономической сфере, в системе социальных институтов, в межличностных отношениях становятся существенными и неотъемлемыми характеристиками жизни в современном мире, в результате чего актуализируется проблема включения человека в социальную целостность, социальную структуру общества. По мнению ряда отечественных и зарубежных исследователей (И.С. Кон, 1988; Х. Ремшмидт, 1994), подобная ситуация требует одновременного проявления двух противоположных по своей функции индивидуально-психологических особенностей личности, которые помогают ей успешно функционировать в социуме: 1) развитой персональной идентичности, создающей тот внутренний «стержень», ядро, мировоззрение, убеждения, ценности – все, что служит отправной точкой процесса самоопределения как личностного, так и социокультурного; 2) высокой гибкости, социокультурной лабильности, способности перерабатывать и усваивать новую информацию и создавать нечто новое не только в юности, но и в зрелом возрасте, что обеспечивает постоянную адаптацию к меняющейся культуре. Для характеристики активного вхождения человека в систему социокультурных связей обычно используется понятие социализации.

Становление индивида как личности, индивидуальности, субъекта деятельности связано с освоением ценностей и нормативов культуры.

Знакомя человека с достижениями как прошлых поколений, так и современного общества, необходимо формировать в нем собственное субъективное начало, основанное на принятии утвердившихся в культуре традиций, норм, социальных требований. Культура регламентирует поведение и взаимоотношения людей, требует от человека соблюдения нравственных, эстетических, профессиональных и других принципов жизнедеятельности.

Активное вхождение в систему социальных связей характеризуется понятиями *социализация* и *социальное развитие*.

Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, *усвоение* индивидом социального и культурного опыта путем вхождения в социокультурную среду, систему социальных и культурных связей; с другой – процесс *активного воспроизводства* индивидом системы социальных и культурных связей за счет его активной деятельности, активного включения в среду, продвижения на новую ступень жизнедеятельности.

Таким образом, в процессе социализации можно выделить ряд акцентов. Во-первых, в анализе социализации акцент может быть сделан на трансляции культурно задаваемых ценностей, моделей поведения, способов социальной категоризации и т.п. Социальное развитие личности в этом случае будет рассматриваться преимущественно как процесс инкультурации. Во-вторых, процесс социализации может быть понят как процесс собственно усвоения, интернализации различных модусов социального опыта. В-третьих, внимание может быть уделено преимущественно анализу возможных результатов социализации, и в данном случае речь скорее будет идти о социализации как адаптации. Наконец, социализация личности происходит в условиях взаимодействия мировой и национальной культур. И, хотя общечеловеческие мотивы признаны ведущими в структуре общественного сознания и поведения, влияние национальных особенностей нередко оказывается решающим фактором, во многом определяющим

особенности человека. Духовный компонент является ключевым в социализации человека, что позволяет рассматривать социализацию в тесной связи с проблемами культуры и искусства, так как человека возвышают лишь уровень культуры, богатство и глубина его духовного мира, степень развитости гуманизма, милосердия и уважения к другим людям.

Х.Г. Гадамер, определяя специфику постижения ценностей культуры, указывал на принципиальное отличие этого процесса от процесса усвоения знаний в области естественных наук. В физике, химии, биологии происходит приращение знания; в культуре – непреложно вовлечение в мир ее ценностей. Законы математики можно выучить, явления культуры необходимо пережить.

Вступление человечества в информационное общество XXI века поднимает сложнейшую проблему подготовки индивида к жизни в поликультурном мире, в котором личность, сохраняя идентификацию с определенной культурой, вырабатывает в себе способность усваивать общечеловеческие ценности, пользоваться возможностями мировых информационных систем, общаться с представителями разных культур. Переход от техногенной к антропогенной цивилизации предопределяет необходимость познать живую природу, в первую очередь человека, проникнуть в тайны творческих способностей личности. От человека умелого, владеющего технологией производства, общество XXI века переходит к человеку творящему. Этот процесс начинается с формирования predisposedности к гармонизации своего опыта, своей деятельности, своих отношений, с воспитания способности целостно воспринимать визуальную, музыкальную и другую вербальную информацию.

Социализация не может протекать вне культуры социума, это процесс качественно дифференцированный. Любое вхождение личности в социум – это каждый раз обретение качественно нового культурного и социального опыта, усвоение иного специфически ролевого знания, понимание специфики особого вида отношений и т.п. Из каждого такого этапа социализации личность выходит, обретая принципиально новую для себя социокультурную определенность. Усвоение новой нормы поведения – не просто внешнее изменение, происходящее с индивидом, но и внутренняя трансформация сознания, новый взгляд на свою культурную идентичность, новое понимание своей сущности.

Личностный процесс социализации, каким бы он ни был индивидуализированным, происходит в более широком контексте специфической социокультурной структуры. Индивид всегда встречает определенную институционализированную программу поведения, некоторый культурно и социально-структурный порядок. Сможет личность «вписаться» в порядок институциализации – социализация будет успешной.

В процессе социализации происходит становление социальной и культурной идентичности. Причем социокультурную идентичность следует рассматривать как динамическую структуру, образующуюся за счет механизмов идентификации и дифференциации и развивающуюся на протяжении всей жизни человека в соответствии с изменениями социального и культурного контекста.

Для разделения понятий *социальное развитие* и *социализация* используется понятие *социализированность*, определяющаяся как *соответствие человека социальным требованиям, предъявляемым к возрастному этапу его становления как личности, а также как наличие личностных и социально-психологических предпосылок, обеспечивающих его нормативное поведение, т.е.*

процесс социальной адаптации. В результате социализация – это более широкое понятие, включающее кроме социализированности, готовность к переходу в новые ситуации *социального развития*, что подразумевает:

- способность к адекватному восприятию новых социальных требований;
- избирательное отношение к социальным воздействиям;
- низкую социальную ригидность;
- сформированность личностных предпосылок для выполнения задач следующего этапа социализации.

В результате социализации осуществляется трансляция культурно задаваемых ценностей и моделей поведения. Этот процесс называется *инкультурация*. Усвоение социального опыта – *интернализация*. Результатом социализации является также *адаптация* личности в обществе.

Необходимо рассмотреть теории, объясняющие основания социализации и социальной сущности личности:

I. Биогенетический подход, при котором основанием процесса социализации являются эволюционная теория Ч. Дарвина и биогенетическая концепция Э. Геккеля, согласно которой:

а) развитие личности, в том числе и социальное развитие, определяется биогенетическими факторами, в частности генетически определяется, например, агрессия;

б) для реализации биогенетической программы развития, тем не менее, необходимы определенные социокультурные условия, наличие которых задает темп раскрытия врожденных задатков и приобретенных способностей, но не влияет на их наличие; развитие есть созревание в соответствии с внутренним планом;

в) развитие личности представляет собой последовательность определенных фаз, прохождение которых необратимо, т.е. возврат на предыдущую стадию оценивается как эволюционный регресс; переход со стадии на стадию есть «скачок» в развитии, т.е. его характерными особенностями являются прерывистость и внезапность изменений.

Следует отметить, что эти теории оказали существенное влияние на практику обучения и воспитания. *Поскольку социальное развитие рассматривается в них как естественный процесс, подчиняющийся внутренним закономерностям, то предполагается, что все связанные с ним проблемы рано или поздно разрешатся сами собой, ребенок «израстет» трудности, возникающие на пути его социализации, а задача воспитателей сводится к предоставлению ему максимума самостоятельности.*

II. Социогенетический подход, предполагающий, что процесс социализации обусловлен культурным детерминизмом (развитие личности определяется социокультурными условиями) и культурным релятивизмом (элементы культуры рассматриваются как понятия условные, относительные).

III. Интеракционистский подход, объясняющий феномен социализации через анализ взаимодействия человека со своим социальным окружением. В центре внимания оказываются процессы становления ролевого поведения и формирования Эго-структур.

Считается, что человек осваивает мир через символические значения; они приобретаются в ходе социализации в результате участия во множественных **интеракциях**; последующие взаимодействия с другими людьми заставляют

человека постоянно подтверждать, уточнять и изменять системы символических значений.

Одним из основных результатов социализации является *развитие самосознания (self)*, имеющего социальную природу и формирующегося в процессе взаимодействия с другими, прежде всего, потому, что человек осознает собственное *self*, только если делает себя объектом *самовосприятия, смотря на себя глазами Другого, то есть учитывая мнение Других, в ком он, его поведение как в зеркале отражается.*

Self неоднородно, состоит из нескольких структур. Так, «зеркальное Я» (Ч. Кули) складывается из трех элементов:

- а) того, как, по нашему мнению, нас воспринимают другие;
- б) того, как, по нашему мнению, другие реагируют в соответствии с этим восприятием нас;
- в) того, как мы сами реагируем на реакции других. По мнению Дж.Г. Мида, основателя и виднейшего представителя данного направления, **развитие самосознания** обусловлено двумя процессами:

- 1) **формированием способности к принятию роли другого;**
- 2) **ориентацией на «обобщенного другого».** Именно в ходе второго процесса интернализируются социальные установки и тем самым осуществляется социальный контроль в ходе социализации. В итоге *self* состоит из двух частей – **I** и **Me**. **Первое** есть *импульсивная реакция личности на воздействия других людей и общества в целом, второе* – *осознание человеком самого себя с точки зрения значимых для него других, то есть рефлексивное Я (самосознающее).*

Социальное развитие заключается в основном в формировании определенного ролевого репертуара, при этом в той степени, в которой индивид способен играть роль другого, способен стать объектом для самоанализа в собственных глазах (то есть и в этом смысле самосознание личности имеет социальную природу). Опыт социального взаимодействия со многими другими выражается в *формировании умения ориентироваться не только на конкретные ожидания партнера, но и на коллективные правила поведения, приводя в результате к созданию образа «обобщенного другого, олицетворяющего социальные нормы.*

IV. Когнитивистский подход, исходящий из теории развития Ж. Пиаже, согласно которой психологические новообразования каждого возрастного этапа в жизни индивида определяются развитием **когнитивных (познавательных) процессов**. По мнению Пиаже, на каждой стадии развития мышления формируются новые навыки, определяющие границы обучаемости в самом широком смысле, то есть как возможность освоения и знаний, и социальных действий.

При этом индивид осваивает нормы и правила социального взаимодействия и подчинения своего поведения социальным требованиям:

– понимание человеком предъявляемой ему обществом системы социальных требований и ролевых предписаний зависит от уровня его познавательного развития;

– основной вектор социального развития индивида состоит в движении от пассивного и конформного принятия социальных предписаний к пониманию социальных требований как соглашения между людьми и, следовательно, **к навыкам социального взаимодействия.**

К критериям социализированности личности относят: 1) содержание сформированных установок, стереотипов, ценностей, картин мира человека; 2) проявление адаптированности личности, сформированность нормативных предпочтений, типичности поведения и образа жизни; 3) характеристики социокультурной идентичности.

Главным критерием социализированности личности выступает не степень ее конформизма, а уровень независимости, уверенности, самостоятельности, инициативности. Данный критерий имеет решающее значение для личности, поскольку рамки, которые накладывает на нее социализация, ограничивают ее творческий потенциал и затрудняют творческую самореализацию. Другими словами, цель социализации личности должна состоять не в ее унификации, превращении в послушного исполнителя чужой воли, а в самореализации, развитии способностей для успешного осуществления поставленных целей, превращении личности в самодостаточный социальный и культурный организм. С помощью социализации общество воспроизводит социальную и культурную системы, сохраняет свои структуры, формирует социальные и культурные эталоны, стереотипы и стандарты, но вместе с тем любое общество должно быть заинтересовано в сохранении личности, способной совершенствоваться и развиваться как культуру, так и самого человека.

Таким образом, социализация, с одной стороны, детерминирует социальную и культурную типизацию личности, адаптирует и вводит человека в общество и культуру, благодаря усвоению им социокультурного опыта, ценностей, норм, установок, присущих как обществу в целом, так и отдельным культурным группам. С другой стороны, в силу своей природной автономности социализирующаяся личность сохраняет и развивает тенденцию к независимости и свободе, формированию собственных позиций, развитию своей индивидуальности. Следствием действия этой тенденции является преобразование как самой личности, так и общества, его культуры.

Нормативный канон человека в культуре и процесс вхождения его в культуру своего народа определяют его культурные особенности: будет ли проявляться активность или пассивность человека, его стремление к индивидуальному успеху или ориентация на коллективные достижения, множественность или структурная «собранность» Я-концепции.

Зависимость процессов формирования личности от социального окружения может быть рассмотрена на разных уровнях обобщения. Если развести их предельно дихотомично, то социальные ситуации, с которыми сталкивается человек и которые определяют содержание социализации, могут быть проанализированы как ситуации собственно межличностного взаимодействия (как влияние «других людей» либо общества в целом). Последнее же всегда «больше», чем непосредственное социальное окружение, так как включает в себя помимо общественных отношений, социальных институтов и коллективных представлений еще и культуру. Факторами культуры в социальном развитии личности являются формирование культурного поведения, становление системы персональных ценностей и культурной идентичности личности.

В определяющем значении культуры для человека, в его социальном качестве легко убедиться: достаточно оказаться в ином культурном окружении или просто столкнуться с другой культурой, и считавшиеся очевидными нормы социального поведения (от нормативов величины межличностной дистанции в общении до норм взаимопомощи, отношений доминирования/подчинения, спо-

собою разрешения конфликтных ситуаций) перестанут быть таковыми. Любая культура имплицитно несет в себе нормативный образ человека, причем как мужчин, так и женщин, образ, существующий на уровне индивидуального и общественного сознания, как ответ на вопросы о возможных и должных качествах личности в конкретной культуре.

К 1930–1940 гг. в науке устоялось определение личности как совокупности освоенных культурных форм переживаний, суждений, поведения (Р. Бенедикт, М. Мид, А. Кардинер, Дж. Хонигман и др.). При этом в определениях подчеркивается культурная детерминированность как внутриличностных процессов – восприятия, мышления, эмоциональных переживаний, так и внешних индивидуальных проявлений – речевых суждений, поведения. Значительная роль в изучении процессов освоения культуры принадлежит понятию «культурные формы», устойчивые совокупности технологий мышления, поведения, взаимодействия, построения суждений, различного рода культурные символы, выделяющие определенные представления о реальности. Именно они рассматриваются как объекты освоения в процессах инкультурации.

Дж. Хонигман, обобщая сложившиеся за первую половину XX века представления о личности, в рамках исследовательского направления «культура и личность» связывал их со стандартизированными моделями действия, мышления, чувствования, характерными для членов некоторой устойчивой группы людей.

Таким образом, если в качестве ведущей задачи социализации выделить межпоколенную трансмиссию культуры, т.е. «передачу по наследству» от поколения к поколению всех свойственных конкретной культуре особенностей, то социализация может быть понята как процесс вхождения человека в культуру своего народа, а сам термин заменен термином «инкультурация», который был введен в научный оборот американским культуроантропологом М. Херсковичем. Он рассматривал культуру как созданную человеком часть среды, включающую знания, верования, искусство, обычаи. При этом ученый отмечал, что невозможно сформулировать универсальный культурный кодекс для человечества в целом.

Сама же культура рассматривается с позиций ряда подходов: *философского* (И. Кант, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, Н.Я Данилевский, М. Хайдеггер, М. Фуко, Ж. Лакан, Р. Барт, З. Фрейд, К.Г. Юнг, М.С. Каган и др.), делающего упор на постижение всеобщих (родовых) начал культурной системы; *социально-психологического*, рассматривающего культуру как единичное (то есть как индивидуальный феномен), обладающее признаками всеобщего и особенного (культурные стили); *антропологического* (К. Клакхон, А. Кребер, Р. Бенедикт, Б. Малиновский, К. Янг и др.), изучающего индивидуальное в культуре сквозь призму всеобщего или родового развития человечества (культурные черты и универсалии). Культурологический подход обращает внимание на проявление особенного (типического) в культуре с учетом ее единичного, индивидуального или всеобщего развития (культурные нормы и ценности).

Согласно определению А. Швейцера, «культура – это итог всех достижений отдельных лиц и всего человечества во всех областях и по всем аспектам в той мере, в какой эти достижения способствуют духовному самосовершенствованию личности и общему прогрессу».

В контексте инкультурации человека культуру следует понимать в качестве творчески созидательной деятельности по преобразованию природы и об-

щества, результатом которой является постоянное пополнение материальных и духовных ценностей человека. Культура – это и духовно-нравственные ценности человека, его непрерывная деятельность, система взглядов, оценок и интересов. «Культура по отношению к духовной жизни выступает как необходимый материал мысли, как нечто освоенное и наличное, как содержание. В качестве материала мысли культура – нечто данное, а мысль – то, что из него создают; мышление тем самым есть становление культуры». А.А. Моль отмечает, что человек усваивает культуру из социального окружения, которое отчасти воспитывает ее в нем, отчасти же его ею «пропитывает». В результате он выделяет коллективную («память мира») и индивидуальную культуры («экран знаний»). Множество индивидуальных культур, сплавляясь между собой, образуют культуру соответствующей социальной группы – культуру, которая по объему, как правило, превосходит культуру индивидуума, но обычно уступает ей по богатству «творческих ассоциаций». Индивидуум воспринимает и осваивает социальную культуру постепенно, фрагмент за фрагментом. В совокупности эти фрагменты образуют культурную среду данного индивидуума. Воздействуя на его восприятие и оседая в его памяти, они складываются в личную культуру, образуя в целом устойчивый, но в отдельных элементах все время меняющийся «экран» критериев. На этот экран человек проецирует «стимулы», связанные с событиями повседневной жизни, после восприятия и оценки события включаются в память, добавляются в состав «экрана» знаний. «Личность человека, таким образом, представляет собой «сумму» событий его биографии и фактов культуры». В результате культура предстает не только и не столько как ориентационный экран, используемый индивидуумом для «оформления» своих восприятий, сколько как совокупный результат всей его деятельности, отражающий влияние всех факторов эволюции.

Сегодня взгляд на культуру широкий, «пространственный». Культура – предельное обобщение всего, выступает как идеальное связующее звено между вечным и преходящим. Д. Мацумото определяет культуру как совокупность установок, ценностей, верований и поведений, разделяемых группой людей, но по-разному каждым индивидом и передаваемых от поколения к поколению. Он отмечает: «<...> культура для поведения человека – то же самое, что операционная система для программного обеспечения; оставаясь незаметной, она играет важнейшую роль в его развитии и функционировании», в рабочем порядке она может быть определена как воплощение коллективного использования природных и человеческих ресурсов для достижения желаемого результата.

Культура – система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях. Программы деятельности, поведения и общения представлены многообразием знаний, норм, навыков, идеалов, образцов деятельности и поведения, идей, гипотез, верований, целей и ценностных ориентации и т.д. в своей совокупности и динамике образуют исторически накапливаемый социальный опыт. Культура хранит, транслирует этот опыт (передает его от поколения к поколению). Она также генерирует новые программы деятельности, поведения и общения людей, которые, реализуясь в соответствующих видах и формах человеческой активности, порождают реальные изменения в жизни общества.

Взаимодействие человека с культурой осуществляется в виде приобретения ценностей, смыслов, значений, существующих объективно по отношению к нему. Вследствие интериоризации эти значения становятся личностными смыслами, ценности превращаются в личностные ценности, становясь при этом элементами структуры личности. В результате прежняя структура психических функций как «натуральных» изменяется: опосредуется интериоризованными знаками, психические функции становятся «культурными». В ходе интериоризации структура внешней деятельности преобразовывается и «сворачивается», чтобы затем вновь трансформироваться и «развернуться» в процессе экстериоризации, когда на основе психических функций строится «внешняя» деятельность человека. Следовательно, в процессе взаимодействия человека с культурой формируется его личность, складывается и усложняется (расширяется и иерархизируется) его отношение к окружающему миру, другим людям и самому себе. Его поведение становится более осознанным и контролируемым. По мере того как человек научается осуществлять над собой контроль, овладевает своим поведением, он становится способен к нравственному выбору.

В качестве глубинных программ социальной жизни, которые определяют воспроизводство и многообразие программ поведения, общения и деятельности, характерных для определенного типа социальной организации, выступают универсалии культуры, в которых выражены наиболее общие представления об основных компонентах и сторонах человеческой жизнедеятельности, о месте человека в мире, о социальных отношениях, духовной жизни и ценностях человеческого мира. Универсалии культуры выполняют ряд функций: 1) обеспечивают своеобразный анализ многообразного, исторически изменчивого социального опыта. Этот опыт оценивается соответственно смыслам универсалий культуры, а затем включается в процесс трансляции и передается от человека к человеку, от одного поколения к другому; 2) универсалии культуры являются базисной структурой человеческого сознания в каждую конкретную историческую эпоху; 3) взаимосвязь универсалий образует обобщенную картину мира, выраженную в определенной шкале ценностей, принятой в данном типе культуры.

Выделяются шесть стадий нравственного развития личности, которые последовательно сменяют друг друга.

Первые две стадии пассивного принятия социальной роли и подчинения социальным предписаниям связаны со стремлением избежать наказания и заслужить поощрение (у детей в этот момент фактически отсутствует представление о том, «что такое хорошо и что такое плохо»); вторые две – это стадии конформной социализированности: ребенок осознает мнения других о себе и стремится действовать так, чтобы заслужить одобрение, у него начинают формироваться собственные представления о добре и зле на основе осознания общих правил социального поведения.

Последние две стадии характеризуются осознанием возможных противоречий между различными нравственными убеждениями и формированием собственной этической системы с опорой на универсальные моральные принципы.

Завершая краткий обзор основных теоретических подходов к анализу социального развития личности, можно подчеркнуть:

во-первых, для подавляющего большинства концепций (за исключением биогенетических теорий) тезис о ведущей роли социальной детерминации процесса становления и развития личности является бесспорным;

во-вторых, значительно меньшее единодушие наблюдается при решении вопроса о соотносительном влиянии внешних (средовых) факторов развития и внутренних его детерминант (наличия тех или иных потребностей, мотивов, когнитивных переменных и проч.);

в-третьих, в различных концепциях акцентируются различные уровни социальной детерминации – от межличностного влияния до социокультурных факторов развития;

в-четвертых, различные теории социального развития могут быть классифицированы в том числе и с точки зрения акцентирования определенных механизмов социализации:

- социального научения (бихевиористские модели);
- идентификации (психоаналитические концепции);
- социального сравнения (интеракционистские точки зрения);
- социальной категоризации (когнитивистские теории).

Несмотря на различия в решении данного вопроса, во всех этих концепциях неявно содержится предположение о существовании некоего универсального механизма социализации.

Таким образом, можно сказать, что человек как социальный индивид выступает творением культуры. Он становится личностью только благодаря усвоению транслируемого в культуре социального опыта в процессе социализации, обучения и воспитания. В этом процессе происходит сложная состыковка биологических программ, характеризующих его индивидуальную наследственность, и надбиологических программ общения, поведения и деятельности, составляющих своего рода «социальную и культурную наследственность». В процессе освоения культуры и формирования личности человека смыслы и значения, представленные различными социокодами, частично осознаются человеком, а частично он воспринимает ту или иную информацию, социальный опыт бессознательно, ориентируясь на образцы поступков и действий других людей, на предъявляемые ему воспитанием социальные и культурные роли (К. Юнг).

Культура не тождественна обществу, а является лишь особым аспектом социальной жизни. С другой стороны, культура пронизывает все без исключения состояния социальной жизни. И нет ни одного социального феномена, который был бы изолирован от влияния культуры, не нес бы на себе печати ее воздействия. Детерминирующим механизмом в этих процессах выступает ядро культуры, которое вырабатывается в течение всей исторической жизни народа и выполняет функцию своеобразного социокультурного генетического аппарата. Ядром культуры принято считать ценностное миропонимание. Ценности рассматриваются как определенный идеал, заключающий в себе нравственные ориентиры и являющийся регулятивным компонентом культуры, воплощая идеальные представления об эталоне. Ценности выражают способ существования личности, причем разные ценности имеют для нее различные значения, и с этим связана иерархия ценностей. Разумеется, ни один человек не может освоить все это необозримое культурное наследие и «присвоить себе» все присутствующие в данной культуре ценности. Ему приходится все время выбирать из практически безграничного объема культурного наследия определенные ценностные образцы.

В процессе формирования культурной идентичности значимы социальные функции культуры: консервация, трансляция и социализация. В связи с этим культура может пониматься как тип социальной памяти общности – народа или этноса (функция консервации), включающей в себя места хранения соци-

альной информации, унаследованные схемы поведения, коммуникативные сети (Г.А. Голицын, Т.И. Заславская, А.Н. Леонтьев, Ю.М. Лотман, В.М. Петров, Р.В. Рывкина, Э.В. Соколов, А.Я. Флиер, П.Ю. Черносвитов, К.Г. Юнг и др.). Понятие культуры обозначает наследственную память, выражающуюся в определенной системе запретов и предписаний. С точки зрения Р.В. Рывкиной, Т.И. Заславской, культура есть особый социальный механизм, который позволяет воспроизводить эталоны поведения, проверенные опытом истории и соответствующие потребностям развития общества.

Культура может пониматься как форма трансляции социального опыта. К такой позиции склоняются многие западные и отечественные социологи. Они берут за основу понятия «социальное наследование», «научаемое поведение», «социальная адаптация», «комплекс образцов поведения». Такой подход реализуется, в частности, в структурных и исторических определениях культуры. Так, например, культура трактуется как совокупность приспособлений человека к его жизненным условиям (У. Самнер, А. Келлер); культура охватывает формы привычного поведения, общение для данной группы или общества (К. Янг); культура является программой социального наследования (Н. Дубинин).

Культуру рассматривают как способ социализации людей (Т. Парсонс). Она выступает как совокупность значений, ценностей, норм, которыми овладевает личность в процессе своего развития и становления (П.А. Сорокин). Культура устанавливает ценностные, нормативные и символические рамки или пределы родовой жизни человека. Следовательно, ее назначение состоит в обеспечении участников и субъектов социальной жизни средствами социокультурной регуляции.

В процессе инкультурации, по мнению М. Херсковица, индивид осваивает присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируются его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры и отличие от членов других культур, т.е. формируются все составные элементы культурной идентичности. Конечный результат процесса инкультурации – человек, компетентный в культуре – в языке, ритуалах, ценностях и т.п. Однако М. Херсковиц особо подчеркивает, что процессы социализации и инкультурации проходят одновременно, и без вхождения в культуру человек не может существовать как член общества. Он выделяет два этапа инкультурации, единство которых на групповом уровне обеспечивает нормальное функционирование и развитие культуры: *детство*, когда происходит освоение языка, норм и ценностей культуры; *зрелость*, т.е. инкультурацию во взрослом возрасте, которая в отличие от предыдущего этапа носит прерывистый характер и касается только отдельных «фрагментов» культуры – изобретений, открытий, новых идей.

Проблема вхождения человека в культуру была предметом глубокого интереса социальных и гуманитарных наук. К ней обращались мыслители прошлого и настоящего. Философы пытались определить ее значение в становлении «корневого человека», то есть человека «укорененного» в национальной истории и культуре (Т.Г. Грушевицкая, Э.В. Соколов, А.Я. Флиер и др.).

Вне всякого сомнения, своеобразие инкультурации и интернализации личности каждого гендера будет влиять на ее деятельность. Если опираться на теорию В.А. Геодакяна, обосновывающую эволюционную логику дифференциации полов, а также исследования Лестера Уорда, то в контексте исторических реалий культуры женский организм консервативен, ему вверено на хране-

ние все, что было приобретено в продолжение прошедшей истории человеческого рода, отсюда следует, что женский ум представляет склад, наполненный инстинктами, привычками, интуициями и правилами поведения, добытыми прошлым опытом. Если же мужской организм, напротив, изменчив и составляет производящий элемент в процессе эволюции, то мужской ум должен обладать способностью распространять опыт на новые области и путем сравнения и обобщения открывать новые законы природы. Вместе с тем следует отметить, что дальнейшие рассуждения Л. Уорда подтверждают наши мысли о том, что консерватизм женщин имеет отношение лишь к тому, что именно женщина сохраняет и передает от поколения к поколению всю значимую культурную информацию. Что касается онтогенетического своеобразия женщин, то здесь действуют другие принципы и ее склонность изменяться, приспосабливаясь к требованиям современности, в отличие от мужчин, характеризующихся онтогенетической устойчивостью. В связи с этим легко объяснить, как пишет Л. Уорд, что многие реформы ведутся главным образом женщинами. Но он объясняет эти факты тем, что «консерватизм женщин ограничивается теми учреждениями, в которых она видит охрану своей личной безопасности и безопасности детей».

По нашему мнению, причина в том, что женщина в онтогенезе более быстро изменяется, воспринимает вызовы современной культуры и активизирует свою деятельность с учетом социокультурных требований современности. Иначе говоря, активность женщин, их реформаторские тенденции служат реалиями сегодняшнего дня, мужская же активность направлена в будущее.

Анализ, проведенный И.С. Коном, показывает, что, хотя русское общество – типично мужская, патриархатная цивилизация, в которой женщины занимали подчиненное положение, тем не менее женщины уже в Древней Руси играли заметную роль не только в семейной, но и политической и культурной жизни (великая княгиня Ольга, дочери Ярослава Мудрого, жена Василия первого, великая княгиня Московская – Софья, царица Софья, череда императриц XVIII в.). И.С. Кон отмечал, что в русских сказках присутствуют не только образы воинственных амазонок, но и образ Василисы Премудрой.

Однако И.С. Кон обосновывал, что русскую культуру трудно представить как нечто единое и вневременное. «Если разложить правовое положение женщин на отдельные права, получится, что в XIX – начале XX в. русские женщины имели преимущество перед западноевропейскими только в правах собственности и наследования. Если же сравнить признаки, выделенные Г. Хофстеде, «феминных» и «маскулинных» культур, создается впечатление, что современная российская культура выглядит скорее феминной, а традиционная маскулинной». В начале XX в. в Советской России попытки сформировать гендерное равенство без учета историко-культурных, национальных, религиозных факторов традиционной гендерной стратификации привели к положительным сдвигам в одних сферах жизни и отрицательным в других. Представления советских людей о маскулинности и феминности оставались стереотипно-сексистскими.

Вместе с тем И.С. Кон, рассмотрев макросоциальные процессы в постиндустриальном мире, пришел к выводу, что по всем трем макросоциальным позициям – общественное разделение труда, политическая власть и гендерная сегрегация – социально-ролевые различия между мужчинами и женщинами в российской культуре резко уменьшились в пользу женщин.

Теоретико-методологический анализ феномена инкультурации личности вне гендерного своеобразия содержится в трудах культурологов, философов,

социологов: Э.В. Соколова, А.П. Садохина, К. Клакхона, М. Херсковица, О. Шпенглера и др. Существенный вклад в изучение феномена инкультурации также внесли работы А. Адлера, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д. Мацумото, А. Маслоу, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна, Э. Эриксона, К.Г. Юнга и др. Проблема инкультурации личности имеет прямое отношение и к проблемам сохранения культурной традиции (Г.А. Арутюнов, Л. Бромлей, Э.Б. Тейлор), культурной адаптации (Н. Барри, У. Ким, А. Л. Чайлд), культурной и духовной интеграции общества.

Изучением вопросов, связанных с формированием идентичности инкультурирующего субъекта, занимались Э. Баденгер, Ч. Кули, Ж. Лакан, Д.Г. Мид, Э. Эриксон, У. Штейнберг, Ж. Каллиген и др.

В последнее десятилетие те или иные аспекты проблемы инкультурации личности все чаще оказываются в фокусе внимания культурологов, педагогов, психологов, ставивших инкультурацию в ряд основных понятий культурологии образования, общей педагогики (Э.В. Соколов, А.Я. Флиер и др.).

В отечественной научной литературе по данной проблеме наблюдается многообразие подходов. Можно выделить следующие: придание личности культурной компетентности, включающей освоение, прежде всего, системы ценностных ориентаций и предпочтений, этикетных норм поведения, общепринятых интерпретативных подходов к различным явлениям и событиям, определенные познания в области национальных и сословных традиций (А.Я. Флиер), процесс усвоения отдельным человеком культурных норм и ценностей, а также обычаев и традиций, языка (Э.В. Соколов), приобщение личности ко всему культурному наследию человечества, формирование ценностного отношения к труду (А.П. Садохин, Т.Г. Грушевицкая), усвоение традиций, обычаев, ценностей и норм родной культуры, процесс, продолжающийся всю жизнь и процесс передачи культуры от одного поколения к другим (Э.В. Соколов), усвоение индивидуумом комплекса смыслов, понятных индивидам, представляющим данное общество (Д. Мацумото) и др.

Процесс вхождения в культуру личности обозначается не только термином инкультурация, но и рядом других универсальных терминов: энкультурация, культурализация, аккультурация, культурная адаптация.

Инкультурация может рассматриваться как процесс воспитания, научения, который целиком определяет то, какими чертами будет обладать личность. Инкультурация индивида в этом понимании формирует его в качестве «продукта» культуры данного сообщества, закладывает в его сознание, память оценочные и поведенческие стереотипы и навыки, культурные образцы, а также воспитывает в нем «потребителя» культуры, обученного получать, использовать и интерпретировать эти культурные образцы в русле норм, правил, традиций культуры сообщества, т.е. по существу формирует личность, социально адекватную актуальным потребностям этого сообщества. Подобная зрениа отражается и в психоаналитических теориях, утверждающих, что в детстве закладываются схемы общения, которые будут определять все дальнейшие взаимодействия в жизни человека. С другой стороны, существует мнение, что инкультурации следует отводить более скромное место в связи с тем, что общество и человек в одинаковой степени могут влиять друг на друга.

Следует понимать, что общие психобиологические человеческие свойства, антропологические универсалии, равно как и врожденные особенности людей, оказывают существенное влияние на формирование личности, однако не

определяют не только жизненных стратегий, образа жизни личности, но даже ее характерологической структуры. Эти факторы следует рассматривать как исходные предпосылки личностного становления, чрезвычайно пластичные с точки зрения порождаемых на их основе интрасубъективных и интерсубъективных разделяемых культурных форм. О такой пластичности свидетельствует многообразие индивидуальных личностных проявлений, наблюдаемое в любой культуре.

Причем в современной научной литературе понятия «инкультурация» и «социализация» нередко используются как синонимы, поскольку они во многом совпадают по содержанию, подразумевая усвоение людьми культурных форм какого-либо общества. Такой взгляд характерен для той группы исследователей, которые придерживаются широкого понимания термина «культура» как любой биологически ненаследуемой деятельности, закрепленной в определенных результатах. Но большинство ученых, считающих культуру исключительно человеческой характеристикой, отличающей человека от всех других живых существ, считают целесообразным проводить различие между этими терминами, отмечая качественные особенности каждого из них. При этом социализация предстает как процесс усвоения индивидом культурных норм и социальных ролей, благодаря которому происходит превращение человека в социального индивида. Другими словами, социализация связана с усвоением некоторого обязательного культурного минимума, поведенческого характера, что включает «вращение» человека в общество, результатом которого является социализированная личность (Э.В. Соколов).

Несмотря на имеющиеся различия данных понятий содержательное и смысловое разграничение понятий «инкультурации» и «социализации» до сих пор остается дискуссионным в науке. Так, М. Мид под социализацией понимала социальное научение вообще, а под инкультурацией – реальный процесс научения, происходящий в специфической культуре.

Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин отмечают, что практически все исследователи сходятся в том, что социализация более универсальна, а инкультурация – культурно-специфична. Безусловно, процессы инкультурации и социализации неразрывно связаны друг с другом, могут протекать только совместно. Каждый человек в процессе своего индивидуального развития достигает специфичной для данной культуры социализации и общей инкультурации.

В отличие от социализации понятие инкультурации означает постепенное вовлечение человека в культуру, постепенную выработку им навыков, манер, норм поведения, форм мышления и эмоциональной жизни, которые характерны для определенного типа культуры, для определенного исторического периода. Инкультурация включает не просто принятие норм поведения, схем взаимодействия, но и их интериоризацию, что в конечном счете позволяет говорить о культурной компетентности, а также о формировании культурной идентичности личности, имеющей культурно обусловленные поведенческие, эмоциональные, когнитивные характеристики. Конечный результат процесса инкультурации – человек, компетентный в культуре – в языке, ритуалах, ценностях и т.п.

Таким образом, социализация обозначает усвоение человеком основных социальных ролей и норм современного общества и отражает внешнюю характеристику в поведении человека. Инкультурация – это глубинное, внутреннее обретение человеком ценностных ориентаций, мотивов деятельности, поведенческих предпочтений, этикетных норм поведения.

Восприятие культурных ценностей зависит от предшествующего индивидуального опыта, ментальных и когнитивных структур познания, культурных, социальных, индивидуальных особенностей личности.

Выявление уровней, способов инкультурации личности предполагает определение стадий данного процесса. А.П. Садохин и Т.Г. Грушевицкая выделяют и характеризуют несколько стадий инкультурации. На первой индивид осваивает самые общераспространенные, жизненно необходимые (витальные) элементы своей культуры. Осваиваются ценности, формирующие отношение человека к миру, закладываются основные модели поведения. На основе раннего индивидуального опыта приобретаются социально обязательные общекультурные знания и навыки, носящие неспецифичный в профессиональном отношении характер. Инкультурация реализуется здесь в форме бытового воспитания и целенаправленно воздействует на индивидуума с целью формирования у него адекватных навыков, необходимых для нормальной социокультурной жизни.

При этом гендерные особенности первичной инкультурации зависят от того, к какому полу принадлежит воспитатель. Женщина чаще стремится приласкать ребенка, оградить его от холода, действует поощрением, потакает слабостям и капризам. Мужчина испытывает эмоциональный дискомфорт при тесном контакте с ребенком, действует угрозой наказания, прибегает к жестким методам воспитания. Материнская опека и уход за ребенком развивают в нем эмоциональную зависимость от взрослых, несамостоятельность. Отец поощряет силовые и военные игры, развивающие самостоятельность и собственную активность ребенка. Тем самым первичная инкультурация закладывает основы гендерной культурной идентичности. Так, Барри Бэкон и Чайлд (Barry Bacon, Child (1957), как отмечает Д. Мацумото, исследовали практики социализации более чем в 100 обществах и обнаружили, что мальчиков обычно учат добиваться своего, быть независимыми, тогда как девочек приучают заботиться о старших, быть ответственными и послушными.

Вместе с тем А.Я. Флиер, анализируя женщину как «культурный текст», условно выделяет четыре этапа в развитии культурного образа женщины и постулирует, что индустриальная цивилизация (конец XVIII – середина XX в.) демонстрирует женщину как специалиста и весьма индивидуализированную личность.

По мнению большинства исследователей, первая стадия инкультурации оказывает наиболее сильное влияние на становление человека, поскольку эта стадия является предпосылкой взрослой, способной к адекватному участию в социокультурной жизни личности, способствует сохранению стабильности культуры, так как основным здесь является воспроизведение уже имеющихся образцов.

Основные черты второй стадии инкультурации обусловлены правом индивида на самостоятельный выбор в пределах, установленных в данном обществе. Человек комбинирует полученные знания и навыки для решения жизненно важных задач: расширяются его возможности принимать решения, которые могут иметь значимые последствия для него и для других; он может активно пользоваться опытом других людей, результатом чего могут стать культурные изменения. Причем индивид во всех этих ситуациях сам может контролировать степень индивидуального риска при выборе решений и действий. Иными словами, индивид может принимать или отбрасывать то, что ему предлагается культурой. Он получает доступ к дискуссии и к творчеству. Если же на первом этапе инди-

вид в целом пассивно воспринимает культурные влияния, то на втором он обладает способностью избирательного к ним отношения, что обуславливает не только воспроизводство культуры в каждом из последующих поколений, но и развитие.

Таким образом, первый уровень инкультурации способствует сохранению стабильности культуры, поскольку трансляция старшим и воспроизведение младшим поколением имеющихся культурных образцов контролируется, препятствуя проникновению в совместную жизнь случайных и новых элементов. Второй уровень инкультурации обеспечивает членам общества возможность принять на себя ответственность за экспериментирование в культуре, внесение в нее изменений различного масштаба.

В настоящее время не вызывает сомнений, что без инкультурации и социализации человек не может существовать как член общества. В результате инкультурации человек становится способным свободно ориентироваться в окружающей его социокультурной среде, пользоваться большинством предметов культуры, созданных предыдущими поколениями, обмениваться результатами физического и умственного труда, находить взаимопонимание с другими людьми. Этими качествами человек данной культуры отличается от представителей других культур. Инкультурация включает в себя формирование основополагающих человеческих навыков, как, например, типы общения с другими людьми, формы контроля за собственным поведением и эмоциями, способы удовлетворения основных потребностей, оценочное отношение к различным явлениям окружающего мира и т.д.

Следует отметить, что понятия социализации и инкультурации перекрывают друг друга по содержанию, поскольку оба означают освоение людьми элементов их социокультурного окружения: культурного пространства – времени, функциональных объектов, технологий деятельности, взаимодействия, общения, символических структур, нормативных образований. Усваивая традиции окружающей среды, личность активно, деятельностно вырабатывает к ним свое смысловое отношение, она обладает определенной внутренней свободой принять или отвергнуть их.

Процесс социализации может быть рассмотрен также с точки зрения того содержания, которое заложено в социальном и культурном влиянии на личность, и механизмов передачи ей социокультурного опыта; в этом случае социализация выступает как интернализация. В широком смысле интернализация рассматривается как синоним социализации; в узком – как ее частная вариативность, как совокупность мотивационных и когнитивных процессов, с помощью которых изначально внешние социальные и культурные требования становятся внутренними требованиями личности.

Культура, как было отмечено ранее, может пониматься как форма трансляции социального опыта (У. Самнер, А. Келлер, К. Янг, Н. Дубинин).

В различных теоретических подходах акцентируются разные механизмы интернализации. Так, в теориях научения в качестве механизмов интернализации выделяют классическое и оперантное обуславливание; в теориях социального научения подчеркивается роль наблюдаемого поведения, а также условий, в которых разворачивается поведение; психоаналитические трактовки закономерно обращаются к механизму рационализации, интроекции и идентификации; для социально-психологического когнитивизма характерно рассмотрение процесса интернализации как процесса редукции когнитивного диссонанса.

В результате интернализации у личности появляется система твердых социальных регуляторов поведения, соответствующих как требованиям общества, так и конкретной социальной общности (либо социального института, организации), конкретной культуры. Когда предписания интернализированы в собственное сознание индивида, поддержка извне требуется лишь время от времени. В большей степени индивиды будут контролировать себя сами. Однако интернализация не только контролирует индивида, но и раскрывает перед ним мир, не только позволяет человеку принимать участие во внешнем социальном мире, но также дает возможность сделать богаче свой собственный внутренний мир. Только через других мы можем прийти к открытию самих себя. Только через значимых других мы можем развить значимое отношение к самим себе, поскольку главным образом освоение индивидом окружающего мира происходит преимущественно через «понимание другого». «Индивид «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со значимыми «другими», будучи направляемым ими. На ранних стадиях социализации отсутствует набор значимых «других»: родителям, семье принадлежит главенствующая роль как агентам социализации; объективная реальность воспринимается как неизбежность, конституируемая в языковых, интерпретационных и мотивационных схемах». Последствием интернализации является появление социально и культурно значимых качеств личности, которые выступают содержанием процесса социализации (потребности, интересы, ценности, ценностные ориентации, цели, порождение внешних психических проявлений человека (действий, высказываний) через преобразование внутренних структур.

Для психоаналитиков интернализация – это психический процесс или ряд процессов, посредством которых взаимоотношения с реальными или воображаемыми объектами преобразуются во внутренние представления и структуры личности. Данное понятие используется для обобщенного описания процессов интроекции и идентификации, посредством которых межличностные отношения становятся внутрличностными, воплощенными в соответствующие образы, функции, структуры, конфликты.

Принципиальное значение понятие интернализации получило в культурно-исторической теории Л.С. Выготского, где оно рассматривается как преобразование внешней предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания. При этом Л.С. Выготский преимущественно пользовался термином «вращивание» (синоним интернализации), под которым понимал превращение внешних средств и способов деятельности во внутренние, развитие внутренне опосредованных действий из действий внешне опосредованных.

А.Н. Леонтьев в своих трудах конкретизировал и развил ряд постулатов Л.С. Выготского. В частности, он ввел в науку положение о том, что индивид усваивает достижения предшествующих поколений. В своих работах А.Н. Леонтьев последовательно проводил мысль о том, что принципиальное и ключевое значение для понимания развития индивида имеет изучение процесса преобразования его внешней совместной деятельности в индивидуальную, регулирующую внутренними образованиями. Необходимость интернализации определяется тем, что центральное содержание развития индивида – это присвоение им достижений исторического развития человечества, которые первоначально выступают перед ним в форме внешних предметов и столь же внешних словесных знаний. Их специфическое общественное значение индивид может отразить в своем сознании лишь путем осуществления по отношению к ним деятельности,

адекватной той, что в них воплощена и опредмечена. Индивид в процессе социального становления на начальных этапах социализации самостоятельно не может выполнить эту деятельность. Она всегда должна строиться совместно с окружающими людьми во взаимодействии и общении. В дальнейшем самостоятельное продвижение мысли человека возможно лишь на основе уже интернализованного исторического опыта.

Такое понимание необходимости и сущности интернализации внутренне связано с *теорией развития человека*, согласно которой это развитие происходит не через проявление врожденного и наследственного видового поведения, не через его приспособление к изменчивой среде, а путем присвоения индивидами достижений человеческой культуры. Эти положения теории А.Н. Леонтьева служат существенной конкретизацией общего генетического закона психического развития, сформулированного Л.С. Выготским.

При этом в *теории* асинхронной эволюции полов В.А. Геодакяна постулируется генетико-экологическая специализация полов, предполагающая две тенденции: мужской пол получает и передает потомству экологическую информацию о происшедших в среде изменениях, женский же пол обеспечивает генетический поток информации. Иначе говоря, женский пол сохраняет то, что уже создано, закрепляет в потомстве выгодные для него признаки (сохраняет накопленный культурный опыт); мужской пол обеспечивает эволюционный прогресс, вносит новую информацию, обеспечивает изменения в культуре.

Подчеркнем, что для понимания социализации как интернализации не характерна трактовка социального развития личности как процесса, жестко детерминированного социальным окружением. Современные исследования подчеркивают значение саморегуляции и самодетерминации в ходе интернализации социокультурных влияний, нередко рассматривая их как показатель личностной зрелости. Под зрелой личностью понимается выраженный носитель социально- и культурно-типического: обладатель лучших человеческих качеств, полноценный член общества, объект уважения, образец для подражания.

Для Т. Шибутани зрелость и социализированное выступают как синонимы: человек считается зрелым не тогда, когда он вполне оформится биологически, но лишь после того, как он будет способен принимать на себя ответственность и контролировать собственные поступки. Личность социализирована, следовательно, когда она способна участвовать в согласованных действиях на основе конвенциональных норм.

Интернализация личности означает полное ее включение в ту или иную социальную структуру, в ряде случаев даже «сращивание» с ней. Устанавливается определенная симметрия между внутренним миром индивида и внешним социальным миром, в рамках которого он проходит социализацию. Значительную роль при этом играет сознание личности. Это сущностная интернализация (или скорее интернализованное присутствие) моральных предписаний и запретов, которые прежде приходили извне. По мере того как протекала социализация, индивид идентифицировал себя с этими установлениями морали. Идентифицируясь с ними, он интернализовал их. Следует обратить внимание на вклад Питера Бергера и Томаса Лукмана в понимание социализации как интернализации. Они отмечали, что общество существует в виде объективной и субъективной реальностей; диалектические процессы, происходящие в обществе: экстернализация, объективация, интернализация. Каждый член общества одновременно экстернализирует себя в социальном мире и интернализирует последний как

объективную реальность. «В жизни каждого индивида существует временная последовательность его вхождения в орбиту социетальной диалектики. Отправной пункт этого процесса – интернализация: непосредственное постижение или интерпретация объективного факта как определенного значения, то есть как проявления субъективных процессов, происходящих с другими, благодаря чему этот факт становится субъективно значимым для меня самого». Интернализация в общем смысле – это основа понимания, во-первых, окружающих людей, во-вторых, мира как значимой социокультурной реальности. При интернализации субъект понимает не только мимолетные субъективные процессы другого, но и мир, культуру, в которых он живет и которые становятся его собственным миром. При этом субъекты не просто живут в одном мире, они участвуют в бытии друг друга. Лишь когда индивид достигает подобной степени интернализации, он становится членом общества и представителем конкретной культуры. Это предполагает, что субъекты живут в одно время, что их объединяет обширная перспектива, в которой последовательность ситуаций соединена в интерсубъективный мир, при этом у субъектов возникает связь ценностных ориентаций и мотиваций, распространяющихся на будущее. Причем каждый последующий этап интернализации позволяет социализированному индивиду входить в новые сектора объективного мира. В процессе интернализации решающую роль в становлении личности индивида, формировании культурной идентичности и творческой индивидуальности играют Значимые Другие, выступающие посредником между индивидом и миром, в котором он живет. Значимые Другие выбирают те или иные аспекты этого мира, в зависимости от своих индивидуальных, биографических характерных особенностей. При этом индивид принимает роли и установки Значимых Других, то есть интернализирует их и делает своими собственными. Процесс этот не является односторонним и механическим, он предполагает диалектическую связь между влияниями на формирующуюся идентичность Значимых Других и самоидентификацией, между объективно предписанной требованиями культурой и субъективно устанавливаемой идентичностью.

Идентичность представляет собой многоаспектное понятие, поэтому маскулинность и феминность – это, с одной стороны, филогенетически обусловленные свойства психики, а с другой – социокультурные образования, складывающиеся в онтогенезе. Причем для идентичности человека важна интеграция природного и социального. Природные факторы лежат в основе базовой идентичности, а социокультурные включают в себя адаптационный образ «Я» как представителя определенного пола, персональную идентичность, Эго-идентичность и полоролевые идеалы (Дж. Мани, В.Е. Каган). На ранних стадиях развития возможности идентификации по маскулинному и фемининному типу объединены. После рождения именно убежденность родителей имеет решающее значение в развитии половой сущности ребенка (Р. Столлер, Э. Бадентэр).

Условия становления женской и мужской идентичности не тождественны. Женская сущность формируется менее конфликтно, чем мужская (Ж.-Ж. Руссо, Г. Зиммель, Э. Бадентэр, К. Джиллиган, Н. Ходороу, Р. Нартли, Р. Столлер, Г. Бюргер). Изначальная протоженственность и последующая близость матери способствуют становлению фемининной женщины (К.Г. Юнг, Э. Эриксон, К. Джиллиган, Н. Ходороу, Дж. Гримшоу). Чрезвычайная близость с матерью оказывает негативное влияние на становление женщины как активной и независимой личности (К.Г. Юнг, Д. Ландрам, М. Мид, К. Джиллиган, У. Штейнберг, С. де Бовуар). Для формирования маскулинного мужчины важна

отдаленность от матери (Ж.-Ж. Руссо, Р. Столлер, Э. Бадентэр, Р. Нартли, Н. Ходороу, У. Штейнберг). Изначальная связь с матерью, теплые, эмоциональные отношения с ней есть условие становления мужской сущности, сохраняющей женскую часть своей души (К.Г. Юнг, М. Митшерлих, Э. Бадентэр, Г. Бюргер, У. Штейнберг).

Сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как инкультурация, интернализация, адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Диалектическое их единство обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой и культурой.

Итак, с точки зрения современной науки вхождение индивида в культуру и общество – это сложный многогранный процесс, имеющий ряд составляющих: собственно социализацию, способствующую приобретению нормативного поведения, характерного для конкретного социума, а также инкультурацию, интернализацию, ведущих к приобретению индивидом ценностного миропонимания. Вместе с тем важным фактором успешного функционирования в культуре является процесс адаптации личности в социуме. Нельзя исключить, что творческой личности присущ определенный тип культурной адаптации, в связи с чем необходимо проанализировать научные подходы к пониманию социокультурной адаптации вообще и творческой личности в частности.

Социокультурная адаптация относится к тем процессам, которые содействуют удовлетворению потребности человека в самореализации сущностных сил, взаимообмену с другими людьми культурной деятельностью и ее продуктами, это многоуровневый процесс, в результате которого личность адаптируется в соответствующем социокультурном сообществе. Уровни адаптивности могут быть определены по прочности статуса субъекта в культуре или по степени активности, инициативности субъектов.

При этом обеспечивается взаимодействие социальных общностей, любых социально организованных субъектов с конкретно-историческим типом многоуровневой социокультурной среды, направленное на взаимное приспособление и взаимопривыкание к условиям и образу жизни взаимодействующих сторон, совместимость друг с другом, взаимопреобразование в соответствии с идеалами, потребностями, усвоенной системой норм и жизненных ценностей на основе взаимоприемлемого обмена духовно-практической деятельностью.

При прогрессивном характере адаптации активные творческие начала взаимодействующих сторон раскрываются в интересах личности, социокультурных общностей и всего общества.

В понятии социально-культурной адаптации мы считаем важным выделить следующие моменты (Л.Л. Шпак): активное взаимодействие в системе «адаптант – адаптирующая среда» происходит на всех уровнях общественной организации (от личности до общества в целом); содержание социокультурной адаптации обуславливает духовно-практическая деятельность; во взаимодействии адаптантов с конкретной социокультурной средой реализуется адаптивный потенциал человека; важнейшим моментом социокультурной адаптации является адекватность отражения существенных изменений в условиях жизнедеятельности и в состоянии взаимодействующих сторон; социокультурная адаптация носит конкретно-исторический характер, она обусловлена всей системой отношений в обществе и уровнем культуры данного общества и взаимодействующих сторон.

Адаптация осуществляется как процесс, сопровождающий основную культурную деятельность субъекта, причем собственно адаптивная деятельность носит упреждающий, подстраховывающий характер. Моменты основной культурной деятельности «проигрываются» в адаптивной, присутствуют как конструктивный материал, на котором идет практическая проверка возможностей субъекта.

Внутренним источником, непосредственной причиной социокультурной адаптации является несоответствие устоявшихся, привычных форм и способов культурной деятельности субъекта новым его потребностям, вызванным изменениями в нем самом или в условиях жизнедеятельности, в культуре. Внутренняя противоречивость субъекта приводит его в функциональное состояние «возмущения», напряженности и поиска адекватных реакций в ситуации социокультурных преобразований. Вслед за этими реакциями осуществляются ответные реакции адаптирующей среды. Внешнее по отношению к каждой из взаимодействующих сторон (в системе «адаптант – адаптирующая среда») противоречие возникает между культурными потребностями, интересами, ценностными ориентациями адаптантов и возможностями данной социокультурной среды удовлетворить эти потребности и интересы личности в требующихся объемах, темпах, сроках, формах и доступными способами и средствами. Указанные противоречия способствуют движению процесса адаптации к результату – установлению совместимости сторон, балансу привычных форм и способов социокультурного взаимодействия.

Л.Л. Шпак обосновывает, что общими характеристиками социокультурной адаптации являются следующие: адекватность отражения существенных изменений в культурных процессах общества и социокультурном взаимодействии; взаимообусловленность процессуальности и результативности адаптивной и основной культурной деятельности; активность сторон в самореализации адаптивного потенциала; изменение характера культурной деятельности в ходе и результате адаптивных процессов; установление совместимости адаптантов с социокультурной средой, идентификация субъекта со средой в состоянии взаимоадаптированности.

В многообразии отдельных адаптивных процессов адаптация проявляется не только как общее явление, но и как особенное, единичное. Особенное в адаптации связано с неоднородностью социокультурной среды, социокультурными различиями в обществе, спецификой культурной деятельности субъекта, своеобразием социокультурного взаимодействия в системе «адаптант – адаптирующая среда», а также своеобразием творческой индивидуальности личности, пытающейся приспособиться к изменениям культурной ситуации, а чаще стремящейся изменить ситуацию в соответствии со своим мировоззрением и реакциями на происходящие социокультурные трансформации. Социокультурная адаптация, с одной стороны, обеспечивает приспособление человека к требованиям общества и культуры, но с другой – культура нуждается при этом в интенсивном, энергичном проявлении потенциала личности, её способностей. Способности – ядро духовного потенциала личности, обеспечивающие творческие возможности в деятельности человека, формирующиеся на основе имеющихся задатков при надлежащих условиях социализации, инкультурации и социокультурной адаптации личности. Они представляют собой результат, продукт онтогенетического развития человека как общественного существа. Вместе с тем социально-адаптивные способности формируются на базе биологического в человеке путем социокультурного наследования. Это комплекс свойств, обеспечивающих человеку возможность быть пригодным к взаимодействию с природой,

обществом, культурой. Одновременно они являются актом жизнетворчества индивида, сознательного развития в себе обнаруженных задатков и склонностей.

Э.А. Орлова, характеризуя адаптационный аспект социокультурной практики, группирует способности к адаптации следующим образом: способности к формированию образа (способность выделить непосредственную предметную и социальную среду как жизненное пространство, поле деятельности и самореализации); способности к рациональному познанию (значимых компонентов среды, собственного потенциала, соотношенного со средствами и результатами деятельности); способность к формированию ценностных рядов (избирательное отношение к ценностям, упорядочение предпочтений); способность к эмпирической деятельности (способность манипулировать объектами окружения для достижения цели). Процесс адаптации условно можно разделить на три этапа, отражающих постепенность процесса и качественные изменения во взаимодействии с социокультурной средой.

Во время ориентационного этапа осуществляются ознакомление адаптантов с социокультурной средой, их ориентировка в элементах среды, установление контактов с конкретными личностями в данной среде, получение первичной информации о состоянии и возможностях среды, ее традициях и культурных нормах, формах и способах контроля.

Оценочный этап характеризуется интенсивной познавательной, критической и отборочной деятельностью адаптантов. Со стороны социокультурной среды в этот период повышается требовательность к адаптантам, расширяется непосредственное социокультурное взаимодействие. Социокультурная среда, стремясь сохранить приобретенный ранее опыт, привлекает адаптантов в сложившиеся социокультурные связи. Используя привычные социокультурные регуляторы поведения индивидуума (нормы, традиции, правила и т.д.), культура одновременно испытывает на приемлемость то новое, что привнесено в нее адаптантами. Происходит взаимодействие социокультурного опыта и образа жизни адаптирующихся личностей на взаимоприемлемость и отвергаемость, идет отбор жизненно важных культурных норм, форм и способов культурной деятельности в соответствии с установками, ценностными ориентациями, сложившимися в культуре ранее, и требованиями современности.

Этап совместимости завершает процесс социокультурной адаптации. На этом этапе преодолевается разобщенность адаптантов со средой, исчезают трудности в восприятии новизны среды. Адаптирующиеся личности начинают воспринимать социокультурную среду как привычную. Преодолевается типичное для адаптивных процессов состояние переходности: адаптанты переходят от приобретения знаний о среде к осведомленности и свободной ориентировке в ней, от слабо выраженной инициативности в социокультурном взаимодействии – к самоутверждению, паритетному обмену культурной деятельностью, опытом, от напряженности в отношениях со средой – к взаимопониманию, согласованным действиям, разработке общих позиций.

Возникшая при этом адаптированность означает, что появилась (или восстановилась) адекватность реакций на воздействие противоположных сторон социокультурного взаимодействия. Состояние адаптированности позволяет субъекту раскованно чувствовать себя в социокультурной среде, без особых затруднений включаться в основную деятельность, внимательно относиться к изменениям в привычном социокультурном окружении, углубляться во внутриличностные духовные проблемы, обогащать собственный духовный мир путем

более совершенных форм и способов социокультурного взаимодействия и творческой деятельности.

Состояние адаптированности проявляется в ряде объективных и субъективных признаков. К субъективным признакам адаптированности относятся: удовлетворенность личностью своим положением в социокультурной среде; активное поддержание норм и традиций данной среды; готовность обогатить содержание и усовершенствовать формы и способы социокультурного взаимодействия со средой.

Значительное внимание в контексте социокультурной адаптации личности уделяется такому нормативному аспекту культуры, как «эталонная» личность. Исследования показывают, что в культурной общности может быть несколько типов идеальной личности, соответствующих различным социальным позициям, статусам, ролям, различным стандартным типам социально значимых ситуаций. Они в наглядной форме задают идеальный план действий в определенных условиях.

В рамках классических представлений об обществе и культуре как единой целостности концепция социализации однозначно предполагала предписанное и институционализованное освоение каждым членом общества культурно необходимых знаний и навыков для адаптации к соответствующей культуре. Считалось, что социализированный индивид становится тем саморегулируемым элементом социокультурной системы, который автоматически будет поддерживать ее целостность, минимизировать в ней уровень напряжений и конфликтов. Современный взгляд на эти процессы изменился. Человек перестал рассматриваться только как социальное существо; равноправным стало признаваться и индивидуальное человеческое начало. Соответственно контрбалансом социальности личности стала идея ее автономности. Поиск индивидом своей культурной идентичности обуславливает его личностную многомерность. Именно индивидуальности меняют социокультурные системы в случаях, если культурные образцы перестают обеспечивать преимущества в их социокультурном взаимодействии, соответствовать их ценностным установкам и миропониманию. Объединившись вокруг новых культурных ценностей, такие личности могут путем «организованного» отклонения создавать в культуре параллельные социальные системы и внутри них защищать себя как от претензий традиционных культурных ценностей и норм, так и от хаоса, экспериментировать с новыми социокультурными поведенческими и деятельностными образцами и утверждать их в качестве конструктивных жизненных принципов. Нельзя исключить, что для творческой личности такой системой становится ее деятельность, в которой она и создает новые творческие образцы, формирует новые художественные стили, экспериментирует с новыми образцами деятельности.

В результате социокультурной адаптации культурная идентичность личности, сложившаяся в результате инкультурации и интериоризации, адаптирует свое «Я» к соответствующей культуре, отождествляет себя с культурными традициями, ценностями, осознает и ощущает себя представителем именно данной культуры. Вместе с тем человек продолжает самосовершенствоваться, формировать свое самосознание, духовный мир, свою индивидуальность. Основные объективные признаки социокультурной адаптации: рост творческой активности в социокультурных процессах; обогащение содержания и характера культурной деятельности в условиях данной социокультурной среды; освоение достижений культурного прогресса; повышение культурно-технического и образовательного уровня в условиях данной среды; овладение культурными нормами, традициями и передовым социокультурным опытом данной среды.

Социокультурная адаптация поддерживает изменчивость, непрерывность духовной жизни. Если переход от одного качественного состояния социокультурной среды к другому осознается людьми как объективность, то тогда не исчезает потребность и в социальном приспособлении, и в адаптивном социокультурном взаимодействии в целом. Новые ситуации, сложные формы культурного обмена, новый характер культурной деятельности, новые субъекты этой деятельности – все это некоторое время воспринимается как непривычное, требующее напряженных усилий для освоения.

Своеобразие социокультурной адаптации выражается в специфике социокультурного взаимодействия в системе «адаптант – адаптирующая система», в особой роли культуры – ядра социокультурной среды, в аксиологическом значении результатов социокультурного взаимодействия. Социокультурная адаптация предстает как форма взаимодействия человека с социокультурной средой, однако этим взаимодействием не перекрываются все проявления адаптивных способностей и адаптивной деятельности человека. Надо учитывать включенность человека в культурно-историческую практику. Судьбы нашей цивилизации связаны со способностью ее носителей к творчеству. В связи с этим в обществе необходимо выработать подходы, способствующие, с одной стороны, стремлению творческой личности к самореализации, а с другой – прогрессу культуры.

Накладывание на генетическую программу социального опыта связано с процессом научения, который является ведущим фактором развития человека. Научение человека навыкам социокультурной жизни протекает в процессе обучения, в котором осваиваются необходимые знания, умения и навыки.

Существенное влияние на процесс и результат гендерной социокультурной адаптации оказывают гендерные стереотипы, бытующие в культуре и отражающиеся на гендерной социализации и адаптации. Под гендерными (полоролевыми) стереотипами, по мнению Г. Гаджиевой, понимают «обусловленные культурой образы и представления о социальных ролях, психологических и поведенческих особенностях полов». Стереотип не только выделяет статистическое среднее мнение, но и задает норму, упрощенный или усредненный образец социально одобряемого или социально допустимого поведения. Так, от женщин ждут мягкости и компромисса, которые они переносят и на рабочие отношения; мужчины, наоборот, должны проявлять авторитарность, бескомпромиссность и соревновательное поведение. Смысловая нагрузка гендерной роли женщины определяется концептами: «мать», «жена», «домашняя хозяйка», «хранительница очага», «работница». Гендерные роли мужчин традиционно образуются концептами «добытчик», «кормилец», «защитник», «профессиональный деятель», «глава семьи», «муж» и «отец».

По мнению Т.А. Репиной, женщина генетически более консервативна, более осторожна, избегает риска, многократно перестраховывается, прежде чем что-либо предпринять. Мужчина же обладает повышенной генетической изменчивостью. Готов рисковать собой ради возможности существования. Он познает мир, не боясь риска, путем проб и ошибок. Несомненно, что эти выводы исследователя опираются на концепцию В.А. Геодакяна об эволюционной дифференциации полов в филогенезе. При этом Т.А. Репина учитывает лишь одну составляющую этой дифференциации – филогенетическую, забывая о том, что в онтогенезе половая дифференциация проявляется прямо противоположными характеристиками – изменчивостью, приспособляемостью женского пола и устойчивостью – мужского. Кроме того, следует учитывать, что существующая социокультурная дифференциация

ция по половому признаку является отражением принятой в той или иной культуре гендерной системы и поддержанием ее практикой воспитания, внедрением в сознание детей гендерных норм, предписаний и стереотипов, которые формируют определенные правила поведения и создают представления о том, что есть «настоящий мужчина» и какой должна быть «настоящая женщина». В этом смысле быть мужчиной или женщиной значит не обладание определенными природными качествами, а выполнение той или иной социокультурной роли.

Половая/гендерная адаптация как результат адаптационного процесса включает два взаимосвязанных этапа. Во-первых, это усвоение индивидом социального опыта, психосексуальных установок и ценностных ориентаций, определенных способов поведения и деятельности, присущих представителям того или другого пола. Во-вторых, это формирование полового самосознания (гендерной идентичности), включающее познание сходства и различий с представителями своего и противоположного пола, эмоциональную оценку себя как представителя определенного пола, самоутверждение «Я» как представителя определенного пола в общении и деятельности.

О.Г. Лопухова считает, что несоответствие в современном российском обществе системы разделения половых ролей культурно-историческим традициям ведет к противоречиям в становлении и проявлении социокультурного пола личности. В таких условиях, считает автор, становление пола, с одной стороны, может идти в направлении большей адаптивности – формирования андрогинности личности (проявления как женственных, так и мужественных качеств). С другой стороны, указанное выше противоречие может привести к рассогласованию биологического и социокультурного пола (маскулинная женщина, фемининный мужчина) либо к недифференцированному полу личности (отсутствию или недостаточности проявления субъектом качеств, соответствующих стереотипам как мужественности, так и женственности), что воспринимается порой как серьезная личностная проблема.

В свою очередь, Н.А. Шухова обосновывает, что отсутствие или слабость идентификаций с культурными образцами мужественности и женственности снижают эффективность адаптации, а идентичность со слабо выраженным гендерным ядром свидетельствует о социально-психологическом неблагополучии. По мнению Н.А. Шуховой, эффективной социально-психологической и культурной адаптации соответствует тип идентичности, включающий содержания, соответствующие традиционным нормам маскулинности и фемининности. М.С. Клецина постулирует, что негативное восприятие своей социокультурной идентичности личностью и заниженная самооценка провоцируют конфликтный тип взаимоотношений, позитивное же самовосприятие и оценка себя как представителя определенного пола, носителя гендерных характеристик и субъекта гендерной роли ведут к бесконфликтному самоотношению. Гендерные «Я-конструкты» помогают понять себя, окружающий мир и людей в нем, а следование стереотипным моделям поведения обеспечит социально-психологическую адаптацию и признание в социальном окружении. Таким образом, авторы обосновывают связь между содержанием гендерной идентичности, соответствующей традиционным культурным представлениям о мужественности и женственности, и факторами, определяющими эффективность социокультурной адаптации: ценностные ориентации и направленность личности, эмоционально-волевые особенности личности, удовлетворение базовой социальной потребности в позитивном отношении и самоотношении. В рамках психологии социального позна-

ния (Андреева, 1997; Сушков, 1994), отмечает М. С. Клецина, стереотипы понимаются как категории, вносящие согласие и порядок в социальное окружение личности, а стереотипизирование – не упрощающий, а адаптивный процесс, приводящий взаимодействие на более высокий уровень социальной организации.

Для секстипичного мужского поведения характерны активность, агрессивность, решительность, стремление к соревнованию и достижению, способность к творческой деятельности, рассудочность; для женского – пассивность, нерешительность, зависимое поведение (Г.М. Бреслав и Б.И. Хасан; Е. Маккоби и К. Джеклин), конформность, отсутствие логического мышления и устремления к достижению, а также большая, чем у мужчины, эмоциональность и социальная уравновешенность (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни).

Если обратиться к анализу теорий, обосновывающих формирование полоролевой социокультурной идентичности, то можно понять, что существуют различные подходы к данной проблеме.

Так, в теории социального научения (социальный бихевиоризм – А. Бандура) типичное для пола поведение определяется как поведение, которое вознаграждается по-разному в зависимости от соответствия полу. Теория половой типизации (Н. Каган) в качестве важного фактора возникновения идентичности, соответствующей биологическому полу, рассматривает эмоциональную и интимную связь между ребенком и родителем соответствующего пола. Согласно теории когнитивного развития (Л. Кольберг, Р. Хефнер и др.) ролевая идентификация является следствием усвоения когнитивных структур, а источником информации выступают взрослые.

Сторонники ролевой теории рассматривают идентификацию как разыгрывание ролей, сопряженных с чувствами, установками, ценностными ориентациями, которые приписываются носителю этой роли. В процессе усвоения социальной роли большое значение имеет социальное одобрение и подтверждение, а также процесс общения, поэтому в семье, где есть и девочка и мальчик, у детей наблюдаются черты противоположного пола.

Согласно теории процесса идентификации (Бриквелл, 1986; 1992) считается, что идентичность формируется в результате эмоциональных реакций и действий в контексте личных и социальных взаимоотношений.

Вместе с тем Т.А. Репина рассматривает взгляды представителей теории социальных ожиданий или «новой психологии пола» (Дж. Стоккард, М. Джонсон, Л. Вейтцман и др.) и отмечает, что, по их мнению, основную роль в процессе полоролевой социализации играют социальные ожидания общества. Странники данной теории, в противоположность традиционной психологии, доказывают, что человек, обладающий традиционными секстипичными чертами, обречен на неуспех в реальной жизни. Нами (1999) обосновывалось, что достижения высшего уровня социально-половой роли не желательны. Излишняя женственность женщин способствует высокой тревожности, низкой самооценке и низкой социокультурной адаптации. Если у мужчин в подростковом возрасте сильное маскулинное начало позволяет им лучше адаптироваться, то в зрелом возрасте оно коррелирует с высокой тревожностью, высокой степенью невротичности и проблемами вприятии самого себя. «Мужчины и женщины, у которых типичные социально-половые роли выражены сильнее, обладают сниженными интеллектуальными, духовными и творческими способностями».

Кроме того, как нами указывалось выше, понятия «мужское» и «женское» в культуре не является раз и навсегда зафиксированной данностью: «<...>

они достаточно подвижны, различаются в тех или иных социокультурных средах, а, кроме того, эволюционируют в соответствии с историческими, социально-экономическими, политическими изменениями». Формируя самоидентичность, субъект творческой деятельности может стремиться преодолеть устоявшиеся в культуре требования к мужским и женским гендерным ролям и автоматическую культурную маркировку, когда «мужское» определяется как доминирующее, приоритетное.

Таким образом, гендерные роли могут основываться не только на традиционных представлениях о жесткой закреплённости поведения, психологических особенностей за представителями того или иного пола, но и на андрогинии – ситуации, когда гендерные роли становятся гибкими и позволяют людям женского и мужского пола вести себя в соответствии с индивидуальными особенностями, а не с социокультурными гендерными предписаниями. Люди андрогинного типа более эффективно приспосабливаются к жизни и гораздо реже испытывают стрессы, связанные с полоролевыми конфликтами: они обладают более богатым поведенческим репертуаром, что позволяет им лучше справляться с разными видами деятельности и менять тактику поведения в зависимости от требований конкретно-исторической ситуации (С. Бэм, С.Н. Ениколопов, Н.В. Дворянчиков).

Контрольные вопросы

1. Понятие социализации, характеристика.
2. Понятие адаптации. Классификация, характеристика социальной адаптации.

Литература к теме

1. Бэрон Р., Бирн Д., Джонсон Б. Социальная психология. – Санкт-Петербург: Питер, 2003.
2. Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие: учеб. пособие. – Москва: Логос, 2000.
3. Коноплева Н.А., Гаранина Е.Ю. Творческая личность в современном обществе. Гендерный и кросс-культурный аспекты: монография. – Владивосток: Дальнаука, 2007.
4. Коноплева Н.А. Гендерные основания творческой деятельности и человека творческого в культуре: дис. ... д-ра культурологии: 24.00.01. – Владивосток, 2012. – 487 с.
5. Корель Л.В. Социология адаптаций: этюды апологии. – Новосибирск: ИЭОПП СО РАН, 1997.
6. Кравченко А.И. Социология: учебник для вузов. – Москва: Академический Проект, 2003.
7. Кукушкин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
8. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – Москва: Академия, 1999.
9. Лоусон Т., Гэррод Д. Социология. А-Я: словарь-справочник. – Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2000.
10. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1998.
11. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. – Санкт-Петербург: Питер, 2003.

12. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – Санкт-Петербург: Питер, 1999.
13. Сапогова Е.Е. Культурный социогенез и мир детства. – Москва: Академический Проект, 2004.
14. Социальная психология личности в вопросах и ответах: учеб. пособие / под ред. проф. В.А. Лабунской – Москва: Гардарики, 1999.
15. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранова А.А. Психология адаптации личности. – Санкт-Петербург: Медицинская пресса, 2002.
16. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – Санкт-Петербург: Речь, 2006.

Тема 4. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ: ЛИЧНОСТЬ И СУБЪЕКТ

Под «личностью» понимают человеческого индивида как **субъекта отношений** (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин, К.К. Платонов, Ю.В. Щербатых и др.) и **сознательной деятельности** («лицо» – в широком смысле слова) или **устойчивую систему социально значимых черт** (А. Адлер, И. Кон, Дж. Роттер, К.К. Платонов, К. Хорни, Э. Фромм, Р. Кеттелл и др.).

Вместе с тем в подходе к определению личности В. Абушенко и Г. Зиммеля понятия личности и субъекта объединены.

В рамках традиционного подхода личность рассматривалась через ряд компонентов, обеспечивающих ее единство: направленность, характер, темперамент, способности, мотивация (В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, А.М. Матюшкин, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе и др.). Таким образом, **многомерность выступает как сущностная характеристика личности.**

В связи с этим важен комплексный подход к изучению личности. По мнению Б.Г. Ананьева, **индивидуальность складывается во взаимодействии особенностей человека как личности (социальный аспект), субъекта деятельности (профессиональный аспект) и индивида (биологический аспект).**

В культурологии личность – термин, обозначающий социальный тип человека **как продукта и носителя исторически определенной культуры.**

Личность – это то, что предполагает **самосознание, самоопределение, конституирование собственной жизни и «Я».** Вместе с тем Дж. Хонигманн характеризовал личность с точки зрения моделей деятельности, мышления, чувствования (**модальная личность**). А. Кардинер использовал термин **«базовая» личность**, фиксирующий репрезентативный для культуры тип личности.

О чем бы ни думал человек, он всегда осознает себя, свое личное существование, то есть самосознание человека является как бы двойственным, **имеет две стороны** – частью познаваемым, частью познающим, частью объектом, частью субъектом; при этом У. Джеймс одну часть называет личностью, а другую – «Я», одну объектом, а другую – субъектом. Это две стороны одной и той же сущности, так как в норме целостность человеческой личности неоспорима. Причем познаваемый элемент (личность) в сознании называют **эмпирическое Эго**, а познающий элемент **«Я» или чистое Эго.**

Познаваемый элемент – Эмпирическое «Я» – личность

В самом широком смысле личность человека составляет сумма всего того, что он может назвать своим: это не только его физические и душевные качества, но и его одежда, дом, близкие, друзья, его труды, его репутация.

Анализ личности подразделяется на три части:

- 1) составные элементы;
- 2) чувства и эмоции, вызываемые этими элементами (самооценка);
- 3) поступки, вызываемые ими (забота о себе, самосохранение).

Составные элементы делятся, в свою очередь, на три класса: физическую, социальную и духовную личность.

Физическая личность может быть понята в контексте дефиниций тело и телесность. При этом с ней соотносится наша одежда и аксессуары. Затем нашей ближайшей частью являются наша семья, домашний очаг и проч. Каждый человек имеет бессознательное влечение охранять свое тело, совершенствовать дом, оберегать близких. Тесно связаны с человеком произведения его труда; уничтожение предметов обладания вызывает чувство уничтожения самого человека. Заботы о физической личности проявляются в действиях питания и защиты, самосохранения.

Социальных личностей у человека столько, сколько индивидов признают в нем личность и имеют о ней представление (о чем мы говорили, когда изучали социальные роли). Представления, которые складываются о человеке в глазах представителей его окружающей среды, являются руководящим мотивом для одобрения или осуждения его поведения, смотря по тому, отвечает ли он требованиям данной общественной среды. Заботы о социальной личности проявляются в чувствах любви и дружбы, стремлении к соперничеству, жажде славы, влияния, власти и проч. **Духовная личность** понимается как объединение состояний сознания, духовных способностей и свойств. Попечение об этой части личности состоит в нравственном и духовном прогрессе.

Самооценка может проявляться в двух вариантах: ее повышение – самодовольство и понижение – недовольство собой.

$$\text{Самооценка} = \frac{\text{Уровень достижений}}{\text{Уровень притязаний (желаний)}}.$$

Мы видим, что при увеличении числителя или уменьшении знаменателя самооценка будет возрастать, то есть отказ от притязаний (деятельности) дает такое же желанное облегчение, как и осуществление этих притязаний. И если разочарования у человека беспрестанны, а борьбе нет исхода, то единственный путь повысить самооценку – это отказаться от этих притязаний.

Онтогенез эмпирической личности. Личность можно представить в виде своеобразной оболочки, окружающей область субъектного содержания и отделяющей данную область от объектного содержания. При этом в зависимости от типа мотивационных отношений, составляющих личность, она может складываться как из внешних (аффективно и когнитивно акцентированных), так и из внутренних (гармоничных) мотиваций. **Личностную «оболочку» в целом можно рассматривать как область потенциального личностного развития.**

Каждая «эмпирическая» (то есть конкретная, реально существующая) личность представляет собой конкретную актуализацию этого общего потенциала и имеет тем самым вполне определенную локализацию.

В этой локальной структуре выделяются три основные зоны:

Первая зона состоит из **когнитивно** акцентированных мотивационных отношений, составляющих сторону личности, которую К.Г. Юнг обозначал термином «персона» – **сознательная часть личности** – зона психологических защит.

Вторая зона состоит из *аффективно* акцентированных мотивационных отношений. Эту зону можно назвать зоной психологических проблем человека. Данный аспект личности К.Г. Юнг обозначил термином «**тень**», то есть **личностное бессознательное** – совокупность тех психических процессов и содержания, которые сами по себе могут достичь сознания, но из-за своей несовместимости с ним подверглись вытеснению, после чего упорно удерживаются ниже порога сознания».

Третья зона состоит из гармоничных мотивационных отношений. Эту зону называют зоной психологических актуализаций и называют «**лицом**» человека.

Таким образом, «эмпирическая» личность представляет собой совокупность персоны, тени и лика. Причем различные составляющие личности можно представить в виде иерархической шкалы: с физической личностью внизу, духовной наверху и различными материальными (находящимися вне тела человека) и социальными личностями в промежутке между ними. При этом социальная личность должна стоять выше материальной. *Человек должен более дорожить честью, друзьями, человеческими отношениями, чем материальным благополучием.*

Высшим же сокровищем для человека должна стать духовная личность; он должен пожертвовать всем для сохранения духовных благ.

Телесная, социальная и духовная личности образуют в совокупности естественную личность, эмпирическая жизнь которой может быть продемонстрирована следующим образом.

Онтогенез и актуализация эмпирической личности

Внутриличностные процессы возникновения и развития персоны и тени в личности человека обусловлены обстоятельствами, относящимися к плану межличностных отношений, то есть они складываются в силу причин, имеющих коммуникативную природу и межличностное происхождение, возникают в личности ребенка потому, что он вынужден общаться со взрослыми, уже имеющими персону и тень, и ребенок постепенно отказывается от своего универсального лика, исходной базовой личности и вырабатывает «взрослую» личность-индивидуальность, складывающуюся из персоны и тени, в основном функционирующую в логике ценностных социокультурных систем, то есть фиксированных ценностей. Основная движущая сила этого процесса – стремление ребенка сохранить принятие и любовь со стороны окружающих взрослых.

Действия маленького ребенка таковы, что они отражают правду о его бытии, но, как только начинается социализация, начинает формироваться личность (personality). Он научается изменять свое поведение так, чтобы оно соответствовало принятым в культуре паттернам. **Это научение происходит отчасти благодаря целенаправленному обучению, а отчасти благодаря естественной тенденции к подражанию.** При этом ребенок приобретает совокупность привычек, ролей, предпочтений, представлений, вкусов, а вместе с ними предубеждений, желаний и мнимых потребностей, отражающих особенности семейной и социальной среды. Растущий человек в некотором смысле отказывается от самого себя, от своего корневого «Я».

Подобные трансформации «ценностного процесса» ребенка в различные ценностные системы в ходе интериоризации различных социальных ролей и норм происходят в три этапа: 1) выполнение групповых требований; 2) реакция – опора в поведении на «стимул-средство» в виде похвалы или внешнего

контроля; 3) требования и нормы социальной группы, приобретающие личностный смысл.

Актуалгенез личности представлен **процессом персонализации** (*первый аспект*), обеспечивающим усиление личностной «персоны» и представляющим тенденцию превращения всей «эмпирической» личности **в одну «персону»**. Такая персонализация проявляется, с одной стороны, как **демонстрация сильных сторон «фасадов»** (К. Роджерс) личности, а с другой – как **маскировка, сокрытие человеком своих личностных проблем как в общении с другими людьми, так и самим собой (горизонтальная персонализация)**. Вертикальная форма персонализации, или «фортификация» (укрепление, утолщение) «персоны», проявляется в отгораживании, во «внутреннем отходе» (А.Н. Леонтьев) человека от того, что его окружает; это обычно сочетается с ощущением (часто иллюзорным) увеличения внутренней психологической безопасности. **Процесс персонализации** в двух его различных формах представляет трансляцию себя миру, другим людям в качестве сильной или обладающей властью «персоны». Он может протекать автономно по трем различным каналам, иметь три различных параметра – «авторитетность», «референтность», «привлекательность» (А.В. Петровский). Однако во всех случаях процесс персонализации приводит к тому, что человек становится:

- а) более закрытым, более отгороженным от других людей;
- б) менее способным к сопереживанию, эмпатии во взаимоотношениях с другими людьми;
- в) менее способным к выражению вовне, предъявлению другим своих собственных психологических проблем, менее конгруэнтным.

Более того, успешно протекающий процесс персонализации может привести к автономизации (отделению) **отдельных фрагментов «тени»** – к превращению их в инкапсулированные комплексы личностного бессознательного, так как персонализация приводит к уменьшению и сокращению зон актуализации человека, которые выступают в качестве посредников (медиаторов) между персоной и тенью, что приводит к утрате контакта между ними.

Второй аспект актуалгенеза личности – процесс персонификации.

Персонификация – это персонализация с обратным знаком; она проявляется **не в стремлении человека «быть личностью», а в стремлении быть самим собой.**

Данный процесс тоже может протекать в двух различных формах: как горизонтальная персонификация – сокращение «персоны» по горизонтали и как вертикальная персонификация – «релаксация» или ослабление «персоны». Во всех случаях персонификации мы имеем дело с увеличением зон актуализации человека, ослаблением противостояния «персоны» и «тени», с отказом от личностных масок, фасадов, то есть с **большим самопринятием человека.**

Успешно протекающий процесс персонификации усиливает интегрированность личностных структур, повышает степень позитивности, эмпатичности и конгруэнтности (К. Роджерс) человека и тем самым способствует повышению степени и общей аутентичности человека своей сущности.

Параметры персонификации – **позитивная безоценочность, эмпатичность и конгруэнтность** в отличие от параметров персонализации (**авторитетность, привлекательность референтность**) не образуют автономных, отдельных линий развития; они, напротив, теснейшим образом связаны друг с другом: невозможно персонифицироваться по какому-то одному параметру, так

как большая безоценочность субъекта теснейшим образом связана с его эмпатичностью и большей конгруэнтностью личности. Персонификация – это более целостный, органичный и интегративный процесс, нежели персонализация.

Чтобы было лучшее понимание сути этих процессов, обратимся к значимой терминологии. **Референтность** (качество персонализированной личности, от лат. *refere* – *gens* – сообщающий) – качество личности или группы, состоящее в их способности оказывать определяющее влияние на формирование мнений, суждений, оценок отдельного человека, а также его поведения. Референтными выступают те лица или социальные группы, на чьи оценки человек ориентируется при собственном восприятии событий и явлений, а также самого себя, чье мнение выступает для него значимым при планировании и осуществлении собственных действий.

Конгруэнтность (соразмерный, соответствующий) – согласованность слов и жестов, не противоречащих друг другу); в широком смысле – равенство, адекватность друг другу различных экземпляров чего-либо (обычно содержания, выраженного в различных формах, представлениях) или согласованность элементов системы между собой.

В психологии конгруэнтность – согласованность информации, одновременно передаваемой человеком вербальным и невербальным способом (или различными невербальными способами), а также непротиворечивость его речи, представлений, убеждений между собой; в более широком смысле – **целостность, самосогласованность личности вообще**. Применительно к Я-концепции она выражает меру соответствия Я-реального Я-идеальному, конструируемому в процессе самооценки. Иногда в близком к конгруэнтности значении используется понятие аутентичности. Конгруэнтность или её отсутствие в собственном поведении не всегда осознаётся индивидом, но практически всегда ощущается в поведении другого (сознательно или нет). Термин конгруэнтности введён Карлом Роджерсом. Конгруэнтность в его теории личности состоит в идее ценности и уникальности человеческой личности, идее того, что он (человек) является центром его уникального и индивидуального пространства, опыта (феноменальное поле). Нарушение конгруэнтности приводит к тому, что индивид либо не осознает реальность, либо не высказывает то, что реально хочет сделать или о чем думает. Это приводит к росту напряженности, тревожности, невротизации личности. Примерами неконгруэнтного поведения являются лесть, ложь, ситуации, когда кто-то с грустным видом говорит о том, как ему весело, и т.п. Более общее понимание конгруэнтности – состояние целостности и полной искренности, когда все части личности работают вместе, преследуя единую цель. Например, если личность чувствует, думает, говорит и делает одно и то же, в этот момент времени такую личность можно назвать «конгруэнтной».

С конгруэнтным человеком очень приятно общаться, когда он конгруэнтен в своём проявлении дружелюбия, но также можно испытать глубокое чувство страха, когда он конгруэнтен в проявлении гнева (такого человека легко понять).

Эмпатичность – осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения происхождения этого переживания. Соответственно, **эмпатичный** – это человек с развитой способностью к эмпатии. Слово «эмпатия» не имеет связи с какими-либо определёнными эмоциями (как, например, в случае со словом «сострадание») и в равной мере применяется для обозначения сопереживания любым эмоциональным состоянием.

Значение термина может несколько различаться в зависимости от контекста. Так, в медицине эмпатией часто называют то, что в психологии называется «эмпатическим слушанием» – понимание эмоционального состояния другого человека и демонстрация этого понимания. Например, при опросе пациента врачом проявление эмпатии означает, во-первых, понимание слов, чувств и жестов пациента, а во-вторых, такое проявление этого понимания, что пациенту становится ясно, что врач осознает его переживания. Таким образом, акцент делается на объективной стороне процесса, а обладание навыком эмпатии означает способность собрать информацию о мыслях и чувствах пациента. Цель такого эмпатического слушания – дать понять пациенту, что его слушают, и поощрить его к более полному выражению чувств, позволив врачу, в свою очередь, составить более полное представление по теме рассказа.

С точки зрения психологии способность к эмпатии считается нормой. Существуют методики выявления у людей уровня способности к эмпатии и даже отдельных аспектов этой способности. Диапазон проявления эмпатии варьируется достаточно широко: от лёгкого эмоционального отклика до полного погружения в мир чувств партнёра по общению.

Считается, что эмпатия происходит за счёт эмоционального реагирования на воспринимаемые внешние, часто почти незаметные проявления эмоционального состояния другого человека – поступков, речи, мимических реакций, жестов и т.д.

Ряд исследователей подчёркивает в эмпатии тот аспект, что эмпатирующий осознаёт, что чувства, которые он испытывает, являются отражением чувств партнёра по общению. Если этого не происходит, то такой процесс, с их точки зрения, является не эмпатией, а, скорее, идентификацией с собеседником. Именно способность понимать, что текущие чувства отражают состояние другого человека, позволяет эмпатирующему использовать эту способность для более глубокого понимания партнёра и различать свои индивидуальные эмоции с теми, что возникли в ответ на эмоции партнёра.

Как мы отмечали выше, условия внутриличностных процессов (персонализации и персонификации) являются межличностными, коммуникативными процессами. Таким образом, в общении мы можем наблюдать как персонализирующее, так и персонифицирующее общение.

В первом случае мы имеем дело с четко определенным оценочным контекстом, с общением, осуществляющимся в системе межличностных отношений, для которой характерно вполне определенное эмоциональное проявление симпатий и антипатий, с общением, в котором человек должен быть адекватен не самому себе, а предзаданным и зачастую ритуализированным коммуникативным и ценностным клише.

Во втором случае, напротив, преобладают установки на безоценочность, эмпатичность и конгруэнтность самому себе. Несколько утрируя, можно сказать, что персонализирующее общение ведет к дезинтеграции личности, автономизации «персоны» и «тени», может наращивать в личности зоны психологических защит и проблем, сокращать зоны актуализации, психопатологизировать личность.

Персонифицирующее общение является условием интеграции личности, делает ее более целостной, терапевтирует ее: психологические проблемы конструктивно разрешаются, зоны самоактуализации расширяются и в структуре личности начинают преобладать гармоничные мотивационные образования.

Тем самым персонализирующее общение как бы уводит «эмпирическую» личность от оптимума ее полноценного функционирования; персонифицирующее общение, напротив, приближает «эмпирическую» личность к этому идеалу.

Важным следствием процессов персонализации и персонификации оказываются различные по своему психологическому смыслу изменения Я-концепции человека, его самосознания, что связано с особенностями самоотождествления и самопринятия человека.

Процесс персонализации приводит к тому, что человек принимает в своей личности только ее «персону» и самоотождествляется с ней. Это самоотождествление можно назвать ложным; поскольку «персона» в эмпирической личности, как правило, фрагментарна, представляет собой сочетание «субличностей» («субперсон»), то это самоотождествление не только ложное, но еще и множественное. Самые типичные субличности человека те, что связаны с социальными (семейными или профессиональными) ролями, которые индивидуум принимает на себя в жизни (роли дочери, матери, сына, отца, бабушки, врача, учителя и т.д.). В результате в случае ложного самоопределения ответ на вопрос «Кто Я?» оказывается перечнем социальных по сути ролей, позиций, функций: «муж», «отец», «спортсмен», «военный» и т.д.

Генерализация «персоны» происходит по типу поглощения одной субперсоной других и в результате приводит к возникновению суперперсоны: по параметру авторитетности – «отец народов», «фюрер»; по параметру референтности – «эксперт», «ведущий специалист», «академик»; по параметру привлекательности – «красавица», «звезда», «супермодель». В генерализованной «персоне» преодолевается (но и то лишь частично) множественность самоотождествлений человека, однако ложность этих самоотождествлений здесь еще больше усиливается. Если же личность человека персонифицируется, то человек склонен принимать в себя не только персональные, но и теневые стороны и проявления; он не отождествляет себя полностью ни с какой своей ролью или функцией. Например, роль отца осознается человеком как одна из его ролей, к которой он как таковой не сводится. Иначе говоря, подлинное Я (сущность) индивидуума в этом случае минует «сети» ложных самоотождествлений и по отношению к ним определяется скорее негативно: Я не «муж», не «отец», не военный и т.д.

В этом смысле персонификация личности всегда связана с кризисом самоотождествления и с осознанием того фундаментального психологического факта, **что личность и сущность человека представляют собой две различные психологические инстанции: личность не есть сущность, сущность не есть личность.**

Персонифицированная личность, или «лик» человека, представляет собой гармоничные внутренние мотивации и бытийные ценности. Для такой личности характерны неконвенциональные состояния сознания и «пиковые переживания» (А. Маслоу); ее можно охарактеризовать как «полноценно функционирующую личность».

Главное свойство личности – ее атрибутивный характер: личность является не субъектом, а атрибутом. По отношению к подлинному субъекту личность выступает в качестве внешней «оболочки», которая может как транслировать, так и трансформировать подлинные субъектные проявления человека.

В этой связи уместно вспомнить происхождение слова личность. Как известно, латинское слово «persona» первоначально служило для обозначения

специальной маски, использовавшейся актером античного театра. Эта маска, с одной стороны, помогала актеру (оборудованная специальным раструбом она усиливала звук его голоса и доносила его до аудитории), с другой – она скрывала лицо актера под личиной персонажа. Этимология слова «persona» («per» – через, «sonus» – звук) – «то, через что проходит звук» – еще отчетливее обозначает и атрибутивную и двойственную природу личности.

Для обозначения трансперсонального субъекта внеличностной и внесоциальной психической реальности используется термин **сущность (iessence – Гурджиев Г.И.)**, восходящий к латинскому слову «essere» – бытие (сущность в себе – Ин-се, термин используется в онтопсихологии). В гуманистической психологии данную инстанцию принято обозначать термином «Внутреннее Я» (Inner self).

Сущность и личность – это различные психические инстанции. отождествление личности и сущности (внутреннего «Я» человека), означающее одновременно тотальное отчуждение личности от ее сущности, А.Н. Леонтьев охарактеризовал так: «Личность (...) ее копернианское понимание: я нахожу/имею свое «я» не в самом себе (его во мне видят другие), а во мне существующем – в собеседнике, в любимом, в природе, а также в компьютере, в Системе».

Осознание внеличностной, а точнее трансперсональной, природы сущности или внутреннего Я человека в психологии происходило постепенно. Различение личности и сущности можно описать в терминах «самопринятие», «само-непринятие», то есть речь идет о принятии себя как подлинного субъекта жизни, независимо от социальных норм, стереотипов, ценностных систем. Динамика содержаний на границе между личностью и сущностью – это феномен ложного и подлинного самоотождествления.

Ложное самоотождествление формируется тогда, когда человек отождествляет себя с тем или иным личностным образованием, с той или иной социальной ролью, маской. Он как бы забывает о подлинном субъекте, ставит знак равенства между своей сущностью и личностными ролями. Подлинное же самоотождествление означает: постоянный поиск ответа на вопрос «Кто я?», внутреннюю работу по самоисследованию, стремление разобраться в разногласии субличностей и расслышать неискаженные послания сущности, внутреннего Я. Основными препятствиями, стоящими на пути действительного развития человека, являются его собственные качества, важнейшее из которых – **способность к идентификации**, то есть **отождествлению себя с происходящим**, самоутрата, направленность внимания и осознания исключительно вовне. **Предупредительность** – самоотождествление с ожиданиями других людей; способность лгать; неспособность любить, проявляющаяся в постоянных метаморфозах «любви» в ненависть и другие негативные эмоциональные состояния (гнев, депрессию, скуку, раздражение, подозрительность и т.д., которые наполняют буквально всю эмоциональную жизнь человека, тщательно скрываемую, как правило, под маской благополучия или индифферентности). Все эти препятствия на пути саморазвития и самосовершенствования обусловлены тем, что сущность человека находится в плену личностной «оболочки» – в «психической ловушке», психологической несвободе.

Кризисы же личностного развития (возрастные и экзистенциальные) способствуют отказу человека от устоявшихся ложных самоотождествлений.

Основы понимания кризиса были заложены Л.С. Выготским. Развитие – философская категория, которая всегда определяется как качественные измене-

ния. Количественные изменения – просто накопление и наращивание всего того, что уже есть. Следовательно, развитие человека определяется качественными преобразованиями. Выготский, опираясь на идеи философии, представлял развитие человека как чередование периодов накопления и резких качественных скачков. Он выделял стабильные (литические) и критические периоды развития (кризисы). В литические периоды происходит накопление и наращивание определённых функций, а кризис – это резкий скачок развития, период качественных преобразований. Основным содержанием критических периодов является перестройка социальной ситуации развития.

Выготским был также выдвинут постулат о том, что в этих периодах на протяжении очень короткого времени происходят резкие сдвиги и переломы в развитии личности ребёнка. Чередование литических и критических периодов является основой динамики возраста, а также конструктом для построения возрастной периодизации. Повзрослев, ребёнок становится абсолютно другим существом. Это означает, что должна измениться социальная ситуация развития. Это происходит потому, что движущие силы развития ребёнка в каком-либо возрасте приводят к разрушению основы развития всего возраста. Таким образом, возникает необходимость аннулирования социальной ситуации развития. Так происходит переход развития к следующей возрастной ступени. Противоречие является движущей силой развития, следовательно, кризисы являются движущей силой развития. Кризисы, выделенные Л.С. Выготским:

- кризис новорожденности – отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста;
- кризис 1-го года – отделяет младенчество от раннего детства;
- кризис 3 лет – переход к дошкольному возрасту;
- кризис 7 лет – соединительное звено между дошкольным и школьным возрастом;
- кризис подросткового возраста (13 лет).

А.Н. Леонтьев внёс свой вклад в изучение кризисов психического развития. Он ввёл понятие ведущей деятельности. А.Н. Леонтьев утверждал, что каждая стадия развития ребёнка характеризуется определённым ведущим на данном этапе отношением ребёнка к действительности. Это отношение реализуется в ведущей деятельности. Таким образом, социальная ситуация развития опосредуется ведущей деятельностью. А.Н. Леонтьев постулирует, что именно изменение ведущего типа деятельности, то есть ведущего отношения ребёнка к действительному, является признаком перехода от одной стадии развития к другой. **Л.И. Божович** в периодизации развития и выделении нормативных возрастных кризисов делала основной акцент на формировании личности. Предложенная ею периодизация опирается на такие понятия, как «социальная ситуация развития» и «новообразования». Л.И. Божович утверждает, что новообразование включает в себя аффективный компонент и является носителем побудительной силы. Поэтому центральное новообразование периода становится исходным для формирования развития личности ребёнка следующего возраста. Исходя из этого Л.И. Божович предлагает рассматривать кризисы как переломные этапы онтогенетического развития личности. Кризисы возникают на стыке двух возрастов и означают завершение предыдущего этапа развития и начало следующего. У ребёнка появляются новые потребности, которые определяют взаимоотношения ребёнка с окружающей социальной действительностью и, таким образом, определяют ход дальнейшего развития, но родители не всегда могут считаться

с новыми образованиями потребностной сферы. Эта депривация порождает противоречие и ведет к кризису. Л.И. Божович вслед за Л.С. Выготским выделяет кризисы: 1-го года жизни, 3 лет, 7 лет, подросткового возраста. На основе рассмотрения ведущих деятельностей каждого возраста Д.Б. Эльконин приходит к выводу о том, что существуют две системы, в которых происходит развитие ребёнка: «ребёнок – общественный предмет» и «ребёнок – общественный взрослый». В первой системе происходит развитие *операциональной, умственной сферы*; во второй – *развитие потребностно-мотивационной, личностной сферы*. Исходя из этого он разбивает каждую эпоху на два периода. В первом периоде ведущей является деятельность в одной системе, а во втором периоде – в другой. Д.Б. Эльконин выделил три эпохи развития: младенчество, детство и подростковый возраст. Он проанализировал идеи предшественников (идеи П.П. Блонского о существовании эпох и периодов, а также его идеи понимания развития как процесса качественных преобразований; идеи Л.С. Выготского о критических и литических возрастах, А.Н. Леонтьева и С.Я. Рубинштейна о движущих силах развития и о зависимости развития психики от ведущей деятельности; М.И. Лисиной, Л.И. Божович) и на основе данного теоретического базиса создал периодизацию психического развития ребёнка. Каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и новообразованиями. Д.Б. Эльконин выделил эпохи и периоды развития. Эпохи включают в себя два периода. Переходы между эпохами и периодами – кризисы.

Кризисы между эпохами – «большие» кризисы, а между периодами – «малые» кризисы. В каждом возрастном периоде развития ведущая деятельность ребёнка разворачивается в одной из двух систем; развитие другой системы запаздывает, поэтому в следующем периоде она станет ведущей, чтобы развитие шло гармонично. **Те моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, называются кризисами**, то есть разница в развитии операциональной и мотивационной сферы. Это и есть закон детского развития, который Д.Б. Эльконин назвал законом периодичности. Исходя из вышеизложенных постулатов Д.Б. Эльконин составил периодизацию развития ребёнка, которая во многом схожа с периодизацией, созданной Л.С. Выготским:

Кризис новорождённости. Эпоха раннего детства (0–3 года):

– период младенчества (2–12 мес.). Кризис первого года жизни – малый кризис, когда ребёнок начинает ходить, получает свободу в передвижении и возникают аффективно-заряженные мотивирующие представления, распад «пра-Мы»;

– период раннего возраста (1–3 года). Кризис трёх лет (кризис «Я сам») – «большой» кризис, в котором происходит перестройка отношений ребёнка и взрослого в пользу автономии ребёнка.

Эпоха детства:

– период дошкольного возраста (3–7 лет). Кризис 6–7 лет – «малый» кризис, в котором происходит утрата детской непосредственности, что является фундаментом для психологической готовности к школе;

– период младшего школьного возраста (7–11 лет). Кризис 12 лет – «большой» кризис, в котором происходит перестройка отношений со взрослыми, рождается особая форма самосознания – чувство взрослости.

Эпоха подростничества:

– период младшего школьного возраста (12–15 лет). Кризис 15 лет – «малый» кризис, в котором формируется эго-идентичность, **рождается индивидуальное самосознание;**

– период старшего подросткового возраста (15–17 лет); кризис 17 лет – «большой» кризис, который знаменует окончание эпохи подростничества и означает вступление во взрослость.

Нормативные кризисы взрослых периодов имеют ряд особенностей:

– возникают реже, так как темп психического развития с возрастом снижается;

– не имеют жесткой привязки к хронологическому возрасту;

– протекают более осознанно и преимущественно во внутреннем плане.

Признанными нормативными возрастными кризисами зрелости считают:

– кризис «вступления в раннюю зрелость» (17–22 года);

– кризис 30 лет;

– кризис середины жизни (40–45 лет);

– кризис (50–55 лет); кризис прекращения активной профессиональной деятельности и выхода на пенсию.

Е.Е. Сапогова выделяет смерть как кризис индивидуальной жизни, как последнее критическое событие в жизни человека.

Нормативные кризисы периодов взрослости. Изучением кризисов взрослых возрастов занимались в основном западные психологи.

К.Г. Юнг утверждал, что если в детстве ведущим процессом был процесс социализации, то в зрелости доминируют процессы индивидуации личности. Нормативные возрастные кризисы развития имеют социально-историческую культурную природу и возникают только тогда, когда личность имеет право и возможность выбора своего пути.

Нормативные кризисы взрослых исследовал Д. Левинсон, который провел крупное исследование на взрослой выборке. Его участниками стали 40 мужчин в возрасте от 35 до 45 лет, выбранные из различных этнических и профессиональных групп. В течение нескольких месяцев они занимались самонаблюдением. Параллельно с этим изучались биографии известных людей с целью проследить их жизненный путь и момент перехода во взрослость.

Левинсон и его коллеги определили три основных этапа жизни мужчин, которые сходны с моделью роста у женщин. Каждый из этапов длится примерно 15–25 лет. Особое внимание Д. Левинсон уделял исследованию периода от 35 до 45 лет. Левинсон выделяет четыре этапа жизни:

– этап предвзрослости (0–22 года);

– этап ранней взрослости (17–45 лет);

– этап средней взрослости (40–65 лет);

– этап поздней взрослости (60 лет и старше).

Левинсон выделил переходы: к ранней взрослости – 17–22 года; переход 30-летия – 28–33 года; переход средней взрослости – 40–45 лет; переход 50-летия – 50–55 лет; переход к поздней взрослости – 60–65 лет.

Переходные периоды являются стрессовыми, так как в это время цели, ценности и образ жизни подвергаются пересмотру и переоценке. Кризисы развития происходят только в случае возникновения трудностей у человека в какой-либо из этих периодов. В мужских и женских выборках модель роста включала в себя критический период примерно в возрасте 30 лет, во время сомнений,

неудовлетворенности, когда карьерные цели и жизненный уклад подвергаются пересмотру.

Исследования также показали, что переходы и кризисы у женщин больше связаны с событиями, такими как рождение детей или их отделение от мамы, чем с возрастом. Д. Левинсон при рассмотрении кризиса «вступления в раннюю зрелость» (17–22 года) выделяет две главные задачи этого периода: сепарация (отделение) от родителей и поиск своего места во взрослом обществе. Важнейшей задачей является создание «мечты» как идеальной модели жизненной структуры личности.

Р.Дж. Хавигхерст выделил следующие задачи развития в юношеском возрасте: принятие собственной внешности и умение эффективно использовать своё тело, то есть умение осмысленно управлять своим телом; освоение половых роли; установление отношений с ровесниками обоих полов на более зрелом уровне; завоевание эмоциональной независимости от родителей и других взрослых; подготовка к профессиональной карьере; подготовка к браку и семейной жизни; формирование социально-ответственного поведения; построение системы ценностей и этического сознания, которые являются ориентирами собственного поведения.

Кризис 30 лет возникает тогда, когда «мечта», воплощенная в жизненной структуре, превосходит возможности её реального воплощения, поэтому Левинсон называет это как **«кризис первого подведения итогов»**. В данный период происходит осознание того, как мало человек реализовал свои способности, как много времени и сил потрачено и как мало всего достигнуто. Понятие **«кризис середины жизни»**, как сказано выше, было введено Левинсоном. Это кризис 40–45 лет. «Переход к зрелости (около 40 лет) представляет собой ярко выраженный нормативный кризис, в основе которого лежит осознание утраты молодости и неизбежности конца». **Данный возрастной период ещё называют мотивационным кризисом.** В периодизации развития, введенной Левинсоном, этот этап называется переходом середины жизни. Левинсон заметил, что у мужчин в 40–45 лет происходит ещё одно переосмысление жизненных ценностей, когда обнаруживается, что юношеские мечты так и не осуществились. Эти же закономерности распространились и на женскую выборку. Переоценка ценностей происходит в контексте трёх связанных между собой миров: личного мира, мира семьи и профессионального мира; характеризуется принятием «смерти молодости», физическим угасанием, открытия и исследования возможностей.

Нормативные кризисы в исследованиях Г. Шихи. Американская исследовательница Г. Шихи вдохновилась идеями Левинсона. Применяв автобиографический метод в своих исследованиях, Шихи во многом получила подтверждение данным, полученным в исследованиях Левинсона. Г. Шихи выделяет следующие периоды и кризисы взрослости:

Кризис «отрывания от родительских корней» (20–22 года) – переход к ранней взрослости. Основными задачами данного периода являются: осознание жизненных планов, выработка индивидуальности, поиск себя, выбор супруга и создание собственной семьи, специализация и приобретение профессионального мастерства, окончательное осознание себя как взрослого человека. Около 30 лет – переход к средней взрослости. Это период наивысшей работоспособности. Это время нормативного кризиса взрослости, который связан с беспокойством по поводу желаемого и наличного. Кризис связан с коррекцией жизненного

плана, созданием более рациональной жизненной структуры. Человек переоценивает прежние выборы.

Период после 30 лет – «корни и расширение». Данный период связан с решением материальных проблем, продвижением по служебной лестнице, расширением социальных связей.

Кризис середины жизни, или кризис 40-летия – разлад внутреннего мира: изменение отношения к тому, что раньше для человека казалось важным. На данном этапе также происходит острое переживание от осознания утраты молодости. Левинсон утверждал, что модели переживания критических периодов женщин и мужчин одинаковы. Г. Шихи показала специфику возрастных кризисов женщин в отличие от мужчин. Г. Шихи утверждала, что стадии жизненного пути у женщин в большей мере связаны с событиями семейной жизни: заключением брака, появлением детей.

Нормативный кризис зрелости. Развернутое описание кризиса зрелости дает Б. Ливехуд. Он отмечает, что примерно в возрасте 56 лет в жизни человека проносится новая гроза. Найденные ценности, как правило, не подвергаются сомнению, но становится ясно, что они ещё по-настоящему не усвоены. Если честно спросить себя, что из результатов своей жизни можно взять с собой, проходя врата смерти, то отпадает многое из того, что связано со знаниями, положением и опытом.

Понимание кризиса в эпигенетической теории Э. Эриксона. Развитие (по Э. Эриксону) – процесс преодоления закономерно возникающих на каждой возрастной стадии психосоциальных кризисов. Э. Эриксон вводит понятие «кризис идентичности». Сутью кризиса является выбор между альтернативными путями развития. В зависимости от выбора пути личностное развитие приобретает либо положительную, либо отрицательную направленность. Отрицательная направленность является препятствием для формирования личностной идентичности. Периодизация Э. Эриксона включает в себя 8 последовательных стадий; каждая стадия характеризуется кризисом. С точки зрения Э. Эриксона, с первым кризисом человек сталкивается **на первом году своей жизни**. Главный вопрос, который встаёт перед ребёнком: **доверять ли этому миру или нет?** Самое важное, что должно произойти на первой ступени, – это **возникновение доверия ребёнка к миру**. Оно возникает при присутствии рядом матери или заменяющего её взрослого, который активно взаимодействует с ребёнком.

Автономия или стыд и сомнение. От года до трех лет человек проходит следующую стадию развития, суть которой состоит в становлении личной независимости и противостоянии воспитанию взрослых. Ребёнок начинает ходить; он понимает, что в какой-то степени стал автономен, поэтому ему важно отстаивать свою независимость. Он стремится пользоваться обретенными навыками (самостоятельно одеваться, причёсываться и т.д.), настойчиво совершенствуя свое мастерство. Дети, самостоятельность которых поощрялась, имеют больше уверенности в себе. **Жесткая критика воспитывает в ребёнке чувство сомнения и вины. неуверенность в себе, вызывает чувства сомнения и вины.**

Инициатива или вина (3–6 лет). Это период активного взаимодействия с детьми, исследования своих межличностных навыков и самоорганизации. В жизни ребёнка появляются сверстники, происходит распределение ролей. Дети учатся проявлять инициативу и действовать в социуме. Если ребёнку на данном возрастном этапе удастся проявить свои организаторские способности, то это способствует дальнейшему гармоничному развитию идентичности. Если же

ребёнок подвергается критике, его одергивают, останавливают, то у него возникает чувство вины. Ощущение вины нарушает процесс взаимодействия с другими.

Самодостаточность против неуверенности в себе (6–12 лет). В течение данного периода ребёнок учится учиться. Это связано с началом школьной жизни. **Источник формирования самодостаточности – теперь не родители, а учителя и товарищи.** Поощрение, поддержка инициативы способствуют развитию уверенности в себе и своих силах. Осуждение инициативы или чрезмерная критика со стороны окружающих провоцирует появление закомплексованности, неуверенности в себе. Возникшее на этой почве чувство собственной неполноценности может привести к нежеланию учиться и получать новые знания.

Эго-идентичность или смешение идентичности (12–19 лет). На данном этапе приоритетом является построение дальнейшего обучения, карьеры и личной жизни. Следовательно, возникают вопросы: Кто я? Чего я хочу? Эти и другие вопросы, вызывающие психологический кризис, в результате приводят к определению своих профессиональной и половой ролей. **Если человек не сможет идентифицировать себя, то произойдет путаница или смешение ролей.**

Интимность или изоляция (20–25 лет). На данной возрастной стадии развивается умение любить, жертвовать, отдавать, строить близкие отношения. Если же человек долго избегает этих отношений, то есть риск привыкнуть к постоянному внутреннему одиночеству и изолироваться от внешнего мира.

Зрелость (26–64 года). Кризис: продуктивность или застой. Этот возрастной период – время создания семьи, принятия на себя роли родителя, построения и развития карьеры. От уровня реализации себя в этих жизненных сферах зависит то, насколько успешным будет чувствовать себя человек на протяжении всей жизни. Если поставленные ранее цели не достигнуты, то путь к совершенствованию может остановиться. Чувство собственной непродуктивности тормозит дальнейший ход развития.

Старость. Кризис: эго-центрация или отчаяние. В возрасте старше 65 лет происходит анализ прожитой жизни. В это время человеку хочется увидеть плоды своих трудов и стараний, осознав себя успешным. Если человек понимает, что прошлое прожито непродуктивно, то наступает отчаяние. Если кризис идентичности на этой стадии пройдет гладко, человек, обретя мудрость, посмотрит в прошлое с чувством смирения, благодарности, полноты. Это позволит без страха приближаться к старости и окончанию жизни.

Л.Н. Толстой в рассказе «Смерть Ивана Ильича» описал глубочайший экзистенциальный кризис эмпирической личности, связанный с мучительным для личности осознанием драмы. И.И. Головин, будучи смертельно болен, «...стал перебирать в воображении лучшие минуты своей приятной жизни. Но – странное дело – все эти лучшие минуты казались теперь не тем, чем казались они тогда. Все – кроме первых воспоминаний детства. И чем дальше от детства, чем ближе к настоящему, тем ничтожнее и сомнительнее были радости... И эта мертвая служба, и эти заботы о деньгах, и так год, и два, и десять, и двадцать – все то же. И что дальше, то мертвее. Точно равномерно я шел под гору, воображая, что иду на гору. Так и было. В общественном мнении я шел на гору, и ровно настолько из-под меня уходила жизнь... ужаснее его физических страданий были его нравственные страдания, которые состояли в том, что ... ему вдруг пришло в голову: а что, как и в самом деле вся моя жизнь, сознательная жизнь, была «не то». Ему пришло в голову, что то, что ему представлялось прежде совершенной невозможностью, то, что он прожил свою жизнь не так, как должно

было, что это могло быть правдой... И его служба, и его устройство жизни, и его семья, и эти интересы общества и службы – все это могло быть не то... все это было не то, *все* это был ужасный огромный обман, закрывающий и жизнь и смерть».

Подлинное самоотождествление, в отличие от ложного, представляет собой скорее процесс, нежели состояние, процесс, в ходе которого сущность освобождается из-под контроля личности. Выход человека в трансперсональный план действительности преобразует его психологическую структуру. *Личность гармонизируется, ее объектный полюс предстает перед человеком не в качестве отдельного знания, а как сознание – целостное интегрированное мироощущение. Субъектный полюс проявляет себя как совесть, то есть целостное, интегрированное самоощущение.*

Самосознание + самоотношение = концепция «Я» предполагает самосознание, включающее в себя два аспекта: получение знаний о себе и самих этих знаний и процесс самоотношения, то есть целостная «Я» концепция определяется как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой (совокупность установок на себя – Р. Бернс). **Описательную составляющую «Я» концепции чаще всего называют образом «Я» – представление о себе.**

В самоотношении нет четкой терминологической определенности. Это и самооценка, и самоуважение, и самопринятие, и эмоционально-оценочное отношение к себе, и просто самоотношение. В англоязычной литературе используются следующие термины: self-regard (самоотношение), self-esteem (самоуважение, обобщенная самооценка), self-feeling (самочувствие), attitude (любовь к себе), self-respect (самоуважение), self-acceptance (самопринятие), self-attitude (самоотношение, установка на себя), self-evaluation (декларируемая, публичная самооценка).

Самоотношение **имеет трехкомпонентную структуру** и включает в себя когнитивный, эмоциональный и конативный (поведенческий) компонент. **Когнитивный компонент** связан с вопросом, какие познавательные функции (ощущение, восприятие, представление, мышление, воображение) реализует отношение субъекта к самому себе. Ответ на этот вопрос – все функции.

Эмоциональный компонент не равен самоотношению в целом, а является его частью. В нем выделяют три оси: 1) симпатия-антипатия; 2) уважение-неуважение; 3) близость-отдаленность (В.В. Столин).

Конативный компонент выступает как внутренние действия в собственный адрес или как готовность к таким действиям. Эти действия имеют пеструю картину: манипулятивно-инструментальное и диалогическое отношение к себе (самоуверенность (отбрасывание сомнений) и самопоследовательность); самопринятие (одобрение самого себя, доверие к себе, самосогласие) и самообвинение; самоснисходительность и самобичевание; самоконтроль и самокоррекция.

Действия или их эскизы относительно самого себя по-разному осуществляются, в зависимости от того, как личность относится к себе – как к объекту воздействия или как к субъекту действия. Система самоотношений полифункциональна. **Функции самоотношения:**

1. Функция зеркала (отображения себя) – человек и его действия не только отражаются в сознании окружающих, но это «зеркало» переносится вовнутрь, отображая личность как во внешнем (физическое самоотображение), так и во внутреннем плане.

2. Функция самовыражения и самореализации.

3. Функция сохранения внутренней стабильности и континуальности «Я». Эта функция реализуется в силу тенденции к внутренней согласованности и конгруэнтности.

4. Функция саморегуляции и самоконтроля.

5. Функция психологической защиты. При получении информации, представляющей угрозу сложившимся представлениям о собственном «Я», при жизненной неудаче, психотравмах защитные механизмы личности направляются на рационализацию, создание образа «фальшивого Я» и т.д.

6. Функция интракоммуникации. Социальная природа личности заключается не только в том, что она включена во взаимодействие с социальным миром, но и в том, что для себя самой она выступает как субъект взаимодействия с самим собой, разыгрывая коммуникационные процессы на «сцене» внутренней жизни. Если принять во внимание концепцию Э. Берна о трех позициях общающихся сторон, то во внутриличностном общении возможными вариантами позиций субъекта относительно самого себя выступают «родитель», «взрослый», «ребенок».

Временное измерение самоотношения

Время – это особое измерение личности. Одно дело, когда определенная система функционирует во времени, и другое дело – направленность на время и интенциональное отношение к нему, что свойственно лишь сознанию человека и обусловлено его трансцендентной способностью. Это выражается в том, что человек регулярно выходит за рамки настоящего, прорывая его пределы в направлении прошлого и будущего. Причем такого рода трансценденция человеку свойственна не только в плане отношения к явлениям внешнего мира, структурированным во времени, но и в плане отношения к себе.

Самоотношение личности структурировано во времени, что дает возможность выделить три вида «Я» по темпоральному признаку:

- 1) актуальное «Я» (Я здесь и теперь);
- 2) ретроспективное «Я» (Я в прошлом);
- 3) проспективное «Я» (Я в будущем).

Исследования субъективных семантических значений относительно представлений «Я» О. Тзенга показали, что прошлое, настоящее и будущее «Я» не лежат на одной оси, а составляют три независимых измерения: в самосознании настоящее не выводимо из прошлого, а будущее не является экстраполяцией настоящего. Но следует отметить, что временной аспект структурированности «Я» далеко не изучен. Традиционным объектом исследования является актуальное «Я», тогда как об остальных двух «Я» имеется мало сведений. Причем актуальное «Я» не сводится к реальному или идеальному «Я». Ретроспективное «Я» – не простая форма биографической памяти; оно еще и отношение к личному прошлому. Проспективное «Я» не сводится к так называемому потенциальному или желаемому «Я»; оно более сложное образование, включающее сложные акты самопроектирования. Конституирование личностью временного измерения самоотношения многопланово. Имеется в виду то, что субъект не только строит образ того, какой он есть, каким он был и каким будет, но и занимает определенную временную позицию, которая выступает своеобразной «точкой отсчета» и в перспективе которой субъектом моделируется «горизонт времени» этих образов. Например, рассказывать о том, каким я был в прошлом, можно с позиции нужд настоящего и исходя из планов на будущее, погружившись в отда-

ленное прошлое. Это позволяет выделить два момента временной структурированности самоотношения и образа «Я»: 1) какой период собственной жизни имеется в виду, что является содержанием самоотношения – актуальное, ретроспективное или будущее «Я»; 2) исходя из какой временной позиции или в ракурсе какой перспективы настоящего, прошлого или будущего презентирован образ «Я». На основе соотношения этих двух моментов можно перечислить **возможные способы временного конституирования самоотношения**. Построение структурной модели позволяет не только осуществить временной анализ самоотношения, но и понять, к какому периоду своей жизни приковано преимущественное внимание, какие собственные поступки не проанализированы, с какой временной позиции осуществляется самооценка поступков и личностных черт, что позволяет глубже понять себя и свой внутренний мир.

Тайм-менеджмент в самоопределении

Тайм-менеджмент – это научный подход к организации времени и повышению эффекта от его использования. Девиз профессионального тайм-менеджера: **Работай меньше, успевай больше!** Люди, которые умеют продуктивно распоряжаться собственным временем, живут более насыщенной и полной жизнью, делают свою работу с минимальными временными затратами. Управляя своим временем, мы имеем больше жизненного пространства: становится более реальной возможность заниматься тем, что нам действительно нравится. Учитывая, в каком аврале живёт современный человек, вопрос управления ресурсами времени становится всё более актуальным, если не сказать – жизненно важным. Развитый навык управления временем в несколько раз повышает личную эффективность. Тайм-менеджмент позволяет упорядочить рабочее и личное время в течение дня (недели, месяца), чтобы успевать делать все важные и нужные дела, не отвлекаясь на второстепенные или посторонние вопросы и проблемы. Эффективное планирование позволяет высвободить для насыщенной и полноценной жизни колоссальные ресурсы времени.

Научный подход к организации времени – проблема не новая. История тайм-менеджмента уходит корнями в далекое прошлое. Еще 2000 лет назад в Древнем Риме известный мыслитель Сенека предложил разделять все время на потраченное с пользой, то есть хорошее, на плохое и бесполезное. Сенека также стал вести постоянный учет времени в письменном виде. Мыслитель говорил, что, проживая определенный период времени, необходимо оценивать его с точки зрения заполненности. В дальнейшей истории управления временем эти идеи легли в основу такого понятия, как «личная эффективность». Альберти, итальянский писатель и ученый, живший в XV веке, говорил, что те, кто умеет управлять временем с пользой, будут всегда успешны.

Для этого он предложил использовать два правила:

- каждый день с утра составлять список дел;
- расставлять дела в порядке уменьшения важности.

На протяжении многих веков эти принципы существовали лишь в теоретическом виде, и только с 80-х годов прошлого века данная тема стала переходить от теории к практике.

Управление временем необходимо не только руководящим работникам и владельцам собственного бизнеса; каждый из нас должен уметь распоряжаться собственными активами, чтобы наслаждаться процессом жизни во всей полноте.

Безусловно, тайм-менеджмент нужен далеко не всем. Если человеку в своей жизни нечем заняться и его главная задача – «убить время», то управление

временем для такого человека – неактуальная и ненужная проблема. Другими словами, сначала следует определиться, действительно ли вам не хватает времени и куда вы хотели бы деть свободные минуты, часы и дни, когда они появятся, для каких форм досуга.

Тайм-менеджмент состоит из нескольких составных частей:

- строгий учёт времени;
- оптимизация временных ресурсов;
- планирование дня (недели, месяца или другого отрезка времени);
- организация мотивации.

Управление временем важно не только для работы: люди, постигшие искусство тайм-менеджмента, более жизнерадостны, здоровы и успешны в профессиональной и личной жизни.

Эффективный тайм-менеджмент позволяет осмысливать все свои поступки и решения с точки зрения их целесообразности для собственного развития и совершенствования. Существуют мифы об управлении временем – 3 основных заблуждения (мифа). Некоторые считают, что тайм-менеджмент нужен исключительно для работы, что в России данная дисциплина не эффективна ввиду особенностей национального менталитета, что жизнь строго по плану превращает человека в робота и лишает его свободы воли.

Миф 1. Никто не может управлять временем. Утверждение верное по форме, но ошибочное по содержанию. Управлять временем действительно невозможно (если, конечно, вы не изобретатель машины времени). Никто не способен замедлить его объективный ход, ускорить или остановить даже на мгновение. Зато человек может делать следующее: управлять собой, своими решениями и действиями во времени, а также заниматься определением приоритетов. Именно об этом и рассуждают практики тайм-менеджмента – об управлении собственной жизнью. Как пользоваться памятью так, чтобы учить лексику быстро и качественно. Разумный и прагматичный подход к своим действиям и есть управление временем: вы будете удивлены, сколько минут и часов высвободается, как только вы начинаете действовать более обдуманно и осознанно. Помните, что все успешные люди, независимо от рода своей деятельности, планируют свои дела и действуют с максимальной продуктивностью. При этом работают они примерно столько же, сколько обычные люди, но всегда успевают сделать больше. Их секрет в том, что в единицу времени они успевают сделать большее количество дел, что в итоге сказывается на их жизненных результатах.

Миф 2. Тайм-менеджмент заставит меня работать больше и интенсивнее. Работать много и уставать, пренебрегая отдыхом, – прямой путь к переутомлению и депрессии. Необходимо постоянно стремиться к снижению объёма работы при увеличении результативности. Как это сделать? Если говорить коротко, то необходимо действовать строго по плану и уметь отделять второстепенное от главного. Эффективно использовать методы тайм-менеджмента – не значит делать больше или увеличивать производительность за счет скорости выполнения работ. Речь идёт о повышении личной результативности через исключение ненужных задач и устранения так называемых «пожирателей времени» или «хронофагов». К разряду хронофагов относятся сотни бессмысленных и мелких дел, которые мы делаем в течение дня, даже не задумываясь об их целесообразности: частая проверка почты, общение и просмотр новостей в соцсетях, лишённые смысловой нагрузки разговоры с коллегами. Приверженность человека к отвлечённым от основной задачи делам отчасти объясняется прокрастина-

цией – желанием отложить «до лучших времён» важные и нужные мероприятия. Однако если признать для себя важность и значение текущих задач, отвлекаться на посторонние дела у вас не будет ни сил, ни желания.

Миф 3. Использование тайм-менеджмента превратит меня в робота, который всё будет делать по расписанию, лишит меня свободы и выбора. Люди боятся превратиться в роботов, но на деле уже являются ими, а также рабами собственных психоэмоциональных привычек и шаблонов поведения.

Управление временем не ограничивает нашу свободу, а, наоборот, создаёт её. Управлять главным ресурсом жизни – собственным временем – нужно всем, кто относится к себе ответственно и серьёзно.

Практический критерий необходимости внедрения в жизнь принципов тайм-менеджмента – наличие **4 и более дел** в плане на текущий день (учитываются не только профессиональные, но и личные дела). Например, если вам нужно закончить проект по работе, поговорить об этом с начальством, после работы зайти в мастерскую по ремонту телефонов и, наконец, забрать малыша из детского сада, то разумное планирование времени – ваша насущная необходимость. Планирование и распределение ресурсов помогает быстрее достичь важных целей и высвободить время на отдых, восстановление сил, общение с друзьями и близкими. Тайм-контроль позволяет достигать результата быстрее и с меньшими затратами. Что касается жизни по расписанию, то разумная организация труда и отдыха ещё не приносила вреда никому, а для спонтанности и творческого подхода (если таковые имеются) в любой работе всегда найдётся место.

Семь главных принципов тайм-менеджмента

Принцип 1. Планируйте свои действия

Планирование дел на ближайший день (или ближайшую неделю) имеет практическое значение в любой работе. Даже если ваши действия строго регламентированы должностной инструкцией, всегда нужно иметь заранее составленный план. Это поможет справиться с работой более эффективно и оперативно. Помните, что все успешные люди планируют свою жизнь. Запомните несколько важнейших аксиом тайм-менеджмента:

– **Фиксируйте цели письменно.** Если на бумаге (или в электронном ежедневнике) не обозначена ваша цель, значит, её не существует.

– **Планируйте свой день.** Заранее составленный список заданий и действий увеличивает продуктивность любого вида деятельности на 25 %.

– **Дробите большие задачи.** Объемные задачи по времени выполнения дела нужно всегда разделять на несколько мелких подзадач: не беритесь за масштабный проект, не продумав заранее последовательность действий.

– **Необходимо, чтобы планирование стало вашей второй натурой:** возьмите за правило составлять план действий на завтрашний день перед сном. Утром вы уже будете точно знать, с чего начинать, чем продолжить и как завершить поставленные на день задачи.

– **Всегда оставляйте определенный резерв времени на «форс-мажор»** – непредвиденные обстоятельства.

– **Помните, что те минуты, что вы затратите на составление плана, окупятся в будущем:** результаты грамотного планирования вы оцените уже на первой неделе внедрения в жизнь.

Принцип 2. Формулируйте желаемый результат в конкретные цели и задачи

Стратегическое и эффективное планирование невозможно без грамотного целеполагания – вы должны уметь четко формулировать основную цель и уметь разбивать её на более конкретные и локальные задачи.

В теории менеджмента этот навык именуется «**декомпозиция целей**». Основным способом воплотить данное понятие на практике – это переход от общего к частному.

Например, вы работаете маркетологом в коммерческой фирме и ваша главная цель – поднять продажи в текущем сезоне на 30%. Внедрение данной цели можно разбить на несколько подзадач: увеличить продажи в конкретной торговой точке путем проведения рекламных акций, пересмотреть вопрос ценообразования на некоторые позиции, скорректировать цены, провести масштабную рекламную кампанию в Интернете и в СМИ. Существует профессиональный инструмент (или принцип) для формулировки и постановки локальных задач в тайм-менеджменте и целеполагании. Он называется **принцип SMART**. Согласно данному принципу цель должна быть: **конкретной** (Specific); **измеримой** (Measurable); **достижимой** за определенный период (Attainable); **актуальной** или истинной, т.е. необходимо заранее понять, действительно ли данная задача поможет в достижении цели (Relevant); **ограниченной во времени** (Time-bound).

Основной критерий полезности и эффективности локальной задачи – её конкретность. Начиная движение к крупной цели с выполнения последовательных задач, вы значительно сокращаете время выполнения работы. Последовательность и сосредоточенность на конкретных пунктах – залог будущего успеха. Даже самые великие творцы не создавали свои произведения сразу целиком: сначала они составляли план, а затем выполняли его по пунктам. Один из секретов успешного управления временем – умение сосредоточиться на текущих задачах, не теряя общего направления.

Принцип 3. Фиксируйте ваш план действий. О необходимости обязательно фиксировать план действий уже было сказано выше. Рассмотрим, каким образом это лучше всего сделать. Существует несколько рабочих и действенных инструментов, позволяющих сделать свои планы и задачи более наглядными и конкретными. Один из таких методов – «**Диаграмма Ганта**». Например, допустим, ваша цель – построить дом. Для начала следует разбить задачу на несколько этапов: расчистить площадку, вырыть и заложить фундамент, провести надземные работы, выполнить отделку помещений, провести коммуникации и заняться благоустройством. В диаграмме Ганта указываются все задачи текущего масштабного проекта вместе со сроками их осуществления, продолжительностью во времени и очередностью выполнения.

Однотипные задачи можно группировать в один пункт, а более объёмные дела целесообразно разбивать на несколько последовательных задач. Наглядное составление плана экономит не только ваше время, но и позволяет другим сотрудникам, участвующим в проекте, быстро уяснить положение дел и включиться в работу с нужного этапа.

Принцип 4. Расставляйте приоритеты. Своевременно и чётко определить главную цель – это необходимо и правильно. Но главная задача – это двигаться к достижению данной цели, последовательно выполняя текущие задачи

разной степени трудности. Для расстановки приоритетов в ежедневном планировании подойдет простой способ, который называется «Способ АБВГД».

«А» – это самое важное дело текущего дня, «Б» – менее важное, «В» – задача средней значимости и т.д. Первое в списке дело следует выполнять первым. Обычно эта задача самая трудоёмкая и сложная. Иногда человек испытывает страх или ленится начинать день с главной задачи, но секрет в том, что именно от её выполнения зависит эффективность вашей текущей деятельности.

Специалист по практическому тайм-менеджменту Брайан Трейси советует решать данный вопрос жестко и однозначно. Его метод называется «**съесть лягушку на завтрак**». «Лягушка» – это самое сложное и неприятное дело текущего дня. Вы постоянно переносите его на «послеобеду», на вечер, а то и на завтра. Но суть в том, что тем самым создаётся постоянное эмоциональное напряжение, которое мешает вам продуктивно выполнять все остальные дела. Трейси говорит, что начинать день следует с самого трудного, тогда все остальные дела будут выполняться практически сами собой.

Принцип 5. Фокусируйтесь на главном. Достигать поставленных целей надо максимально эффективно. Умение фокусироваться на главном, не отвлекаясь на постороннее, – важнейший практический навык, овладев которым, вы решите самые приоритетные задачи продуктивного тайм-менеджмента. Время – не восполняемый ресурс и самый ценный из всех существующих. Мы также не способны продлить сутки до 25 часов, но можем освободить собственное пространство для тех занятий, которые нам действительно важны. Чтобы второстепенные дела не сказывались на вашей личной результативности, необходимо овладеть конкретными техниками управления времени. Одна из самых действенных техник высвобождения времени – *делегирование*. Это составляющая классического менеджмента. Например, свою машину можно помыть не самостоятельно, а отдать в автомойку, или потекший кран в ванной можно починить самостоятельно или вызвать профессионального сантехника. Любые задачи, которые целесообразнее (с точки зрения финансов и затрат времени) предоставить другим, нужно предоставлять другим. Чем выше стоимость вашего личного времени, тем больше второстепенных и не слишком важных задач можно делегировать. Менее важные дела можно выполнять в «не-ресурсное время». Речь идет о той части дня, когда вы находитесь уже не на пике своих умственных и физических сил, например, в конце дня, когда есть усталость. Например, находясь в транспорте или очереди, можно совмещать ожидание с обучением: прослушивать аудиокниги по профессиональному мастерству или развитию одного из навыков личной эффективности. Ещё один важный навык для реальной экономики времени – **умение говорить «нет»**. Не подумайте, что отказывать нужно всем без разбора. Умение сказать «нет» относится в первую очередь к тем людям и делам, которые лишают вас ваших энергетических и временных ресурсов, не давая ничего взамен. Говорите «нет» болтливой соседке или сотруднице, чтению бульварной прессы, интернет-серфингу по соцсетям и развлекательным ресурсам, просмотру ТВ. Помните, что даже небольшой незапланированный перерыв, когда кто-то или что-то вас отвлекло от дела, может стать причиной срыва планов.

Принцип 6. Анализируйте свой опыт и создавайте свои правила тайм-менеджмента. Периодически стоит оглядываться назад и делать прагматичные выводы из своего опыта управления временем. Изучайте свои ошибки и

обязательно принимайте меры по их исправлению. Обязательно анализируйте ситуации, в которых вы особенно интенсивно теряли личные ресурсы. Всегда следует оставаться осознанными и со стороны смотреть, что именно происходит с вашей жизнью: в каком направлении и с какой скоростью она движется. Если вы почувствовали, что утратили контроль и слишком углубились в решение задачи, не думая о затратах времени, самое время остановиться, сделать перерыв и попытаться оптимизировать собственные действия. В конце концов, создавайте свои правила по управлению временем, свои фишки. Вся ваша жизнь, ваша деятельность – уникальна.

Принцип 7. Планируйте отдых. В погоне за успехом и личной результативностью никогда не пренебрегайте отдыхом. Планируйте отдых, так же как и ваши бизнес-задачи! Для управления временем полноценный отдых – важнейший элемент успеха. Пример из жизни Радислава Гандапаса. Известный российский бизнес-тренер и оратор Радислав Гандапас, как он рассказывал на одном из своих тренингов, планирует в своем рабочем расписании дни на посещение гольф-клуба. Это важное хобби в его жизни. Эти дни он выделяет красным как мероприятия высшей степени важности, которые не подлежат переносу. В противном случае, говорит Радислав, ему не удастся поиграть в гольф в принципе, так как всегда находятся дела поважнее. Оставаться на пике своих психофизиологических возможностей можно только с помощью регулярного восстановления сил. Нельзя экономить на сне, собственных выходных и общении с близкими – это такие же важные факторы эффективного тайм-менеджмента, как планирование и постановка целей.

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте понятие «личность». Основные теории.
2. Сравнительно-сопоставительный анализ понятий: «личность» и «субъект».
3. Основные этапы личностного развития.
4. Кризисы в развитии личности.

Литература к теме

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – Москва: Фонд «За экономическую грамотность», 1995.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – Москва, 1999.
3. Бочарова В.Г. Социальная педагогика. – Москва, 1994.
4. Бочарова В.Г. Социальное воспитание учащихся. – Москва, 1991.
5. Бочарова В.Г. Педагогика отношений в социуме: перспективная альтернатива. – Москва, 1992.
6. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: учеб. пособие для вузов. – Москва: Аспект пресс, 2001.
7. Беттельгейм Б. Любим ли я ... (Диалог с матерью). – Санкт-Петербург: Ювента, 1998. – 277 с.
8. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. – Санкт-Петербург: МФИН, 1992.
9. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей. – Москва: Академия, 1999.

10. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. Детская психология. – Москва, 1984.
11. Зеньковский В.В. Психология детства: учеб. пособие. – Екатеринбург: Деловая книга, Академия, 1995.
12. Зинченко В.П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. – Москва: АСТ, Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2008.
13. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. – Москва, 2005.
14. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. – Москва: Аспект Пресс, 2005.
15. Крайг Г. Психология развития. – Санкт-Петербург: Питер, 2000.
16. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – Пенза, 1994.
17. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – Москва, 1981.
18. Ремшмидт Х. Психология подросткового и юношеского возраста. – Москва, 1994.
19. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – С. 321.
20. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа: в 2 т. – Москва: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999.
21. Шаповаленко Возрастная психология. – Москва, 2005.
22. Шихи Г. Возрастные кризисы. – Москва, 1999.
23. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. – Санкт-Петербург: Питер, 2003.
24. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – Москва, 1989.
25. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – Москва, 1996.
26. Юнг К. Исследование процесса индивидуации. – Москва, 1998.

Тема 5. НЕБЛАГОПРИЯТНЫЕ ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ. ЗАВИСИМОСТЬ ВОСПИТАНИЯ ОТ ТЕМПЕРАМЕНТА РЕБЕНКА

Воспитание ребенка, как ни странно, следует начинать до его рождения, с любви двух личностей (мужчины и женщины) и создания ими гармоничной семьи.

Рождение человека – это самая удивительная тайна жизни. Каждый из десяти лунных месяцев беременности имеет управляющую планету. Очень важны энергетические, эмоциональные, цветовые и химические особенности воздействия на растущий плод в каждый месяц его развития.

Известна наука – эмбриональная педагогика. Томас Верни говорит о пренатальном воспитании. Он говорит, что воспитание возникшей жизни должно продолжаться все девять месяцев беременности, потому что с трех месяцев плод видит, с шести слышит, имеет тактильную, вкусовую чувствительность (мама поела сладкого – на лице ребенка удовольствие).

Сменяя друг друга, каждый месяц оказывает влияние на определенные органы, формирующиеся на данном этапе, на психику будущего человека.

Для гармонизации каждого месяца могут быть рекомендованы соответствующие лекарственные травы, определенная цветовая гамма одежды, минералы, соответствующая эмоциональная обстановка.

Исследование Т. Верни провел в начале 80-х годов XX в. В своей монографии «Скрытая жизнь ребенка до рождения» ученый проанализировал и обобщил многочисленные литературные данные о том, как душевное состояние матери во время беременности влияет на эмоциональность и творческие способности будущего ребенка. Т. Верни пишет: «Любящие и имеющие хороший эмоциональный контакт со своим ребенком матери рожают более уверенных в себе и более защищенных детей. Матери несчастные, подавленные или неуверенные в своей любви к ребенку рожают детей более подверженных неврозам, поскольку их личность формировалась в обстановке страха и беспокойства». И не удивительно, что эти дети, если им не помочь, становятся эмоционально нестабильными. Наиболее благоприятный период для образования связи между матерью и ребенком – последние месяцы беременности, особенно два месяца, непосредственно предшествующие рождению. К этому периоду ребенок достигает определенного физического и интеллектуального уровня. Однако формирование привязанности ребенка к матери не происходит автоматически. Необходимы время, любовь и понимание для того, чтобы эта связь наладилась и функционировала. Поэтому если мать во время беременности следит за своими мыслями и чувствами, ведет достойный образ жизни, то осуществляется процесс создания «золотого» покрытия формирующегося человека на духовном уровне. При беремен-

ности между матерью и эмбрионом возникает ток энергии, которая течет от мозга матери к эмбриону. Семья может быть исключительно высокого качества, но если в голове матери, образно говоря, «свинцовые» мысли, то впоследствии и ребенок окажется сделанным из свинца, будет пессимистом, страдающим различными заболеваниями и даже пороками.

В некоторых американских приютах в начале века наблюдалась выраженная смертность детей (дети были от родителей, лишенных родительских прав).

Предположили, что причина в инфекции, создавали асептические условия, помещали детей в боксы, где все было стерильным, но они продолжали умирать.

В результате психологических исследований установили, что имела место материнская депривация. **Депривация** – состояние недостаточной удовлетворенности какой-то потребностью (психический голод).

Виды деприваций:

- эмоциональная, или аффективная – недостаточная эмоциональная насыщенность, приводящая к шизогенности;
- социальная (примером является тюрьма) – эта депривация очень тягостна, если человек пребывает в одиночной камере;
- сенсорная, или тактильная – возникает при нехватке тактильных ощущений, поглаживаний, ласки;
- когнитивная (познавательная) – недостаток информационной насыщенности.

Наиболее важно понять материнскую депривацию, ее проявления и последствия. Взаимоотношения с матерью на ранних этапах развития являются определяющими. Американский психолог Рибби описал два синдрома у детей, перенесших материнскую депривацию:

Синдром общего негативизма проявляется в отказе от еды, снижении процесса усвоения пищи, постоянном напряжении мускулатуры, особенно задней поверхности тела.

Регрессивный, или депрессивный, синдром. Проявляется в том, что ребенок сделал несколько сосательных движений, засыпает, наблюдается снижение тонуса мышц, вялость рефлексов, нарушение пищеварения и дыхания.

У этих детей снижена или даже полностью отсутствует способность отличать знакомых от незнакомых. В конце первого года жизни они не могут защитить себя, не вовлекаются в игру, лицо их становится маскообразным, «тупым». Если через год этого ребенка отдать родителям, то нарушения не исчезают: их поведение импульсивно, нетерпеливо, игра лишена эмоциональной окрашенности, эти дети поверхностны в общении, не могут выбирать друзей, у них в последующем отсутствует способность к фантазированию и абстрактному мышлению.

Их отличают жестокость, асоциальность, склонность к правонарушениям. Поведение отличается инфантилизмом. Наиболее стойки нарушения психики у детей, лишенных материнства во второй половине первого года жизни, имеет значение также второй и третий годы жизни.

Английский зоопсихолог Харлоу проводил исследования на обезьянах *Macacus Resus*. Если детенышей отнимали от матери, то развивалась депрессия, и если в клетку помещали яркий предмет, то такая обезьянка приходила в неистовство, а если к ней подсаживали другую обезьянку, то она могла даже загрызть ее. Если же эта обезьянка вырастит и родит, то относится к детенышу как к неживому предмету или загрызает его, то есть материнский инстинкт не сра-

бывает. Харлоу взял группу родившихся обезьян и посадил их в две клетки: в одну поместил искусственную мать – каркас, напоминающий обезьяну, в него вставлена соска, которую обезьянки сосали. Во второй клетке каркас был обтянут плюшем, обезьяны теснились вокруг этой «матери», если что-то пугало их, плотно прижимались к ней. Эти исследования доказывают, что ведущим фактором развития на ранних этапах является тактильный контакт.

Исследования на животных показали, что у них есть критический период первичной социализации, когда формируются привязанность к матери и взаимоотношения с особями своего вида. Если особь не имеет такого адекватного контакта, то она в последующем на себя похожих будет реагировать страхом или агрессией.

У птиц для первичной социализации достаточно одного визуального контакта (К. Лоренц), у млекопитающих необходим тактильный контакт.

Человеческие дети с 2 до 7 месяцев первого года жизни начинают реагировать страхом на незнакомых – это норма. Плохо, когда ему все равно, у кого быть на руках.

С 6–7 месяцев до 3 лет ребенок очень сильно нуждается в контакте с матерью (кричит в ее отсутствие). И если отрыв от матери до 6 месяцев проходит относительно спокойно, то после 6 месяцев передача ребенка в другие руки происходит с обязательным нарушением психического развития. Мать является первой картой мира для ребенка, через нее формируются первые восприятия и реакции. Для ребенка все должно идти из одного источника (мамино молоко, ее голос, ее запах), так как перерезание пуповины не говорит о том, что перерезается психический контакт. Если нет тактильного контакта с телом матери, то развивается сенсорная депривация. Если мать не эмоциональна, она шизогенна. Мать должна ребенком любоваться, потискать его, лишний раз прижать к себе. Ребенок должен быть символом ее счастливой жизни.

На животных показано, что выращивание в сенсорной депривации приводит к неадекватному реагированию на биологически значимые раздражители, и наоборот, дополнительные тактильные раздражения приводят к доразвитию нервной системы, происходит миелинизация нервных волокон, образование новых клеток в нервной системе. Итак, ребенок выписан из родильного дома и наконец получил мать в полном объеме. Но сейчас женщины запуганы информацией, кормят детей по часам, голодный ребенок плачет, мать утомляется, а надо кормить, когда молоко прибывает, когда ребенок хочет есть. Подспудно мать желает нормы, дает успокаивающие, купает в травах. Состояние матери отразится на лактации. Все, что испытывает мать, отражается на ребенке, возбуждена мать – возбуждается ребенок. Большое значение имеет грудное вскармливание. Это сладость жизни для ребенка, он через грудь матери учится взаимоотношению с миром. Психолог Г. Салливан говорит: если сосок у матери втянут и ребенок не может его захватить, то он, став взрослым, нервничает и не может найти себе места при начале любого нового дела. И если ребенок получает полноценное грудное питание 4–6 месяцев, то формируется оральный оптимист (хорошая эмоциональная установка, хорошее развитие), если меньше 4 месяцев – оральный пессимист (социофобия, дисгармоничное развитие).

Очень травматичная для развития ребенка ситуация – ясли с шести месяцев. Для него еще не существует времени. Когда он теряет мать, то теряет ее навсегда, стресс по интенсивности равен тому стрессу, который испытывает взрослый человек при внезапной смерти любимого человека. Ребенок накричится в яслях – естественно, обострится вся интеркурентная инфекция, которая

есть в ротовой полости, ребенок заболевает. В отсутствии контакта с матерью ребенок растет неуверенным, с низкой самооценкой. При этом срабатывает такой способ защиты от проблем, как регресс, ведь самое беспроблемное существование – внутриутробное.

Достаточно серьезной, не столько медицинской, сколько актуализирующейся сегодня социокультурной проблемой, требующей особых воспитательных и адаптационных подходов, является аутизм.

Аутизм как симптом встречается при довольно большом количестве расстройств, в некоторых случаях он проявляется в первый год жизни, занимает ведущее место в клинической картине и оказывает негативное влияние на последующее психическое развитие ребенка. В этом случае говорят о синдроме раннего детского аутизма (РДА), особом варианте нарушения психического развития. При РДА отдельные психические функции развиваются ускоренно, тогда как другие – патологически замедленно. При аутичном расстройстве личности, как правило, отмечаются качественные нарушения в сфере социального взаимодействия и ограниченные повторяющиеся стереотипные модели поведения и видов деятельности. Подобные проявления приводят к инвалидизации детей.

Частота встречаемости аутизма в последние годы составляет по одним источникам 15–20 случаев на 10 тыс. новорожденных, по другим – 40–45 случаев на 10 тыс. новорожденных, причем у мальчиков встречается в 4 раза чаще, чем у девочек. В ходе проведенного анализа научной литературы было установлено, что частота встречаемости аутизма с течением времени имеет явную тенденцию к росту и не зависит от национального, расового и других факторов. Это подчеркивает не локальный, а общечеловеческий характер РДА как тяжелого психического расстройства. Аутизм встречается гораздо чаще, чем слепота и глухота, вместе взятые, хотя данные статистики о распространенности этого заболевания не всегда однозначны.

Причем причины аутизма до конца не выяснены. Общеизвестной считается большая роль генетических факторов в этиологии РДА. Механизм наследования аутизма тоже до конца не изучен, но установлено, что он не моногенный, т.е. развитие РДА зависит не от одного, а от группы генов, причем генный комплекс обеспечивает передачу не самой патологии, а лишь предрасположенности к ее развитию и реализуется лишь при наличии «провоцирующего» фактора, который может быть как экзогенного, так и эндогенного происхождения. К экзогенным факторам относятся инфекции, интоксикации, физические травмы, психотравмы; к эндогенным – конституциональные особенности, возрастные кризисы и др. Эта точка зрения лучше других позволяет объяснить большое клиническое многообразие РДА.

Более 50 лет этиологией аутизма считалось органическое поражение центральной нервной системы. Как показывают исследования, у большинства детей с диагнозом РДА обнаруживаются признаки органического поражения ЦНС, однако их происхождение установить довольно сложно. В рамках психоаналитического подхода в США и Западной Европе причиной аутизма считается психогенный фактор. В отечественной литературе есть указания на то, что психогенный аутизм возможен, но четких характеристик его форм нет.

Психолого-педагогическая картина аутичных расстройств личности сложна и многообразна в сравнении с другими нарушениями психического развития (наиболее ярко аутизм проявляется в возрасте 3–5 лет). До этого возраста бывает трудно его выявить.

Для раннего обнаружения аутизма, что способствует его преодолению, большое значение имеет знание его социальных проявлений: избегание зрительного контакта, негативная реакция на прикосновения, «холодность» или чрезмерная привязанность к матери, склонность к одиночеству, отсутствие интереса к окружающим людям и предметам; эти дети не копируют поведение взрослых, боятся интенсивных раздражителей, непредсказуемо реагируют на события; в процессе занятий используют необычный игровой материал.

Кроме того, у этих детей выявляются трудности в общении, что обусловлено замедленным развитием речи или регрессом речевых навыков, проявляющихся в сложности построить диалог, запаздывании «возраста» вопросов, отсутствии ответной улыбки, а также адекватной реакции на просьбы, нежелании участвовать в коллективных играх и дружить, ограниченности языка мимики и жестов, присутствии в речи неологизмов и эхоталии. У этих детей обнаруживается стереотипность поведения: повтор одних и тех же движений и действий, избирательность в еде, жесткая привязанность к распорядку дня, сложность адаптации к новым условиям и окружению.

Причем в поведении таких детей ярко выражено стремление к сохранению привычного поведения. Данная особенность получила название «феномен тождества». Этот феномен внешне характеризуется реакциями на изменения в виде беспокойства, гиперактивности, агрессивности, расстройств внимания. Стереотипность проявляется и в игре, когда ребенок бессмысленно перебирает одни и те же предметы. Если игрушки используются, то, как правило, не по назначению.

Довольно рано появляются страхи, причем они могут носить как диффузный, неконкретный характер, так и быть дифференцированными. В последнем случае перечень объектов страха поистине бесконечен: шум электроприборов, машин, лай собак и др. Общей особенностью всех страхов при РДА, вне зависимости от содержания и происхождения, являются их сила и стойкость.

Неравномерность развития при РДА находит свое отражение в особенностях моторики. Движения аутичных детей обычно вычурные, угловатые, несоизмеримые по силе и амплитуде. Иногда отдельные сложные движения дети выполняют гораздо успешнее, чем более легкие, а тонкая моторика развивается в отдельных своих проявлениях раньше, чем общая. Особенностью внутреннего мира детей с РДА являются аутичные фантазии, характеризующиеся оторванностью от реальности, слабой и искаженной связью с окружающим миром. Эти фантазии как бы замещают реальные переживания и впечатления, отражают страхи, являются следствием нарушения сферы влечений и интересов и др.

Влияние темперамента на формирование личности ребенка в процессе социализации проявляется в следующих формах:

1. Проявление темперамента ребенка влияет на обращение с ним окружающих, что оказывает косвенное воздействие на его личность.

2. Темперамент ребенка оказывает модифицирующее влияние на окружающую его обстановку. Это проявляется главным образом в том, что свойства темперамента определяют необходимую ребенку интенсивность и продолжительность воспитательных действий.

3. Свойства темперамента могут быть как благоприятствующими, так и противодействующими факторами формирования определенных черт личности.

При воспитании следует учитывать уровень тревожности ребенка. Так, малой реактивности соответствует отсутствие тревожности. Процесс образова-

ния условных реакций на негативные раздражения протекает быстрее у лиц с высокой тревожностью.

В процессе воспитания детей необходимо учитывать, что в раннем детстве нервная система отличается слабостью процессов возбуждения и торможения, их неуравновешенностью, преобладанием процессов возбуждения, что и обуславливает неустойчивость поведения и отклонения в нем.

Трудные для воспитания и социализации дети отличаются следующими свойствами темперамента:

- 1) отсутствие регулярности биологических функций (сна, еды, дефекации и др.);
- 2) избегание;
- 3) медленная адаптация;
- 4) плохое настроение;
- 5) интенсивные реакции.

К углублению отрицательных черт приводят злость, грубость родителей, готовность к наказаниям, непоследовательность в воспитательных приемах. К положительным результатам ведут терпеливость, снисходительность, терпеливое объяснение, беззлобность.

Дети легкие для воспитания и социализации характеризуются постоянно хорошим настроением, регулярностью биологических функций, малой или умеренной силой реакций, быстрой адаптацией, положительными реакциями в новых ситуациях. Причинами отклонения поведения в этой группе являются травмирующие ситуации (заболевания, смерть близких), несоответствие форм поведения и установок в семье и школе, непоследовательность отношений.

Итак, ясно, что содержание расстройств поведения и возможности их преодоления определяются, прежде всего, воздействием воспитания.

По мнению психоаналитика Д. Винникота, при воспитании любого ребенка важно, чтобы мать была «обычной преданной матерью». Можем ли мы утверждать, что все матери являются таковыми. Сегодня психиатры и психологи полагают, что в этиологии аутизма одним из факторов является то, что мать не сумела быть ему «обычной преданной матерью». Он считает, что когда женщина понимает, что беременна, то у нее есть девять месяцев, чтобы все свое внимание переключить на «поселившееся у нее существо».

По его мнению, первая фаза развития ребенка характеризуется тем, что мать в высокой степени является своим младенцем, а ее младенец ею самой. И здесь нет мистики, так как аналитик считает, что в женщине живет память о своем младенчестве и о том, как заботились о ней. Эти воспоминания могут играть разную роль: они либо помогают, либо служат препятствием к осуществлению ее собственного материнского опыта. При этом имеет значение как о женщине заботились окружающие во время беременности, если эта забота достаточна, то женщина готова действовать, прекрасно зная нужды ребенка, что позволяет ей мудро осуществлять холдинг (от слова hold – нянчиться, заботиться, держать на руках).

Именно внимание, оказываемое матерью своему ребенку, позволяет ему ощущать себя реально существующим. Причем ребенку требуется длительное время, прежде чем способности, впервые возникающие в начале жизни, разовьются в более или менее отлаженный механизм психической деятельности ребенка. То, что имелось в некий момент, может быть утрачено. Но более сложное всегда развивается из простого, и сложность психической и социальной структуры личности является результатом постепенного, последовательного роста.

Следует обратить внимание на то, что ребенок на первых годах жизни столкнулся с различными фрустрациями, при которых мать оставляет его (болезнь, новая беременность, смерть и др.). Иначе говоря, по самым разным причинам дети бывают оставлены матерью, что нарушает процесс развития зарождающейся личности.

Если на самых ранних стадиях развития у ребенка окружение достаточно благоприятное, то врожденная тенденция ребенка к росту реализуется и он делает первые важные достижения, способствующие интеграции личности. При этом все элементы ощущений, чувств, действий, формирующие конкретного ребенка, постепенно соединяются, и наступает момент, когда личность ребенка представляет собой целое, хотя, конечно же, еще зависимое целое. И именно поддержка материнского «Я» облегчает организацию «Я» ребенка. Д. Винникот отмечает, что на начальных стадиях развития мать в представлении ребенка – часть его самого. И «Я» есть» первоначально означает «Я есть» вместе с другим существом».

Противоположностью интеграции в период формирования личности ребенка является дезинтеграция (неудача интеграции), расщепление цельности личности ребенка, что ведет к тревоге, которую способна предотвратить обычная забота. Нарушение интеграции приводит к проблемам с телесным здоровьем. Такая «поломка» на ранних этапах развития приводит к появлению отдельных симптомов, характерных для психических заболеваний. Предупреждение этих симптомов начинается с заботы о детях. Чтобы эта забота осуществлялась хорошо, отец должен разделить огромную ответственность с матерью. Мудрая мать никогда не передоверит своего ребенка кому бы то ни было. Тревожная же мать не стремится держать ребенка на руках, а передоверяет его колыбели, няне и проч.

При благоприятном уходе за ребенком мать способна обеспечить ребенку дополнительную Эго-функцию, и ребенок уже на ранней стадии развития приобретает Эго, крепнущее благодаря способности матери приспособиться к ребенку, идентифицироваться с ним, а значит, знающей его потребности.

Перед развивающейся личностью стоят три основные задачи:

- 1) интеграция Я;
- 2) стабилизация психики в теле;
- 3) формирование успешных объектных отношений.

Этим трем задачам соответствуют три функции:

- 1) осуществлять холдинг;
- 2) ухаживать за ребенком;
- 3) представлять объектную «сторону» мира.

Если эти функции не осуществляются, то формируется невротик в раннем детстве (первые 4 года), когда создаются качественные закладки личности. Невроз – свидетельство ранней деформации личности. Это состояние может заявлять о себе в любом возрасте, но закладывается проблематика в детском. С психоаналитической точки зрения невроз – это неоконченные дела детства.

Невроз – психогенное заболевание, в основе которого лежит неудачно, нерационально и непродуктивно разрешаемые личностью противоречия между нею и значимыми для нее сторонами действительности.

Следует отметить, что материнские и отцовские влияния отличаются друг от друга по типу любви, проявляемой по отношению к детям. Материнская любовь безусловна по своей природе. Мать любит своего ребенка, потому что он ее дитя, а не потому, что ребенок выполняет какие-то ее условия и оправдывает надежды. Мать – это родной дом, родная земля, духовная близость и ценностное мировосприятие. Мир отца – это другие аспекты человеческих взаимоотно-

ношений, мир мыслей, вещей, сделанных своими руками, мир закона, порядка и дисциплины. Функция матери обеспечить ребенку безопасность, функция отца – ввести ребенка в общество, направлять его в решении практических задач.

Следует понимать, что подобные отцовские и материнские влияния могут изменяться, когда в психологической структуре личности матери преобладает маскулинность, а в отцовской – фемининность. Тогда указанные родительские воздействия и тип любви могут соответствовать противоположному гендеру.

Материнские влияния могут приводить к формированию у детей различных типов материнских комплексов (З. Фрейд, К.Г. Юнг, Э. Эриксон, Д. Гримшоу, К. Джиллиган, Н. Ходороу, Э. Бадентер и др.). Психологи отмечают, что материнский комплекс у мужчин может приводить к неестественной сексуализации и донжуанству (К.Г. Юнг, Ж. Шассеге-Смиргель, Р. Столлер и др.). Проявления материнского комплекса у женщин подробно изучены Юнгом, выделившим четыре типа его проявлений:

1) чрезмерное развитие женских инстинктов (основная цель этих женщин – рождение детей);

2) чрезмерное развитие эроса (наиболее значимы для этих женщин романтические и сенсационные происшествия);

3) отождествление с матерью (эти дочери, являясь тенью матери, становятся, считает К.Г. Юнг, пустыми и пассивными);

4) сопротивление матери (этот тип идентификации преимущественно с отцом приводит к чрезмерному развитию интеллекта женщины, проявляется в бессознательной женственности и мужественном разуме).

Чувство материнства возникает у женщин еще до рождения ребенка, и оно, а также последующее воспитание ребенка преимущественно матерью способствуют развитию протоженственности у обоих полов. Женщина, будучи существом чаще эмоциональным, в педагогической деятельности руководствуется в основном чувствами. Отец же привносит в воспитание строгость и четкую организованность. Два полюса влияний вместе приводят к возникновению гармоничной личности. И если в воспитании дочери важна роль отца для формирования наряду с «женскими» таких «мужских» проявлений, как независимость, активность, ориентация на успех, то воспитательные воздействия отца на мальчика приводят к различным последствиям, описанным У. Штейнбергом:

1) защитная маскулинная идентичность, возникающая при отсутствии отца (физическом или эмоциональном) и навязчивой матери;

2) развивающая сверхидентификация с мужской ролью, приводящая к потере мальчиком индивидуальности и недостаточному конфликту поколений;

3) неразвитая маскулинность сына при соперничающем отце;

4) сверхидентификация с маскулинностью в сочетании с обесцениванием фемининности.

Наиболее значимы отличия в случае формирования у мальчика развивающей или защитной идентификации. Если отцовское воспитание связано с чуткой, внимательной поддержкой ребенка, то это приводит к формированию развивающей идентичности. Но при этом отцу присущи следующие характеристики: мужественный, вникающий в дела семьи, формирующий чуткие базовые отношения с сыном.

Защитная мужественность формируется при наличии отца, не занимающегося воспитанием сына (не важно, был ли он пассивным или доминирующим).

Не слишком мужественные мальчики вырастают в семьях, где отцу принадлежит женская роль (отцы готовят пищу, ведут домашнее хозяйство, но не участвуют в принятии семейных решений). Отсутствие отцовского внимания не способствует идентификации с ним и не обеспечивает возможность сыну утвердиться в мужской роли. «Недостающие отцы порождают неудавшихся сыновей, которым не хватает отца» (Г. Коргно). Дети, лишенные отцовского воспитания, чаще всего или занимают защитную позу жесткой приверженности культурным ролевым стандартам, или же избегают поведения, ожидаемого от их социально-половой роли (развитие компенсаторной маскулинности или же чрезмерной феминности).

Важно обратить внимание на то, что при чрезвычайно мужественном отце, но проявляющем по отношению к сыну выраженный контроль, запреты и наказания, у мальчика также может подавляться развитие мужского начала. Доброжелательные отношения с внимательным и компетентным отцом способствуют развитию в мальчике мужских качеств, он, идентифицируясь с традиционной маскулинностью, чувствует себя удовлетворенным в своей мужской роли.

Значимыми для формирования идентичности как девочки, так и мальчика являются семейные взаимоотношения. В семьях, где мужа обесценивают жен, у мальчиков чаще всего формируется жесткая мужская социально-половая роль. Если же в семье подавляется отец, то у девочек это может приводить к чрезмерному сопротивлению матери и идентификации с отцом. Когда в семье заботливые и уважающие друг друга мать и отец, то при этом дети гордятся базовой сексуально-ролевой ориентацией и, ощущая себя достаточно комфортно, демонстрируют гибкие реакции по отношению к проявлению в себе черт противоположной поло-ролевой модели. Отцы, способствующие развитию андрогинного типа личности у детей, являются не только мужественными, но и могут брать на себя считающиеся в культуре «женскими» роли, что важно и для сына, и для дочери. Так как девочка, оставаясь идентичной только с матерью, может, как обосновано К.Г. Юнгом, терять свою индивидуальность. Мальчик же должен сменить «протоженственность, первичную идентификацию с матерью на мужскую идентичность. При этом очень велика роль отца, обеспечивающего инициацию (так, ритуал инициации в первобытных сообществах сопровождался изоляцией мальчиков от женщин и их приобщением к деятельности мужского сообщества для приобретения мужской идентичности в обществе мужчин).

Когда мать является навязчивой и контролирующей, а отец, вследствие его отсутствия, безразличия или слабости, не выполняет иницирующую функцию, у мальчика затрудняется формирование мужского начала. Главная проблема мальчиков, лишенных отцовского влияния, доказать, что они не маменькины сынки. Такие мальчики жестко отвергают все, что, по их мнению, относится к женскому началу. У таких мужчин кроме возможности проявления поведенческого паттерна Дон-Жуана, о котором говорилось выше, прослеживаются сложности во взаимоотношениях с женщинами и женоненавистничество.

В российской культуре с достаточно активным проявлением патриархатности в гендерных взаимоотношениях мальчикам в воспитании отдается предпочтение, а мать и женственность часто обесцениваются. Это может привести к отвержению девочками женственности, а также при жестком, авторитарном отце к чрезмерному подавлению у мальчиков их маскулинности («кастрирующий отец»). Сохранение подобных воспитательных приемов может привести к возрастанию в российской культуре количества маскулинных женщин и феминин-

ных мужчин. Если же при этом сформируется андрогинная личность, с большим потенциалом как мужественности, так и женственности в своей идентичности, то подобный индивидуум будет успешен в творчестве, самореализации и самоактуализации. Если же при этом у индивида формируется идентичность, характеризующаяся потерей собственной мужской или женской сущности, то мы имеем дело с женственными мужчинами, не активными и не успешными в профессиональной деятельности, и мужественными женщинами, которые реализуются в профессии, но чаще всего несчастливыми в браке. Подобные девиации половых ролей будут приводить к нарастанию тревожности, как у мужчин, так и у женщин и к росту проблем в их межличностных отношениях.

Воспитание – это самая сложная и беспокойная работа на свете. Чтобы достичь в ней успеха, необходимо терпение, здравый смысл, ответственность, чувство юмора, такт, любовь, мудрость и чувственность, принятие ребенка не только умом, но и сердцем. Родительское влияние в процессе воспитания и формирования у ребенка поло-ролевой идентичности наиболее значимо в первые годы его жизни. Очень часто родителям приходится двигаться по этому пути методом проб и ошибок, так как жестко установленных правил при этом нет и не может быть. Труд родителя можно уподобить деятельности мудрого садовника, знающего, что каждое растение требует своего своеобразного подхода в его выращивании.

Вместе с тем психологии условно выделяют психологические типы матерей, которые своим влиянием на ребенка и своими воспитательными методами способствуют формированию у детей преневротических радикалов и неврозов:

«*Царевна – Несмеяна*». Всегда чем-то озабочена и обеспокоена, чрезмерно честолобива и принципиальна, сдержана в выражении чувств, не признает детской непосредственности, шума и веселья, считает это пустым времяпрепровождением. Имеет навязчивую потребность делать замечания, стыдить, читать мораль.

Больше всего боится избаловать ребенка, часто поступает подчеркнуто правильно, но, что называется, «без души».

«*Снежная королева*». Любит повелевать, держит всех на расстоянии, жестока и непреклонна, внутренне холодная и неотзывчивая, эгоистичная, равнодушная к страданиям других. Считает недостатки пороками.

«*Спящая красавица*». Склонная к мечтательности, депрессивному мироощущению и пессимизму, заторможенная, самовлюбленная натура, пребывающая в плену идеализированных представлений, ждущая своего «принца», разочарованная и усталая, отстраненная от ребенка, обращающаяся с ним как с живой куклой.

«*Унтер Пришибеев*». Недостаточно чуткая, часто грубая и безапелляционная, во всем командует детьми, принижает их чувство собственного достоинства, с недоверием относится к их самостоятельности, гневлива, придирчива и нетерпима к слабостям и недостаткам, часто прибегает к физическим наказаниям.

«*Суматошная мать*». Неустойчивая и взбалмошная, непоследовательная в своих поступках, бросается из одной крайности в другую, часто взрывается, кричит, любой пустяк превращает в трагедию, из ничего создает проблемы и на них бурно реагирует.

«*Наседка*». Жертвенная, тревожно-беспокойная, во всем опекает, не отпускает детей от себя, сопровождает каждый их шаг, предохраняет от любых

трудностей, стремится заменить собой сверстников, все сделать за ребенка, но только не способствовать его самостоятельности и активности.

«Вечный ребенок». Мать, которая не стала взрослой, по-детски обидчива, капризна, драматизирует любые события, жизнь считает невыносимой, детей – обузой, себя – жертвой обстоятельств, постоянно ищет помощи, поддержки и покровительства. Не может справиться с самыми обычными проблемами детей, охотно сдает их «на поруки» кому-либо, страдая при этом от своего бессилия.

Приведенные психологические портреты следует интерпретировать как дополняющие друг друга психологические образы.

Стиль воспитания детей проблемными матерями также проблемен. Выделяются три стратегии дисгармоничного воспитания:

- 1) отвергающее (по типу неприятия);
- 2) гиперсоциализирующее;
- 3) эгоцентрирующее.

Отвергающее воспитание (первый тип) обусловлено рядом осознаваемых родителями и воспитателями, а чаще неосознаваемых факторов: чрезмерная требовательность, жесткая регламентация, мелочная опека, чрезмерный контроль. Такое воспитание подавляет врожденный тип реагирования, давит на темперамент ребенка, которому навязывается единственно допустимый тип поведения: «Если я тебя придумала, стань таким, как я хочу».

Отвергающее воспитание может проявляться и в полном отсутствии контроля (равнодушное попустительство). В такой семье, как правило, наличие большого количества неразрешенных проблем, полная неспособность справиться с возрастными особенностями ребенка (воспитание неадекватное, не учитывающее природных данностей ребенка, очень часто воспитатели относятся к ребенку, как к уже взрослому). Мать незрела для материнства, отец для отцовства. При таком воспитании возникает разрыв между характером и темпераментом, характер «не усаживается» на психобиологическую основу.

Холерик при таком воспитании становится крайне агрессивным и честолюбивым.

Сангвиник будет «благоразумен», то есть наденет маску, флегматик станет конформным, меланхолик, лишенный психологических тенденций, лучше всех переносит это воспитание.

Второй тип воспитания – **гиперсоциализирующее** – обычно обусловлен тревожной мнительностью в отношении здоровья ребенка, его социального статуса, успехов в школе, институте. Часто это единственный ребенок. Если он у пожилых родителей (начинают этого ребенка «шпиговать» знаниями), это приводит к астенической реакции и неврозам. Для такого воспитания характерна проекция личностных проблем родителей на отношения с детьми. Опека исходит из беспокойства и страха одиночества. При таком воспитании со стороны родителей чрезмерный контроль и педантизм. Чрезмерные нотации таких родителей – резонерство, а считает ребенок информацию своим правым полушарием и берет от родителей худшее в их поведении.

При этом наблюдается односторонность в воспитании – доминирование кого-то одного из членов семьи, что особенно неблагоприятно для мальчиков. Этот тип воспитания проявляется в войне с природным темпераментом ребенка, в преобладании рационального аспекта воспитания, развитии ума при запущенности эмоционально-волевой сферы ребенка, что приводит к развитию гипердинамического синдрома (суетливость, чрезмерная подвижность, разбросанность).

Подобное воспитание отличается ригидностью, отсутствием альтернатив, трафаретностью суждений. Родители не могут перестроить свою тактику воспитания, которая еще более осложняется при неприятии ребенка. Это воспитание тормозит врожденную скорость и направленность приспособительных реакций и приводит к пониженной самооценке и тревожности ребенка.

Холерик при таком воспитании педантичен, отличается повышенным самоконтролем, не разрешает себе быть спонтанным.

Сангвиник – тревожно-синтонен.

Флегматик – тревожно-мнителен, замкнут.

Третий тип проблемного воспитания – **эгоцентрирующее**. Ребенку навязывается представление о нем как о самодовлеющей сверхценности. Это кумир семьи. Обычно такой тип воспитания проявляется в семье при большом количестве воспитателей, отличается неравномерностью, недостаточностью эмоционального контакта в первые годы и сверхкомпенсацией этой недостаточности в более позднее время. Непоследовательность воспитания препятствует формированию устойчивого «Я». В семье отмечается инверсия воспитательных ролей: бабушка играет роль матери, мать – отца, отец – приемного сына, а ребенок презирает всех. Кроме того, неблагоприятным фактором при этом воспитании является наличие оранжерейных условий развития, что приводит к атрофии темперамента в реальной действительности с формированием черт тревожности и неадекватной агрессивности.

Холерик при этом воспитании будет эгоцентричен.

Сангвиник – инфантилен, психомоторно нестабилен.

Флегматик контрастен.

Интересен взгляд американского психиатра и психолога Гарри Салливана (1939–1949) на воспитание, на значение в воспитании межличностных взаимоотношений. Он разработал интерперсональную теорию личности, рассматривает личность как социальную, формирующуюся на основе интерперсональных связей, зафиксированных в раннем детстве.

Г. Салливан выделяет:

– *первичные группы* – системы – мать-дитя. Отрыв от матери при этом должен компенсироваться отношением матери к ребенку;

– *нуклеарную семью* (проявляется в 2–3 года): формируются и запечатлеваются в психике ребенка вертикальные связи с родителями и горизонтальные – с братьями и сестрами. Эти связи и взаимоотношения остаются эталоном на всю жизнь. Ученый говорит, что нет новых интерперсональных связей, а есть нарастание старых. И если, например, девочка растет без отца, то у нее не формируются вертикальные связи с отцом (а папа – это первая матрица звучания мужчины), она теряется в мире, насторожена к мужчинам. Если нет горизонтальных связей, то есть нет братьев или сестер, то все межличностные отношения строятся по вертикалям, это также плохо и проявится при вхождении ребенка в социум;

– *дошкольную группу* (4–6 лет) – на этом этапе необходимо усвоить ролевое поведение;

– *раннюю школьную группу* – усиливаются вертикальные интерперсональные отношения с учителями;

– *подростковый период* – дети переоценивают все привитые родителями ценности;

– *юность* – период самоутверждения и выбора своего места в жизни.

Примером технологий работы с психологическими и социокультурными проблемами у детей служат программы работы с детьми-аутистами.

Первые программы по обучению и воспитанию детей с формами умственной отсталости были разработаны отечественными дефектологами уже в 60-е гг. XX в. Помимо программы обучения умственно отсталых детей школьного возраста (принята в 1981 г.) была разработана при поддержке Министерства социальной защиты программа воспитания детей дошкольного возраста с выраженными интеллектуальными нарушениями. Согласно этим программам в специальных учреждениях должна проводиться работа по развитию и коррекции всех психических функций такой категории детей: развитие их речи, привитие им элементарных санитарно-гигиенических навыков, простейших навыков самообслуживания и расширения круга представлений и понятий об окружающем мире. В ходе многочисленных отечественных исследований было доказано, что целенаправленное обучение и воспитание таких детей должно начинаться с раннего детства. Только в этом случае можно добиться положительного эффекта. При этом надо учитывать, что коррекционно-воспитательная работа по содержанию и организации должна быть иной, нежели для детей с легкой степенью умственной отсталости.

Как правило, в России дети с умственной отсталостью, обусловленной аутизмом, проживают и воспитываются в специализированных Домах-интернатах Министерства социальной защиты. В соответствии с существующей инструкцией в такие учреждения принимаются дети с умственной отсталостью в степени имбецильности и идиотии и, кроме того, дети с комплексным дефектом, включающим олигофрению и нарушения опорно-двигательного аппарата. Однако в последнее десятилетие наметилась тенденция семейного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью. Семьи, в которых появился ребенок с нарушением интеллекта, воспитывают его сами, не передают его, как это было распространено ранее, в Дом-интернат системы социальной защиты. Поэтому родители особенно остро нуждаются в квалифицированной сервисной, психологической, педагогической, дефектологической помощи для полноценного воспитания такого ребенка в семье. К сожалению, система такой помощи родителям с первых дней жизни ребенка отсутствует.

Вместе с тем существенную помощь, хотя и не с первых лет жизни, в воспитании и обучении таких детей оказывают лечебно-педагогические центры. Такие учреждения открыты во многих городах России. В них оказывают комплексную медицинскую, воспитательную, психологическую, социализирующую помощь детям с умственной отсталостью и другими нарушениями развития, а также родителям и представителям ближайшего окружения, обучая их воспитательной и адаптационной работе.

В последнее время в российской культуре формируется общественное мнение относительно детей-инвалидов как людей, имеющих равные права и возможности с другими людьми для их развития, но нуждающихся в определённой опеке, индивидуальной помощи. Современными экспериментальными исследованиями подтверждено, что включение ребёнка с нарушениями интеллекта и другими психологическими и поведенческими расстройствами в процесс обучения возможно и необходимо при обеспечении определённых условий для раскрытия потенциальных возможностей психического, физического, эмоционального и социального развития (Л.В. Баряева, С.М. Виноградов, М.Л. Рабинович). Сегодня для таких детей открывают специальные классы при вспомогательных

школах, но все-таки большая их часть воспитываются в детских домах-интернатах.

Главной задачей обучения и воспитания детей с аутизмом является развитие их потенциальных познавательных возможностей, коррекция поведения, привитие трудовых и других социально значимых навыков и умений. Конечная цель обучения и воспитания состоит в приобщении умственно отсталых лиц к доступному им общественно полезному труду и приобретению ими социального опыта. Достижение этих целей невозможно без материально-технических условий, кадрового, программного и методического обеспечения.

Для адаптации детей с аутизмом в культуре и предотвращения их инвалидизации необходимо не только на ранних этапах выявить, но и использовать различные приемы реабилитации. Причем замечено, что достаточно эффективны приемы арт-терапии. Существуют различные ее виды. Арт-терапия помогает развивать коммуникативные навыки и формировать необходимые взаимоотношения. Арт-терапия при аутизме позволяет проникнуть вглубь внутреннего мира такого особенного ребенка и понять, что он думает, что происходит в его сознании. Изобразительная деятельность способствует снижению эмоционального напряжения и созданию у аутиста ощущения большего комфорта. Это очень ценно для повышения толерантности ребенка к психотерапевтическим воздействиям. Благодаря этому снижается тревожность, и дети становятся более открытыми, раскрепощенными для контактов. При помощи изобразительной деятельности особенный ребенок может рассказать о себе, своем мире, своих страхах, тревогах и переживаниях. Причем арт-терапия при аутизме помогает развивать как коммуникацию ребенка, так и его воображение.

Арт-терапевтические занятия могут проводиться как в индивидуальной, так и в групповой формах. В случае индивидуального подхода применяются авторские методики, разрабатываемые, как правило, центрами лечения аутизма для каждого конкретного пациента в соответствии с его личностными особенностями. Групповые формы обучения (при условии, что степень аутистического расстройства позволяет ребенку в них участвовать) особенно ценны коммуникативными, вербальными и социальными контактами в непринужденной атмосфере творчества и художественного самовыражения. Данные методики также направлены на развитие внимания, мелкой моторики, навыков рисования (именно данный навык является основой для умения писать). Как правило, большинство детей с аутизмом не умеют держать карандаш в руках, не способны пользоваться ножницами, не знают, что делать с красками. Все это обучают на занятиях арт-терапией и других реабилитационных, коррекционных, развивающих форм культурно-досуговой деятельности, используя программы ранней психолого-педагогической, имиджевой помощи. Что же касается музыки, то лечение детей звуком – широко известная методика. Музыка способна успокаивать, приводить психику детей в равновесие, позволяет расслабиться, снизить слуховую и тактильную непереносимость. Поэтому лечение детей звуком также может дать положительные результаты. В группах при относительно неплохой коммуникации эти дети при формировании соответствующих навыков могут также ставить театральные и хореографические представления.

Таким образом, в результате применения комплекса методик арт-терапии наблюдаются следующие позитивные изменения: возможность установления контакта, доверительных отношений с другими детьми, улучшение поведения, расширение и укрепление диапазона взаимодействия с предметами, материалами

как известными детям, так и с новыми, применяемыми в изобразительной деятельности. Кроме того, «лечение детского аутизма творчеством» помогает уменьшению стереотипии в движениях и использованию схем в рисовании, развитию мелкой моторики и координации рук.

Контрольные вопросы

1. Темперамент. Зависимость воспитания от темперамента ребенка. «Трудные» и «легкие» для воспитания и социализации дети, их характеристика с учетом проявлений темперамента и особенностей матерей.
2. Психологические типы матерей, способствующие формированию у детей преневротических радикалов и неврозов.
3. Три стратегии дисгармоничного воспитания.
4. Понятие о материнской депривации. Характеристика основных видов материнской депривации.
5. Особенности отвергающего воспитания и нарушения темперамента, возникающие при этом воспитании.
6. Особенности гиперсоциализирующего воспитания и возникающие при этом нарушения темперамента.
7. Эгоцентрирующее воспитание, его своеобразие. Результат такого воспитания.
8. Понятие об аутизме.
9. Основные арт-технологии социализирующей, воспитательной, реабилитационной помощи.

Литература к теме

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – Москва, 1994.
2. Башина В.М. Ранний детский аутизм // Исцеление: альманах. – Москва, 1993.
3. Гарбузов В.Н., Захаров А.И., Исаев Д.Н. Неврозы у детей и их лечение. – Москва: Медицина, 1977.
4. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: информ.-метод. пособие к курсу «Психология человека». – Москва: Российское педагогическое агентство, 1998.
5. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. – Санкт-Петербург: Питер, 2001.
6. Лакосина Н.Д., Трунова М.М. Неврозы, невротические развития личности. – Москва: Медицина, 1994. – 190 с.
7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. – Москва: Теревинф, 2005.
8. Сивашинская Е.Ф. Дети с синдромом Аспергера: особенности педагогического взаимодействия // Адукацыя і выхаванне. – 2012. – № 5. – С. 52–59.
9. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. – Москва: Прогресс, 1982.
10. Снайдер М., Снайдер Р. Ребенок как личность. – Москва: Смысл, 1995.
11. Шайдукова Л.К. Дополнительные симптомы – маркеры раннего детского аутизма уюва // Психическое здоровье. – 2012. – № 1. – С. 55–58.
12. Эриксон Э. Детство и общество. – Москва: Летний сад, 1993. – 416 с.

Тема 6. ТЕОРИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ. ТЕОРИЯ ОБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Термин «развитие» указывает на изменения, происходящие со временем в строении тела, мышлении или поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды. К ранним теориям детского развития можно отнести **преформизм, теорию влияния окружающей среды, теорию научения** Джона Локка и **романтический натурализм** Ж.-Ж. Руссо.

Согласно **преформизму** дети – это полностью сформировавшиеся взрослые только в миниатюре. Филип Арнье отмечал, что эта точка зрения доминировала в Средние века. Но Барбара Ханауолт и Шуламит Шахар собрали доказательства, опровергавшие взгляды Ф. Арнье на повсеместность того, что детей уже в 6–7 лет отправляли для ученичества в другие местности. Все же этими учеными было установлено, что к 12 годам большинство детей уже выполняли обязанности взрослых. Согласно преформистских теорий эмбриогенеза считалось, что при зачатии внедряется в яйцеклетку полностью сформировавшийся человек (гомункулус). И лишь научные достижения XVIII века продемонстрировали, что эмбрион развивается последовательно.

Сторонники *биогенетической концепции* развития полагают, что основные психические свойства личности заложены в самой природе человека (биологическом начале). Они считают генетически запрограммированными интеллект, аморальные свойства личности и др. Первым шагом на пути возникновения биогенетических концепций была теория Ч. Дарвина о том, что развитие – *генезис* – подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов детского развития. И лишь научные достижения XVIII века продемонстрировали, что эмбрион развивается последовательно.

Немецкий естествоиспытатель Э. Геккель (1834–1919) и немецкий физиолог И. Мюллер (1801–1958) сформулировали *биогенетический закон*, согласно которому животное и человек во время внутриутробного развития кратко повторяют те стадии, которые проходит данный вид в филогенезе. Этот процесс был перенесен на процесс онтогенетического развития ребенка.

Американский психолог С. Холл (1846–1924) считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. Основанием для появления данного закона послужили наблюдения за детьми, в результате чего были выделены следующие стадии развития: пещерная, когда ребенок роется в песке, стадия охоты, обмена и др.

С. Холл предполагала также, что развитие детского рисунка отражает те стадии, которые проходило изобразительное искусство в истории человечества.

Теории психического развития, связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, называют **теориями рекапитуляции**.

Выдающийся русский физиолог И.П. Павлов (1849–1936) доказал, что существуют приобретенные формы поведения, в основе которого лежат условные рефлексы. Это породило точку зрения о том, что развитие человека сводится к проявлению инстинкта и дрессуре. Немецкий психолог В. Келер (1887–1967), проводя опыты на человекоподобных обезьянах, открыл у них наличие интеллекта. Этот факт лег в основу теории, согласно которой психика в своем развитии проходит три этапа: **1) инстинкт; 2) дрессура; 3) интеллект**. Австрийский психолог К. Бюлер (1879–1963), опираясь на теорию В. Келера и под влиянием трудов основателя психоанализа, австрийского психиатра и психолога З. Фрейда (1856–1939), в качестве основного принципа развития всего живого выдвинул принцип удовольствия. Он связывал этапы инстинкта, дрессуры и интеллекта не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных состояний – переживанием удовольствия и связанного с ним действия. Бюлер утверждал, что на первом этапе развития – этапе инстинкта – благодаря удовлетворению инстинктивной потребности наступает так называемое «функциональное удовольствие», являющееся следствием выполнения действия. А на этапе интеллектуального решения задачи возникает состояние, предвосхищающее удовольствие. В. Келер, изучая развитие ребенка с помощью зоопсихологического эксперимента, заметил сходство в примитивном применении орудий труда у человека и обезьяны.

Диаметрально противоположного подхода к развитию психики ребенка придерживаются сторонники **социогенетической (социологизаторской) концепции**. Они считают, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие – лишь продукт внешнего воздействия. Поэтому, манипулируя внешними воздействиями, можно добиться любых результатов. Так, **Д. Локк** (1632–1704) считал, что людей формирует их социальное окружение, и отвергал представления о врожденных различиях между людьми, признавая врожденные различия лишь в эмоциях. Он полагал, что детское сознание является «чистой доской», все, что в него приходит, возникает из внешней среды, в процессе ассоциаций, повторения, вознаграждений и наказаний. Он считал, что главная цель образования – самоконтроль. Английский философ Джон Локк считал, что ребенок рождается на свет с чистой душой, подобной белому листу бумаги, на котором можно написать все что угодно, и дитя вырастет таким, каким его хотят видеть родители и близкие. Согласно этой точке зрения наследственность не играет никакой роли в развитии психики и поведения ребенка.

Принципы Д. Локка легли в основу всех современных теорий научения. Ж.-Ж. Руссо, в отличие от Д. Локка, полагал, что дети не «чистые доски», у них есть собственные образы чувствования и мышления, поэтому взрослые должны позволить детям совершенствовать собственные способности и самим учиться так, как предназначено природой. Руссо выделил четыре основные стадии развития: младенчество (от рождения до 2 лет); детство (2–12 лет); позднее детство (12–15 лет); отрочество (начинается в 15 лет). Достижение теории Ж.-Ж. Руссо в том, что он предложил философию образования, «ориентированную на детей», предлагал относиться к детям в соответствии с их возрастом.

Теорию конвергенции, или, как ее еще называют, теорию двух факторов, разработал немецкий психолог В. Штерн (1871–1938), который был специалистом в области дифференциальной психологии, рассматривающей взаимо-

отношения биологического и социального факторов. Суть этой теории заключается в том, что психическое развитие ребенка рассматривается как процесс, складывающийся под влиянием наследственности и среды. Основной вопрос теории конвергенции состоит в том, чтобы установить, как возникают приобретенные формы поведения и какое влияние на них оказывает наследственность и окружающая среда. В это же время в психологии существовали две теоретические концепции: *эмпиризм* («человек – чистая доска») и *нативизм* (существуют врожденные идеи). Штерн полагал, что если есть основания для существования этих двух противоположных точек зрения, то истина заключается в их соединении. Он считал, что психическое развитие есть соединение внутренних данных с внешними. Примером тому может служить следующий факт: окружающий мир предоставляет ребенку материал для игры, а то, как и когда он будет играть, зависит от врожденных компонентов инстинкта игры. В. Штерн был сторонником концепции рекапитуляции и говорил, что ребенок в первые месяцы младенческого периода находится на стадии млекопитающего. Это подтверждается неосмысленным рефлекторным и импульсивным поведением. Во втором полугодии жизни он достигает стадии высшего млекопитающего (обезьяны) благодаря развитию схватывания предметов и подражания. В дальнейшем, овладев прямохождением и речью, ребенок достигает начальных ступеней человеческого состояния. В первые пять лет игры и сказок он стоит на ступени первобытных народов. Новый этап – поступление в школу – сопряжен с овладением социальными обязанностями более высокого уровня. Первые школьные годы связаны с простым содержанием античного и ветхозаветного миров, средние классы – с христианской культурой, а годы зрелости – с культурой нового времени.

Согласно **теории созревания** Арнольда Гезелла (1880–1961) развитие ребенка обусловлено двумя силами: влиянием окружения и действием генов. По его мнению, гены определяют последовательность, время и форму появления паттернов действия. Он считает, что главный принцип в развитии ребенка – это взаимное переплетение, функциональная асимметрия и саморегуляция. Поэтому в воспитании важно понимать скрытую мудрость законов созревания и обращать внимание на сигналы, которые подают сами дети.

Теории научения. Согласно этим теориям большинство форм поведения приобретаются путем научения, являющегося всеобъемлющим процессом, не ограничивающимся формальным учением и включающим в себя **приобретение моральных принципов и различного рода поведенческих актов** (например, манера жестикулировать). Сторонники этих теорий рассматривают развитие как постепенное **накопление образов памяти, знаний, умений и навыков**. Так, бихевиористы (от англ. behavior – поведение) считали, что научение происходит путем обусловливания. Эти теории основываются на работах И.П. Павлова (1849–1936) по условно-рефлекторной деятельности и исследованиях Джона Б. Уотсона (1878–1958) по научению. Философской основой этих теорий является концепция Джона Локка (1632–1704), согласно которой у людей нет **врожденных идей, их поведение, мысли и чувства формируются под влиянием внешней среды**. Концепция социального научения показывает, как ребенок приспособляется в современном мире, как он усваивает привычки и нормы современного общества. Представители этого направления считают, что наряду с классическим обусловливанием и оперантным научением существует также научение путем *имитации* и *подражания*. Такое научение стало рассматриваться в американской психологии как новая, третья, форма научения. Надо отме-

тить, что в теории социального научения проблема развития поставлена с позиции первоначального антагонизма ребенка и общества, заимствованной от фрейдизма.

Учеными было введено такое понятие, как социализация. Социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях воспитания, т.е. целенаправленного формирования личности. Воспитание является ведущим и определяющим началом социализации.

Американский психолог Дж.Б. Уотсон (1878–1958) выдвинул лозунг: «Хватит изучать то, что человек думает, давайте изучать то, что человек делает!». Он также считал, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие есть продукт внешней стимуляции. Следовательно, манипулируя внешними раздражителями, можно «создать» человека любого склада. В исследованиях научения, в которых учитывались результаты, полученные И.П. Павловым, на первый план вышла идея **сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов**, был выделен временной параметр этой связи. Это легло в основу **ассоцианистической концепции научения** Дж. Уотсона и Э. Газри, которая стала первой программой бихевиоризма – направления в американской психологии XX в., отрицающего сознание как предмет научного исследования и сводящего психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды.

По словам Дж. Уотсона, «все такие термины, как сознание, ощущение, восприятие, воображение или воля, могут быть исключены при описании человеческой деятельности». Поведение человека он отождествлял с поведением животного. Человек, по мнению Уотсона, – это биологическое существо, которое может быть изучаемо подобно всякому другому животному. Таким образом, в классическом бихевиоризме акцент делается на процессе научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием среды.

В трудах А. Бандуры, Дж. Кольмана и др. понятие «социализация» получило различную интерпретацию: в необихевиоризме оно трактуется как социальное научение; в школе символического интеракционизма – как результат социального взаимодействия; в «гуманистической психологии» – как самоактуализация «Я-концепции». Явление социализации многоаспектно, поэтому каждое из указанных направлений акцентирует внимание на одной из сторон изучаемого феномена. **Теория социального научения** расширила диапазон теории научения. Так, ее главный теоретик Альберт Бандура (1977) утверждал, что в повседневной жизни люди осознают последствия своих действий, замечая, какие действия приводят к успеху, а какие – к неудаче, какие не дают никакого результата. Он считал, что для того чтобы сформировать новое поведение, недостаточно награды и наказания. Поэтому А. Бандура выступал против переноса результатов, полученных на животных, на анализ поведения человека. Он полагал, что дети приобретают новое поведение благодаря *наблюдению* и *имитации*, т.е. подражая значимым для них людям, и *идентификации*, т.е. путем заимствования чувств и действий другого авторитетного лица. Бандура проводил исследования детской и юношеской агрессивности. Группе детей демонстрировали фильмы, в которых были представлены разные образцы поведения взрослого (агрессивные и неагрессивные), имевшие различные последствия (вознаграждение или наказание). Так, в фильме показывали, как взрослый агрессивно обращается с иг-

рушками. После просмотра фильма дети оставались одни и играли с игрушками, применяя действия, которые они видели в фильме. В результате агрессивное поведение у детей, смотревших фильм, увеличилось и проявлялось чаще, чем у детей, не смотревших его. Если в фильме агрессивное поведение вознаграждалось, агрессивность в поведении детей также возрастала.

У другой группы детей, которые смотрели фильм, где агрессивное поведение взрослых было наказуемо, агрессивность уменьшалась. Бандура выделил диадку «стимул – реакция» и ввел в эту схему четыре промежуточных процесса для объяснения того, как подражание модели приводит к формированию у детей нового поведения:

- 1) внимание к действию модели;
- 2) память о воздействиях модели;
- 3) двигательные навыки, которые позволяют воспроизвести увиденное;
- 4) мотивация, определяющая желание ребенка воспроизвести увиденное.

Таким образом, А. Бандура признавал роль познавательных процессов в становлении и регуляции поведения на основе подражания.

Известный американский психолог Р. Сирс (1908–1998) предложил **принцип диадического анализа развития личности**. Этот принцип заключается в том, что многие свойства личности первоначально формируются в так называемых «диадических ситуациях», потому что действия человека зависят от другого человека и ориентированы на него. К диадическим отношениям можно отнести отношения матери и ребенка, учителя и ученика, сына и отца и др. Ученый полагал, что нет строго фиксированных и неизменных черт личности, так как поведение человека всегда зависит от личностных свойств другого члена диады. Сирс выделил три фазы развития ребенка:

- 1) рудиментарного поведения – базируется на врожденных потребностях и научении в раннем детстве (в первые месяцы жизни);
- 2) первичных мотивационных систем – научение внутри семьи (основная фаза социализации);
- 3) фаза вторичных мотивационных систем – научение вне семьи (выходит за пределы раннего возраста и связана с поступлением в школу).

Очевидно, что главным в процессе социализации Р. Сирс считал влияние родителей на воспитание детей. **Центральным компонентом научения Сирс считал зависимость, т.е. потребность ребенка, которую нельзя игнорировать**. Известно, что первая зависимость, возникающая у ребенка, это зависимость от матери, пик которой приходится на раннее детство. Сирс выделил пять форм зависимого поведения:

– «поиск негативного внимания» – ребенок старается привлечь внимание взрослых при помощи ссор, неповиновения, разрыва отношений. Причиной тому могут служить низкие требования и недостаточность ограничений по отношению к ребенку;

– «поиск постоянного подтверждения» – это извинения, просьбы, излишние обещания или поиск защиты, комфорта, утешения. Причина – завышенные требования к ребенку, особенно относительно его достижений со стороны обоих родителей;

– «поиск позитивного внимания» – выражается в поиске похвалы, желания включиться в группу или выйти из нее;

– «пробывание поблизости» – постоянное присутствие возле другого ребенка или группы детей, взрослых. Эту форму можно назвать «незрелой», пассивной формой проявления в поведении положительной зависимости;

– «прикосновение и удержание» – это неагрессивное прикосновение, обнимание или удерживание других. Здесь можно говорить о «незрелой» зависимой форме поведения.

Р. Сирс считал, что родителям необходимо найти средний путь в воспитании. Надо придерживаться следующего правила: не слишком сильная, не слишком слабая зависимость; не слишком сильная, не слишком слабая идентификация.

Роль поощрения и наказания в формировании нового поведения рассматривал американский психолог-необихевиорист Б. Скиннер (1904–1990). Главным понятием его концепции является *подкрепление*, т.е. уменьшение или увеличение вероятности того, что данное поведение повторится. Он рассматривал и роль награды в данном процессе, но разделял роль подкрепления и награды в формировании нового поведения, считая, **что подкрепление усиливает поведение, а награда не всегда способствует этому**. По его мнению, подкрепление бывает положительным и отрицательным, первичным (пища, вода, холод) и условным (деньги, знаки любви, внимания и т.д.). Б. Скиннер выступал против наказания и считал, что оно не может дать устойчивого и продолжительного эффекта, а игнорирование плохого поведения может заменить наказание.

В свою очередь У. Бронфенбреннер (1917–2005) изучал происхождение феномена «возрастной сегрегации» в американских семьях. Данный феномен заключается в том, что молодые люди не могут найти свое место в обществе. В результате человек чувствует себя оторванным от окружающих его людей и даже испытывает враждебность по отношению к ним. Найдя в конце концов дело по душе, он не получает удовлетворения от работы, и интерес к ней вскоре угасает. Этот факт оторванности молодых людей от других людей и настоящего дела в американской психологии получил название *отчуждения*. Корни отчуждения Бронфенбреннер видит в следующих особенностях современных семей:

- работа матерей;
- рост количества разводов и, соответственно, количества детей, растущих без отцов;
- дефицит общения детей с отцами из-за занятости последних на работе;
- недостаточное общение с родителями из-за появления телевизоров и отдельных комнат;
- редкое общение с родственниками и соседями.

Все эти и многие другие, еще более неблагоприятные условия сказываются на психическом развитии ребенка, что и приводит к отчуждению, причины которого в дезорганизации семьи. Однако, как считает Бронфенбреннер, дезорганизующие силы зарождаются первоначально не в самой семье, а в образе жизни всего общества и в объективных обстоятельствах, с которыми семьи сталкиваются.

Американский психолог Дж. Гевирц (1879–1942) большое внимание уделял изучению условий возникновения социальной мотивации и привязанности младенца к взрослому, а взрослого – к ребенку. Он основывался на достижениях в области социальной психологии и идеях Сирса и Скиннера. Гевирц пришел к выводу, что источником мотивации поведения ребенка выступают стимулы-

рующее влияние среды и научение на основе подкрепления, а также разнообразные реакции ребенка, например, смех, слезы, улыбка и т.д.

Американский психолог У. Бронфенбреннер считал, что результаты лабораторных исследований необходимо проверять в естественных условиях, т. е. в семье или группе сверстников. Особое внимание он уделял структуре семьи и других социальных институтов как важнейшим факторам развития поведения детей. Поэтому свои исследования он проводил, наблюдая за семьями.

Представители необихевиоризма, американские психологи Э. Торндайк (1874–1949) и Б. Скиннер (1904–1990) создали концепцию научения, которое получило название *«оперантное научение»*. Эта разновидность научения характеризуется тем, что в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи важную роль играют функции *безусловного стимула*, т.е. главный акцент делается на значении подкрепления.

Н. Миллер и американский психолог К.Л. Халл (1884–1952) – авторы теории, в которой был дан ответ на вопрос: зависит ли научение, т.е. установление связи между стимулом и реакцией, от таких состояний испытуемого, как голод, жажда, боль.

На основе существующих теорий можно сделать вывод, что в социогенетических теориях в качестве основного фактора развития психики рассматривается среда, а активность ребенка не учитывается.

Этологические теории (Ч. Дарвин, К. Лоренц, Н. Тинберген, Дж. Боулби). Согласно теории эволюции Ч. Дарвина имеет место борьба за существование, в которой выживает сильнейший и приспособленный.

Хотя К. Лоренц и Н. Тинберген изучали инстинктивное поведение животных, тем не менее их наблюдения о том, что инстинкты инициируются специфическими внешними стимулами, то есть определенному паттерну действий присущ основополагающий побудительный компонент, доказали, что инстинкты играли адаптивную роль и им нужна адекватная среда для проявления должным образом. В результате их этологические открытия были применены в понимании человеческого развития Джоном Боулби и Мэри Эйнсуорт. Так, Дж. Боулби утверждал, что человеческое поведение можно понять, только рассмотрев его среду обитания, и использовал этологические термины: инстинкт и импринтинг к объяснению человеческого поведения, разработав *теорию привязанности*.

Фазы привязанности:

Первая фаза (рождение – 3 месяца) – *неразборчивая реакция на людей* – отличается однотипной, базовой реакцией на людей. Практически с рождения дети предпочитают разглядывать человеческие лица, что доказывает предрасположенность к визуальному паттерну. Но эта улыбка еще не является социальной, примерно с 3-недельного возраста дети улыбаются при звуке человеческого голоса, это уже социальные улыбки, но они мимолетны. С 5–6 недель малыши широко и счастливо улыбаются человеческим лицам и их улыбка включает уже контакт глаз. Но до 3-месячного возраста малыши будут улыбаться любому лицу, причем голос или ласка на этой фазе слабо инициируют улыбку. Привязанность в этот период проявляется в лепетании, плаче, цеплянии.

Вторая фаза (3–6 месяцев) – **фокусирование внимания на знакомых людях**. На этой фазе направленность улыбки ограничивается знакомыми людьми, к 4–5 месяцам гулят в присутствии только знакомых лиц, их плач быстро успокаивает знакомая фигура. Основным объектом их внимания на этой фазе чаще всего является мать.

Третья фаза (6 месяцев – 3 года) – привязанность к одному лицу становится все более интенсивной. На этой фазе дети громко плачут, демонстрируя тревогу разлучения с самым близким человеком. После отсутствия матери малыш интенсивно к ней тянется. Причем в возрасте 7–8 месяцев у детей возникает боязнь незнакомцев, проявляющаяся в различной степени у разных детей от легкой настороженности до громкого плача. К 8 месяцам дети способны следовать за родителем с помощью ползания. И, хотя он на этой фазе уже способен исследовать окружающее пространство, отходя от матери, все же продолжает следить за ее нахождением.

Четвертая фаза (3 года – окончание детства) – **партнерское поведение**. Если в 2-летнем возрасте малышу еще трудно понять уход опекуна, то в 3 года он уже способен понять планы взрослого и более охотно позволяет родителю на время уйти.

М. Эйнсуорт с коллегами, продолжая исследования, выявила три возможных поведенческих паттерна привязанностей:

1. Надежно привязанные младенцы – беспечный тип привязанности. В незнакомой обстановке эти дети используют мать как источник спокойствия, если мать удаляется из их поля зрения, то они проявляют беспокойство, после ее возвращения – активно радуются и какое-то время от нее не отходят. Причем оценка матерей этих детей в домашней обстановке показала, что их матери являлись сенситивными и быстро реагирующими на плач и другие сигналы детей, были всегда доступны и делились своей любовью, когда дети нуждались в утешении.

М. Эйнсуорт считает, что эти дети демонстрируют здоровый паттерн привязанности, отзывчивость матери дает им веру в нее, смелость в незнакомой обстановке. Но реакция на ее уход свидетельствует о сильной потребности в близости, потребности, имеющей огромную жизненную ценность на протяжении всей человеческой эволюции. Взрослые люди с этим типом легко входят в контакты с другими, не испытывают особых переживаний, когда попадают в сильную зависимость от кого-то или когда их бросают, но им присуща потребность в устойчивых продолжительных отношениях.

2. Неуверенные, избегающие младенцы – отстраненный тип привязанности. В незнакомой обстановке выглядят достаточно независимыми, не подходят к матери время от времени в процессе своих исследований этой обстановки, не замечают ее и не проявляют беспокойства и стресс при ее уходе, не ищут близости при ее возвращении и не проявляют радости. Избегают ее желаний взять их на руки, вырываются из ее объятий и отводят от нее взгляд. При наблюдении за их матерями в домашней обстановке М. Эйнсуорт установила, что они были недостаточно сенситивные, вмешивающиеся и отвергающие. Их дети часто казались неуверенными в себе, тревожились по поводу нахождения матери, плакали, когда мать уходила. М. Эйнсуорт считает, что эти дети в незнакомой обстановке, опасаясь, что не смогут найти поддержку у матери, реагировали оборонительно, избирая сдержанную, безразличную манеру поведения, чтобы защитить себя. Их так часто в прошлом отвергали, что они пытались не показать своей потребности в матери, чтобы избежать новых разочарований. Когда мать возвращалась после разлучения с ребенком, они отказывались не нее смотреть, как бы отрицая какие-либо чувства к ней. Дж. Боулби считал, что такие дети превращаются в излишне самонадеянных и отчужденных взрослых, демонстрирующих окружающим такую отстраненную форму защитного поведения.

Замкнуто-отстраненные взрослые опасаются чрезмерной близости в отношениях, не заинтересованы в их создании, легко идут на разрыв в отношениях.

3. Неуверенные, амбивалентные младенцы – тревожный тип привязанности. В незнакомой обстановке эти дети робеют, держатся близко к матери, практически не занимаясь исследованием незнакомого пространства, они крайне беспокоятся, плачут, когда мать выходит из комнаты, и проявляют двойственное поведение при ее возвращении, то тянутся к ней, то отталкивают ее, проявляя к ней враждебность. В домашней обстановке такие матери были непоследовательными по отношению к детям, будучи то ласковыми, отзывчивыми, то невнимательными к потребностям детей. Амбивалентный поведенческий паттерн еще называют «сопротивлением», так как дети не только добиваются контакта, но и сопротивляются ему. Взрослые люди с таким типом привязанности, как правило, тревожно-противоречивые личности, они не испытывают доверия к окружающему миру, являются большими собственниками и ревнивцами. Склонны неоднократно порывать отношения с одним и тем же партнером.

Психоаналитические теории развития. З. Фрейд создал структурную теорию личности, основу которой составил конфликт между инстинктивной сферой душевной жизни человека и требованиями общества. Он считал, что каждый человек рождается с врожденными сексуальными влечениями, которые впоследствии находятся под контролем «Сверх-Я» и «Оно». «Оно» – это внутренняя психическая инстанция, которая под влиянием запретов выделяет из себя маленький объем «Я». «Сверх-Я» – инстанция, ограничивающая человеческие влечения. Получается, что «Я» контролирует «Оно» и «Сверх-Я». **Это типичная схема двух факторов развития.** Концепция развития З. Фрейда – это динамическая концепция, в которой показано, что в развитии человека главную роль играет другой человек, а не предметы, которые его окружают. В этом заключается одно из главных ее достоинств. Психоанализом занимались такие ученые, как К. Юнг, А. Адлер, К. Хорни и др.

С.Д. Смирнов провел анализ движущих сил и условий развития личности в зарубежных концепциях. Были получены следующие данные:

– по мнению З. Фрейда, основой индивидуального и личностного развития являются врожденные влечения и инстинкты, где единственным источником психической энергии признают биологическое влечение (либидо);

– по мнению К. Юнга, развитие есть «индивидуализация» как дифференциация от общности. Конечная цель индивидуализации – достижение высшей точки «самости», целостности и полного единства всех психических структур;

– по мнению А. Адлера, человеку от рождения присуще «чувство общности», или «общественное чувство», которое побуждает его войти в общество, преодолеть чувство собственной неполноценности, обычно возникающее в первые годы жизни, и добиться превосходства за счет разного рода компенсаций.

К другим психологам-психоаналитикам, изучающим развитие детей, относятся: Рене Спитс, Маргарет Малер, Мелани Клейн, Анна Фрейд, Джозеф Сандлер, Эрик Эриксон и др.

Так, известны работы по изучению детей Анны Фрейд: «Дети без семьи», «Война и дети» (1943), «Введение в технику детского психоанализа» (1927), «Психоанализ для учителей и родителей» (1931), «Детство в норме и патологии» (1965), «Интересы ребенка» (1973); Рене Спитса: «Психоаналитическое исследование ребенка» (1946), «Нет и да», «О начале человеческой коммуникации» (1956), «Первый год жизни: психоаналитическое исследование нор-

мального и отклоняющегося развития объектных отношений» (1965); Э. Эриксона: «Детство и общество», «Идентичность: юность и кризис». Все эти авторы внесли большой вклад в изучение детства, нормального и отклоняющегося развития объектных отношений.

Согласно представлениям теории объектных отношений первая стадия развития – **первичное взаимодействие**, или физиологическая прелюдия к объектным отношениям. Продолжается эта стадия до 1,5–2 месяцев. Большинство исследователей согласны с тем, что ребенок рождается подготовленным к определенным взаимообменам с матерью. После рождения поведение младенца некоторое время обусловлено главным образом стремлением к поддержанию физиологических процессов. В этот период важно установить правильный, стабильный режим дня и ночи, засыпания-подъема, правильный цикл питания, то есть поддержание гомеостатического равновесия организма. Известно, что в этот период ребенок и мать – единая целостная система, фазы голода ребенка и выделения молока у матери совпадают, они синхронны в норме, но при различных патологических нарушениях, в том числе и у матери, этот ритм нарушается. Эту фазу М. Малер называет **симбиотической**, а Р. Спитс – фазой **аутизма**.

Вторая фаза – **начало диалога**. В возрасте примерно 2 месяцев появляются новые элементы поведения младенца. Самая главная задача в 2–4 месяца – установление матери как главного объекта любви, то есть появление у ребенка сильной привязанности к матери. Сначала появляется неспецифическая улыбка ребенка, которая сменяется вскоре специфической, то есть улыбкой для матери. Ребенок начинает узнавать мать и улыбается ей. Специфическая улыбка (термин Р. Спитса) – индикатор установления сильной привязанности к матери. Начинается активный диалог между ребенком и матерью, который требует от матери адекватного ответа на улыбку и приветствие ребенка. Улыбка является для ребенка зеркалом, в котором он видит, что мать улыбается ему в ответ на его улыбку. Он приобретает способность осознавать свои чувства, считать их правильными и принимаемыми. На базе этих детских впечатлений появляется **чувство уверенности** в себе и **самооценка**, основанная на реальности. Эти взаимодействия с матерью являются основой ранней структуризации чувства **удовольствия – неудовольствия**. Если мать способна улыбаться, ребенок в будущем будет понимать чувства других, так как его чувства поняты, он принят матерью. Если же мать депрессивна или шизоидна, то она рассматривает ребенка как объект, а не как самостоятельного полноправного индивидуума. Каждый шаг к собственной идентичности связан для ребенка со страхом разрушить существование матери, семьи. С другой стороны, у ребенка шизоидной матери постоянный страх утраты собственного существования. Этот конфликт приводит к патологическому симбиозу с матерью, и ребенок, чувствуя себя ответственным за мать и свое окружение, платит за это своим собственным физическим и эмоциональным существованием: либо полностью растворяясь в этом **симбиозе**, либо опасаясь этого как потери собственной идентичности (ребенок не может организовать собственную эмоциональную жизнь). Если мать имеет дефицит времени, то нет адекватного ответа матери на чувства ребенка. Так, если ребенок недоволен, раздражен, то мать должна принимать эти чувства агрессии, обеспечивать хороший уход и оставаться достаточно спокойной, когда ребенок ведет себя агрессивно. Постепенно младенец начинает все больше вовлекать мать во взаимодействие, часто сам начинает игры и является их регулятором. Ранняя регуляция себя и других очень важна для развития саморегуляторной

функции **Эго, основы саморегуляции**, установленной в этой фазе. Если же мать гиперстимулирует младенца или недостаточно внимательна к нему, то нарушаются гармония во взаимодействии и уверенность младенца в том, что своими действиями он может вызвать адекватный ответ со стороны объекта, **чувство компетентности** или **уверенности** в правильности своих действий, тогда возникает **неуверенность** в себе, которая проявляется в последующей жизни. Если же мать слишком активна и старается сделать все сама, загружая ребенка играми или собственной личностью, у ребенка может возникнуть **пассивная** сдача и формируется будущая пассивность и безынициативность.

Если же мать недостаточно внимательна, то у ребенка может развиваться стремление **привлекать к себе внимание**. В этот период также на основе взаимодействий с матерью появляются самые ранние представления о себе и об объекте, и эта модель ранних взаимодействий может определять дальнейшее функционирование личности, то есть способ взаимодействия может воспроизводиться в будущем.

Третья фаза – **сепарации-индивидуации**. Продолжается с 4–5 месяцев до 3 лет. Характеризуется тем, что младенец начинает проявлять интерес и любопытство по поводу окружающего его мира. Эта фаза делится на три подфазы.

Первая подфаза – **хэтчинг**, или **вылупливание**.

Продолжается с 4–5 месяцев до 12, характеризуется тем, что младенец открывает для себя, что его действия могут влиять на объекты. Интересы ребенка смещаются от собственных действий к тому эффекту, который вызывают его действия. Но все же в этот период его чувства удовольствия и безопасности зависят от того, насколько он способен получить адекватный ответ от матери. М. Малер описала, что ребенок остается все-таки близко к матери, чтобы была возможность при необходимости обращаться к ней. Мать ему нужна для некоей подпитки (этой подпиткой может быть физиологический контакт и визуальный, слуховой или тактильный). В этот период начинает формироваться базисное доверие, то есть уверенность в том, что в нужный момент мать придет на помощь. Тогда же мать становится для ребенка либидозным объектом, то есть объектом, куда направляется либидо ребенка. Формирование внутреннего либидозного объекта помогает ребенку легче переносить фрустрацию, то есть мать может быть в один момент хорошей, в другой плохой, но представления ребенка о ней должны быть в основном хорошие, что формирует доверие к ней, понимание того, что мать может быть достигаемой.

Базисное доверие особенно ярко проявляется в реакции ребенка на чужого, когда мать держит ребенка на руках. Если мать спокойна, спокоен ребенок, если же мать тревожна, то ребенок реагирует на другого слезами, ищет защиты у матери. Это начальное взаимодействие с другими играет роль в последующем взаимодействии личности с другими людьми: если мать спокойна, то у ребенка возникает желание взаимодействовать с другими людьми. Эго матери служит ребенку вспомогательным, поддерживающим Эго.

В этой же подфазе начинается формирование константного либидозного объекта – представления о матери, которая является преимущественно хорошей. Представления интернализируются, т.е. принимаются ребенком в себя. Когда константный объект сформируется полностью, ребенок даже в отсутствие матери сохраняет память о ней и справляется с тревогой самостоятельно.

В этот период для развития ребенка большую роль играют переходные объекты – игрушка, одеяло, которое имеет определенный запах и др. Переход-

ные объекты – это сфера примирения младенца и внешнего мира. Вначале это только игра, воображения ребенка. Для взрослого переходный объект существует извне, для ребенка же хоть и не изнутри, но и не галлюцинация. Переходный объект это «не я», но и не «не я». Это парадокс, переплетение двух миров – внутреннего и внешнего. Когда мать интернализируется ребенком вовнутрь, то материнское Эго помогает формированию Эго ребенка, и он может осуществлять те или иные регуляторные функции.

Вторая подфаза – **практическая**.

Продолжается с 5–7 до 18 месяцев.

Этот период с момента, когда у ребенка появляется возможность отползти от матери, характеризуется радостным, счастливым чувством того, что ребенок сам, без помощи матери может достигать каких-то удовольствий. Мир вокруг вызывает радость. На этой подфазе закладывается чувство, что **мать может существовать отдельно** от него, и это чувство будет закреплено, если мать, давая свободу, в нужный момент окажется рядом, поддерживая и одобряя.

Если сепарация с матерью в этот период длительная, то все достижения ребенка могут быть разрушены, и он после длительной сепарации встретит ее отчужденным взглядом, что будет говорить о том, что базисное доверие и константный либидозный объект разрушены этой фрустрацией.

Подфаза **воссоединения**, или **рапрошман**.

Продолжается с 16–18 месяцев до 2 лет (анальная фаза, по Фрейду).

Эта подфаза характеризуется амбивалентностью, то есть двойственностью, противоречивым отношением к объекту, одновременной направленностью на один и тот же объект противоположных чувств (например, любви и ненависти), т.к. ребенок после подфазы вылупливания, полный восторга, сталкивается с тем, что не может постоянно испытывать восторг и очень сильно еще зависим от матери, он обнаруживает определенные ограничения с ее стороны, что вызывает разочарование, т.к. мать не может быть постоянно только с ним и выполнять только его запросы. От фантазий о всемогуществе ребенок переходит к амбивалентности, разделяя мать на хорошую и плохую, обращаясь то к хорошей части матери в своих фантазиях, то к плохой.

В зависимости от преобладания в фантазиях ребенка образа матери – хорошего или плохого, будет зависеть, сформируется ли окончательный константный либидозный объект и сможет ли ребенок функционировать самостоятельно.

Первый конфликт амбивалентности самый кардинальный в развитии. В этот период обнаруживаются пределы отдаленности от матери, игры без матери. Начинается большой шаг в позитивном развитии ребенка, в котором образ матери возрастает автономностью и в то же время повышается зависимость от нее. У ребенка устанавливается фразовая речь, снимается магическое, мистическое отношение ко многим вещам, которые не были вербализованы. Когнитивное развитие продвигает ребенка к пониманию своего чувства беспомощности и удаленности от матери. Ребенок начинает задумываться о том, что реально, а что нет, понимает, насколько он стал автономнее, свободнее, активнее. Именно это создает аффективно заряженный компонент амбивалентности. Возникают противоположные чувства: то капризничает и отталкивает мать, то ходит за ней. Это неустойчивая подфаза. Ребенок замечает, что не всегда его желания совпадают с желаниями матери, обнаруживает, что он не всемогущ и не может принудить мать выполнять только его желания. Ребенок идет к матери, но пока шел, его настроение изменилось, захотелось быть одному, и он не знает, что ему де-

лать, плачет в расстройстве, прильнет к матери и тут же отталкивает ее. Возникает чувство вины за автономность и свободу и чувство стыда за зависимость. Ребенок не может понять, какая же у него цель, возникают две взаимоисключающие цели: хочет, с одной стороны, независимости, с другой – возвращения полной симбиотической зависимости. Дальнейшее развитие зависит от способности матери понять эту амбивалентность. При положительном прохождении этой подфазы формируется ощущение автономности и отрывности или зависимость и сепарированность при дисгармоничном развитии. Очень важно в этот период для развития Эго ребенка принимать непринимаемое, разрешать неразрешаемое. Мать должна быть терпимой к агрессивности и капризности ребенка.

Мать может остаться расщепленной: мать – «добрая Фея» или мать – «Баба-Яга». В период амбивалентного конфликта обе матери должны слиться в одну, достаточно положительную. Должен сформироваться константный либидозный объект, который обусловит способность ребенка функционировать самостоятельно. Объединение положительных и отрицательных объектов произойдет, если мать ограничивает ребенка и делает это в его благо, причем важно, чтобы наказание следовало сразу за проступком. Амбивалентные чувства ребенка должны быть контейнированы, приняты матерью, она должна больше поддерживать и объяснять, чем отвергать и наказывать, тогда у ребенка чувства любви берут верх над злостью, завистью и агрессией. Он предпочитает сохранять добрые отношения с матерью и подавляет агрессивные чувства к ней. Если агрессивность к матери превалирует, то представления о ней становятся разрушительными, что приводит к тому, что ребенок не способен испытать положительные чувства к матери, а также и к себе. Если мать не способна принимать его чувства, то его представления о себе становятся также нарушенными, он не может относиться позитивно к самому себе. Если развитие протекает нормально, то примерно к 3 годам константный либидозный объект сформирован. Уходят проявления амбивалентности, ребенок приобретает способность быть без матери и не требует ее присутствия постоянно. В других случаях константный объект любви может полностью никогда не сформироваться. Роль отца в этот период очень важна для облегчения процесса сепарации и замены в какой-то степени фигуры матери. Отец служит вспомогательным объектом, к которому не развито такое сильное чувство привязанности, что и помогает отделяться от матери. Отец более активен в играх (подкидывает ребенка, щекочет и др.). Это помогает перевести агрессию в активное взаимодействие с отцом.

Четвертая фаза – **триадные** отношения.

Начинается с 3 лет (по З. Фрейду – фаллическая, или эдипова стадия). После того как устанавливается целостный объект любви и ребенок может функционировать отдельно от матери, развиваются его когнитивные способности, он начинает идентифицироваться с родителем своего пола, идеализирует его. Постепенно привязанность к одному из родителей сменяется стремлением установить хорошие взаимоотношения с обоими родителями. Девочка идентифицируется с матерью, потому что обожает ее, а мальчик – с отцом, если тот показывает свое умение, ловкость, мужественность. Речь идет о полоролевой, а не о сексуальной идентификации, при этом главным является когнитивное понимание девочки, что она девочка, а мальчика, что он мальчик. Ребенок к трем годам готов к этой идентификации. Неполная семья – проблема, так как, если нет отца, кто-то должен выполнять эту функцию (учитель-мужчина, дед, брат,

дядя), то есть эта фигура должна быть обязательно, роль отца велика, даже если он алкоголик.

Для девочки очень важен отец как поощритель ее женственности, а мать должна поощрять мужественность мальчика. На ранней генитальной фазе у ребенка возникают фантазии, характерные для Эдипова периода 4–6 лет, и страх наказания за эти желания. В этот период ребенок начинает осознавать, что родители часто предпочитают общение друг с другом общению с ним. Ребенку в этот период трудно быть хорошим для обоих родителей, а так как он не хочет терять любовь ни одного из них, то начинает испытывать чувство вины за свои желания, что заставляет его их подавлять. Формируются совесть и морально-нравственные принципы. Это ребенка усиливается за счет формирующегося **Супер-Эго**, которое и помогает справляться с инстинктивными желаниями. С решением Эдиповых проблем ребенок становится способным управлять собой, наказывать себя и лучше приспособливаться к реальности.

Пятая фаза – **латентная**.

Продолжается 7–10 лет.

Супер-Эго сформировано, ребенок получает удовлетворение от соревнований со сверстниками, от того, что хорошо учится, идет сублимация инстинктивных желаний в учебу, спорт, увлечения. В этой фазе возникает специфическая защита – «**семейный роман**», когда ребенок фантазирует, что его родители занимают более высокое положение и когда-то они придут за ним. Эти фантазии сглаживают психологические травмы Эдипова комплекса. В латентную стадию сексуальные импульсы после бури Эдиповой стадии подавлены.

Шестая фаза – **adolescentный период** (подростковый). 15–16 лет – ранний подростковый, 16–18 лет – средний, 18–23 года – поздний подростковый.

По мнению некоторых ученых, фаза заканчивается к 30 годам. Это период гормональной перестройки, когда усиливаются сексуальные желания, оживляются Эдиповы желания. В это время ребенок должен оставить окончательно первичный либидозный объект и найти объект для приложения своего либидо. В психической репрезентации уничтожаются родители, ребенок должен пересмотреть жесткие родительские запреты и стандарты и позволить себе сексуальное удовлетворение, отказаться от первичного объекта и сместить либидо на другой объект. В этот период ребенок делает родителям постоянные замечания о их поведении; должна произойти перепроверка его идеалов, что послужит его нормальному развитию и усилению личности, появлению возможности быть самостоятельным и принимать достойно существование.

Согласно представлениям К. Хорни, основным источником энергии для развития личности является чувство беспокойства, неуютности, «коренной тревоги» и порождаемое им стремление к безопасности и т.д.

В свою очередь, дочь З. Фрейда Анна Фрейд (1895–1982) продолжила и развила классическую теорию и практику психоанализа. В инстинктивной части личности она выделила сексуальную и агрессивную составляющие. Она считала также, что каждая фаза развития ребенка есть результат разрешения конфликта между внутренними инстинктивными влечениями и ограничениями социального окружения. Детское развитие, по ее мнению, – это процесс постепенной *социализации ребенка*, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности. Продвижение от одного принципа к другому возможно только тогда, когда различные функции «Я» достигнут определенных ступеней развития. Примером этому может служить следующее: с развитием памяти

ребенок может действовать на основе опыта и предвидения. Обретение речи делает его членом общества, логика способствует пониманию причины и следствия, поэтому приспособление к миру становится осознанным и адекватным. Становление принципа реальности и мыслительных процессов открывает путь к появлению новых механизмов социализации: **имитации (подражания), идентификации (принятие роли), интроекции (принятие на себя чувств другого человека)**. Эти механизмы способствуют образованию «Сверх-Я». Возникновение этой инстанции означает для ребенка решающий прогресс в его социализации. Было доказано также, что на развитие ребенка оказывают влияние индивидуальные пристрастия и антипатии матери. По мнению А. Фрейд, негармоничное личностное развитие основывается на следующих причинах: неравномерный прогресс по линии развития, неравномерно длящиеся регрессии, особенности обособления внутренних инстанций друг от друга и формирование связей между ними и др. При этих обстоятельствах не удивительно, что индивидуальные различия между людьми столь велики, отклонения от прямой линии развития заходят далеко и определения нормы так неудовлетворительны.

Основные положения индивидуальной психологии:

I. Индивидуум рассматривается как единое и самосогласующееся целое. По мнению А. Адлера, индивидуум представляет собой неделимое целое как в отношении взаимосвязей мозга и тела, так и в отношении психической жизни.

II. Человеческая жизнь – это активное стремление к совершенству.

III. Индивидуум – это творческое самоопределяющееся начало.

Три главные концепции А. Адлера:

1) каждый человек ощущает собственную недостаточность, и это универсально;

2) каждый человек будет бороться, чтобы преодолеть свою недостаточность, и это типично;

3) слаженность индивидуальной и общественной жизни зависит от степени развития социальных чувств, и это хорошо.

А. Адлер обосновывал, что ощущение человеком своей слабости, малости первично и определяется тем, что все мы рождаемся маленькими и беспомощными. Он пишет: «Быть человеческим существом – значит чувствовать свою недостаточность. Но ни одно человеческое существо не может долго выносить чувства своей несостоятельности: оно ввергает его в такое напряжение, что требуется хоть какое-нибудь действие». Именно это подталкивает человека к развитию. Комплекс неполноценности, описанный А. Адлером, означает меньшую ценность человека для самого себя. Каждому человеку, даже если он ребенок, необходимо чувство, что его ценят, что значимо все, что он говорит и делает, что он ценность, несмотря на свои недостатки и несовершенства.

Причем А. Адлер позже отмечает, что дело не в физической недостаточности, а в ощущении недостаточности. Он выделяет три неблагоприятные ситуации детства:

а) несовершенство органов – к этой проблеме он относит:

- слабость, болезненность;
- неуклюжесть, косолапость и др.;
- двигательное недоразвитие;
- инфантильные дефекты в виде косоглазия, глазных тиков и проч.;
- уродства и признаки внешней дегенерации;

- леворукость;
- недостатки конституции – малый или слишком большой рост;
- недостаточность органов чувств;
- близорукость, тугоухость и др.;
- заикание и другие речевые дефекты;

б) избалованность детей – по А. Адлеру, избалованные дети, вырастая, становятся, вероятно, самым опасным классом общества. Такие дети в своем поведении могут демонстрировать стратегии открытой борьбы, доминирования над окружающими через проявление насилия или же слабости. Они полагают, что жизнь означает непременно быть первым, быть признанным в качестве самого главного, получать все, что они желают;

в) пренебрегаемые дети – это дети, не знающие о любви и сотрудничестве. Они подозрительны к другим и не доверяют себе.

Все три ситуации детства могут привести к формированию ошибочного *стиля жизни*. Впервые этот термин А. Адлер использовал в 1926 году. Стиль жизни – это значение, которое человек придает миру и самому себе, его цели, направленность устремлений и те подходы, которые он использует для решения жизненных проблем.

К стилю жизни относят:

- 1) принятую человеком концепцию жизни;
- 2) принятый паттерн поведения.

Для жизненного стиля характерны: очень раннее формирование, ошибочность, устойчивость. Стиль жизни складывается на всю жизнь и связан с необходимостью решения ряда жизненных задач:

- 1) профессиональных – необходимость найти занятие, которое позволит выжить при всех ограничениях мира;
- 2) проблемы сотрудничества и дружбы – необходимость найти такое положение среди других людей, чтобы уметь сотрудничать с ними и вместе пользоваться преимуществами этого сотрудничества;
- 3) проблема любви и супружества – ее решение состоит в том, чтобы приспособиться к тому факту, что люди существуют в двух полах и что продолжение и развитие жизни человечества зависят от нашей любовной жизни.

Типы жизненного стиля (по А. Адлеру): полезный; правящий; избегающий; получающий.

Кроме понятия жизненный стиль А. Адлер вводит понятие *социальный интерес*, или *общественное чувство*, – способность интересоваться другими людьми и принимать в их жизни участие. Для одного человека жизнь может означать: охранять себя от боли, закрыться в себе, остаться незатронутым. Для другого – быть заинтересованным в других людях, быть частью целого, вносить вклад в благополучие человечества. Адлер считает, что стремление к достижениям должно стать борьбой за достижение всего человеческого общества, а не отдельного индивидуума.

Современное представление о социальном интересе можно проследить у Х. Ансбачера, который рассматривает социальный интерес в двух аспектах: как процесс и как направленность на объект. Социальный интерес как процесс – это способность «видеть глазами другого, слышать ушами другого, чувствовать сердцем другого». С позиции направленности на объект все объекты разделяются на:

1. Субсоциальные объекты – это неодушевленные предметы, ситуации или виды деятельности природа, наука, искусство.

2. Социальные объекты – это все живое. Социальный интерес здесь проявляется как способность ценить жизнь и принимать точку зрения другого. Интерес к социальным объектам приходит позже. Так, ребенок может с интересом играть с котятками и при этом мучить их, причинять им боль. На этой стадии он начинает более уважительно относиться к жизни, всему живому.

3. Супрасоциальные объекты – это вселенная, весь мир в целом, идентификация как с живыми, так и неживыми объектами, выход за пределы себя и единство со всей полнотой мира.

Социальный интерес проявляется в чувствах, мыслях, поведении. А. Адлер считал, что природа изначально наделила человека социальным чувством, стремлением к привязанности, присоединению.

Чувства:

- чувство принадлежности – ощущение, что ты член группы;
- чувство, что «ты здесь дома» – ощущение легкости и комфорта при взаимодействии с другими;
- чувство общности – ощущение, что тебя многое объединяет с другими людьми и ты во многом похож на них;
- вера в других – чувство, что в каждом человека есть нечто хорошее;
- мужество быть несовершенным – ощущение того, что это естественно – делать ошибки и что не надо всегда быть первым;
- чувство, что ты часть человечества;
- оптимизм – чувство, что мир можно сделать лучшим местом для жизни.

Мысли:

- я человек и мои общественные права и обязанности равны правам и обязанностям других;
- моих личных целей можно достичь так, чтобы это совпадало с общественным благом;
- процветание и выживание общества зависит от решимости и способности его членов научиться гармонично сосуществовать друг с другом;
- я убежден, что надо поступать по отношению к другим людям так, как хотелось бы, чтобы поступали по отношению ко мне.

Поведение:

- помощь другим людям;
- щедрость;
- участие – присоединение к групповой деятельности;
- уважение – готовность признавать чужие знания, опыт;
- сотрудничество – стремление работать вместе ради достижения общей цели;
- компромисс – готовность идти на уступки;
- эмпатия – умение показать другим, что ты понимаешь и ценишь их мысли и чувства;
- ободрение – способность воодушевлять других;
- преобразование.

А. Адлер выделил различные варианты соотношения двух движущих сил развития личности – стремления к превосходству и социального интереса. Вначале он рассматривал эти силы как противоположные:

- 1) индивидуалистическое стремление к социальному превосходству над другими, что представляет собой ось борьбы против других людей с целью стать выше их;

2) социальное тяготение равных индивидуумов друг к другу, что представляет горизонтальную составляющую их общей борьбы.

В более зрелом возрасте А. Адлер пытался объединить две эти силы, считая, что борьба за личное превосходство и недоразвитие социального интереса ошибочны, он разработал типологию личности с учетом особенностей развития. В его схеме вертикальная ось отражает стремление к превосходству как над собственной слабостью и прошлыми достижениями и задачами жизни (полезная сторона), так и над другими людьми (неполезная сторона).

Горизонтальная отражает социальный интерес или общественное чувство: интерес к другим людям и участие к ним (полезная сторона) или использование других людей и подавление их (неполезная сторона). Оценка по обеим осям может быть положительной, нулевой или отрицательной.

Тип «Реальная компенсация» (СП+, СИ -). Эти люди с высоким стремлением к превосходству и развитым социальным интересом. Они успешно справляются со всеми тремя задачами жизни. Их любовная жизнь – это интимное и многостороннее взаимодействие, их работа приводит к полезным результатам, у них много друзей, их контакты с другими людьми обширны и плодотворны. О таком человеке можно сказать, что он воспринимает жизнь как творческую задачу, в которой много возможностей и никаких невосполнимых поражений. Чувство превосходства таких людей, находясь на полезной стороне жизни, не является компенсацией превосходства.

Тип «Ненужные» (СП-, СИ -). У них не развиты ни стремление к превосходству, ни социальный интерес. Это обыватели, не оставляющие в жизни особого следа.

Тип «Пустые делатели добрых дел» (СП+, СИ -). У таких людей не развито стремление к превосходству, но развит социальный интерес. Это люди, не развивающие своих способностей, не компенсирующие своих слабостей, поэтому их участие в других может обернуться злом. Они не понимают, как творить добро, их социальный интерес бесплоден.

Тип «Псевдокомпенсация» (СП+, СИ -). У таких людей присутствует стремление к превосходству, но социальный интерес варьирует от нуля до какой-то неизвестной отрицательной величины. Если они заняты мщением, то «социальный интерес» становится просто зловещим. Это те люди, которые стремятся к превосходству, но по каким-то причинам не могут идти по пути прямой борьбы с трудностями, а потому выбирают пути окольные. Они не учатся, чтобы быть более сильными, более адекватными, а учатся, чтобы казаться сильнее в собственных глазах:

а) **«Уход в болезнь»** (по З. Фрейду, вторичный выигрыш от симптома) – неудачи находят оправдание; увеличивается возможность контролировать других людей и управлять ими, он может рассчитывать на помощь и сочувствие других людей;

б) **«Сила воды»** – уход в слабость, слезы и жалобы – вот средства достижения целей. На самом деле они скрывают свои завышенные цели первенства, желание быть первым любой ценой;

в) **«Ленивец»** – ленность служит ширмой, которая должна скрыть недостаток веры у ребенка в себя, она служит извинением для неудач;

г) **«Лжец»** – компенсация для снижения ощущения недостаточности. Там, где мы наталкиваемся на ложь, нужно искать сурового родителя. Много раз правда оказывалась опаснее лжи, и ребенок отдал ей предпочтение;

д) **«Жестокий тиран»** – избалованный ребенок, столкнувшись с холодной реальностью, может пойти либо по пути тирании через слабость, либо по пути жестокой и мстительной тирании. Он может проявлять жестокость, став начальником, или в семье быть «семейным тираном». Человек по-настоящему сильный, считал А. Адлер, не будет склонен к жестокости.

Тип «Комплекс превосходства» – когда мы видим высокомерного человека, то в каждом таком человеке можно заподозрить наличие чувства несостоятельности, требующего весьма существенных усилий для своей маскировки. Это реактивное образование в ответ на ощущение недостаточности. Результаты деятельности таких людей могут быть не только полезными, но и выдающимися по своей общественной пользе. Этот тип личности должен располагаться ближе к истинной компенсации, чем «слабость» и «жестокость». Однако их социальный интерес может быть и отрицательным (манипулятивным).

Тип «Самореклама». Если человек чувствует себя уверенным и чего-то уже достигшим или, по крайней мере, достаточно компетентным, у него не будет потребности рекламировать этот факт. Стремление завоевать одобрение и признание окружающих – цель этого типа личности. Те, кто рекламируют свои достижения, глубоко уязвимы, и им требуется постоянное подтверждение своей значимости. Они нуждаются в поддержке, защите, одобрении. А. Адлер считал, что саморазвитие первично, а общественное чувство вторично.

Культурно-исторической концепцией развития занимался Л.С. Выготский (1896–1934) с группой ученых, таких как А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др. Их экспериментальные исследования легли в основу данной теории, согласно которой развитие психических функций (внимание, памяти, мышления и др.) имеет *социальное, культурное, прижизненное происхождение и опосредовано особыми средствами – знаками, возникающими в ходе человеческой истории*. По мнению Л.С. Выготского, знак является для человека социальным средством, «психологическим орудием». Он писал: «...знак, находящийся вне организма, как и орудие, отдален от личности и служит, по существу, общественным органом или социальным средством». На начальном этапе создания этой теории Л.С. Выготский считал, что «элементарные функции» ребенка имеют природно-наследственный характер, т.е. еще не опосредованы культурными средствами – знаками, но позднее сделал такой вывод: «...Функции, обычно считавшиеся наиболее элементарными, подчиняются у ребенка совсем другим законам, чем на более ранних ступенях филогенетического развития, и характеризуются той же опосредованной психологической структурой... Детальный анализ структуры отдельных психических процессов дает возможность убедиться в этом и показывает, что даже учение о структуре отдельных элементарных процессов детского поведения нуждается в коренном переосмотре».

Л.С. Выготский сформулировал генетический закон существования любой психической функции человека, любого психологического механизма его поведения или деятельности: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми. потом внутри ребенка. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности». Ученый считал, что существует два типа психического развития: биологическое и историческое (культурное). Он полагал, что эти типы реально существуют в слитном виде и образуют единый процесс в онтоге-

незе. В этом ученый видел величайшее и основное своеобразие психического развития ребенка. Он писал: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания». По мнению Выготского, идея созревания лежит в основе особых периодов повышенного реагирования – сензитивных периодов. *Сензитивным периодом развития* называется период, когда разумнее всего начинать и вести обучение и воспитание детей, так как именно в это время будут наилучшим образом формироваться психологические и поведенческие свойства – развитие памяти, мышления, внимания, волевых качеств и др. Например, интенсивное развитие речи идет в возрасте от одного года до восьми лет, причем интонационный и грамматический строй речи хорошо развивается в возрасте от 1,5 до 3 лет, а фонетический слух – в возрасте 5 лет.

Положение Л.С. Выготского об образовании высших психических функций благодаря речевому общению людей опровергало представление классической психологии о внутренней природе психической деятельности. Положение о «врастании извне внутрь» высших психических функций, наметило новый путь их объективного изучения и привело к созданию нового метода – *экспериментально-генетического*. Его применял Л.С. Выготский при исследовании происхождения и развития произвольного внимания, развития понятий.

Эпигенетическая теория развития Э. Эриксона (1902–1994). Возникновению данной теории способствовали труды по психоанализу. Эриксон принял структуру личности З. Фрейда и **создал психоаналитическую концепцию об отношениях «Я» и общества**. Особое внимание он обратил на роль «Я» в развитии личности, считая, что основы человеческого «Я» кроются в социальной организации общества. К этому выводу он пришел, наблюдая за личностными изменениями, произошедшими с людьми в послевоенной Америке. Люди стали более тревожными, жесткими, подверженными апатии, смятению. Приняв идею неосознанной мотивации, Эриксон в своих исследованиях особое внимание уделял процессам социализации. Работы Эриксона знаменовали собой начало нового метода исследования психики – **психоисторического, который представляет собой применение психоанализа к изучению развития личности с учетом того исторического периода, в котором человек живет**. Эриксон проанализировал биографии Мартина Лютера, Махатмы Ганди, Бернарда Шоу, Томаса Джефферсона и др., а также истории жизни современников – взрослых и детей. Психоисторический метод требует равного внимания как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек. Основная задача Эриксона состояла в разработке новой психоисторической теории развития личности с учетом конкретной культурной среды. Проводя полевые этнографические исследования воспитания детей в индейских племенах и сравнивая их с воспитанием детей в городских семьях США, он обнаружил, что в каждой культуре имеется свой особый стиль материнства, который каждая мать воспринимает как единственно правильный. Как подчеркивал Эриксон, стиль материнства определяется тем, что именно ожидает от ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит, – его племя, класс или каста. Каждой стадии развития соответствуют свои, присущие данному обществу, ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. Эти соображения Э. Эриксона легли в основу двух наиболее важных понятий его концепции – групповой идентичности и эго-идентичности.

Групповая идентичность основана на том, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу и на выработку присущего этой группе мироощущения. **Эго-идентичность** формируется параллельно с групповой и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития. Кризисом развития, как утверждал Э. Эриксон, сопровождается формирование всех форм идентичности.

Основной *кризис идентичности* приходится на юношеский возраст. Если процессы развития идут удачно, то происходит обретение «**взрослой идентичности**», а при возникновении трудностей отмечается задержка идентичности. Интервал между юностью и взрослым состоянием он назвал «психосоциальным мораторием» – время, когда человек методом проб и ошибок стремится найти место в жизни. Бурность протекания этого кризиса зависит от того, насколько удачно были разрешены предыдущие (доверия, независимости, активности и др.), и от атмосферы в обществе. Если кризис на ранних этапах не был успешно преодолен, может отмечаться задержка идентичности. Э. Эриксон ввел в психологию понятие ритуализации. **Ритуализация в поведении** – это построенное на соглашении взаимодействие двух и более людей, которое может возобновляться через интервалы времени в повторяющихся обстоятельствах (ритуал взаимного узнавания, приветствия, критики и др.). Ритуал, однажды возникнув, последовательно включается в систему, возникающую на более высоких уровнях, становясь частью последующих стадий. Согласно **эпигенетической концепции жизненного пути** все, что растет, имеет общий план. Исходя из этого плана развиваются отдельные части, причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для развития. Так происходит до тех пор, пока все части не сформируют функциональное целое. Эриксон считал, что последовательность стадий – это результат биологического созревания, а содержание развития определяется тем, что ожидает от человека общество. Он признавал, что его периодизацию нельзя рассматривать как теорию личности: это лишь ключ к построению такой теории.

В свою очередь Ж. Пиаже (1896–1980) выделил ряд периодов в *когнитивном развитии человека*: Первый период (рождение – 2 года) – характеризуется сенсомоторным интеллектом, выстраиванием собственных схем физических действий для установления контактов с окружающим миром (сосание, хватание, нанесение ударов).

Второй период (2 года – 7 лет) – дооперациональное мышление, дети научаются использовать символы и внутренние образы, но их мышление не логично и не систематично.

Третий период (7–11 лет) – овладение способностью мыслить систематически, но только при возможности привязаться к конкретным объектам и действиям.

Четвертый период (11 лет – зрелость) – овладение способностью мыслить систематически в абстрактном и гипотетическом ключе.

По мнению Ж. Пиаже, решающее значение в развитии ребенка имеет исследование им окружающего мира. В свою очередь Л.С. Выготский попытался создать теорию, предполагающую взаимодействие двух «линий развития» – естественной, внутренне присущей ребенку, и «социально-исторической», воздействующей на него извне.

Контрольные вопросы

1. Первая стадия развития ребенка, ее характеристика.
2. Фаза начала диалога, основные чувства, формирующиеся у ребенка на этой стадии развития.
3. Третья фаза развития. Подфаза вылупливания, ее значение в развитии. Переходные объекты, понятие, значение для воспитания ребенка.
4. Вторая подфаза сепарации-индивидуализации, чувства, закладываемые в этот период.
5. Подфаза рапрошман. Первый конфликт амбивалентности, его значение в развитии ребенка. Роль матери в этот период.
6. Фаза триадных отношений, ее значение в развитии. Роль отца.
7. Латентная фаза и подростковый период в развитии ребенка, их особенности.

Литература к теме

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: монография. – Санкт-Петербург, 1994. – 178 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – Москва: Фонд «За экономическую грамотность», 1995.
3. Адлер А. Понять природу человека. – Санкт-Петербург: Академический проект, 1997. – 256 с.
4. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: учеб. пособие для вузов. – Москва: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – Москва: Прогресс, 1986. – 422 с.
6. Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 672 с.
7. Фрейд З. «Я» и «Оно»: в 2 т. Т. 1. – Тбилиси: Мерани, 1991. – 399 с.
8. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа / пер. с англ. и нем. – Москва: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. – Т. I. – 384 с.
9. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа / пер. с англ. и нем. – Москва: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. – Т. II. – 400 с.

Тема 7. РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ПРИНЦИПОВ И СОВЕСТИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

На страницах отечественной психологической литературы все чаще поднимается вопрос о духовно-нравственной сфере современного человека. Авторы приводят результаты исследований, свидетельствующие о критическом состоянии нравственности в современном российском обществе, и предлагают свои подходы к анализу причин и последствий данного явления. Часто высказывается мысль о необходимости возрождения институтов морального контроля, об особой ответственности образовательных учреждений за нравственное воспитание подрастающего поколения. На наш взгляд, суть проблемы необходимо рассматривать в более широком контексте (кризис нравственной сферы личности отмечают не только отечественные, но и западные исследователи). Сложная структура современного антагонистического мира порождает глубокие внутриличностные противоречия, в результате чего, приспосабливаясь к внешним условиям, человек либо чрезмерно активизирует роль социального функционера, либо уходит в отрицание всего того, что идет от социума. Подобные стратегии адаптации приводят его к отчуждению от собственной природной и духовной сущности и блокируют способность к аутентичному взаимодействию с миром.

Обычно ориентироваться в сложных с нравственной точки зрения ситуациях помогает человеку «внутренний голос» совести. Реальность, скрытая за понятием «совесть», настолько сложна, таинственна и неуловима, что многие исследователи либо сознательно обходят ее своим вниманием, либо обесценивают ее как научно необъяснимую. А.Н. Леонтьев еще в 1960 г. констатировал, что «традиционной психологии нечего делать с такими категориями, как совесть, так как она вообще не располагает понятиями, в которых этические категории могут быть психологически раскрыты».

Согласно **интуитивизму совесть есть природное свойство человека**, не производное из других элементов. Эта теория не отрицает развитие совести и зависимость её проявлений от исторических условий в пространстве и времени, но считает «зародыш» совести основным свойством человеческого духа: Ламартин в этом смысле называл совесть *la loi des lois* (закон законов). И. Кант (у которого в «Критике чистого разума», рассматривающей вопросы нравственности, слово совесть не встречается) считал категорический императив или нравственный закон априорным, а поэтому всеобщим и необходимым. Но так как Кант признавал, что «нравственный закон ведёт путём понятия о высшем благе, как объекте и цели практического разума, к религии, то есть к признанию, что *все обязанности должны быть рассматриваемы как божественные заповеди не в смысле санкций, а в смысле существенных законов всякой свободной*

воли», то мы и Кантовскую форму интуитивизма можем подвести к общему его виду, рассматривающему *совесть как непосредственное выражение в человеке нравственного мирового порядка или высшего существа*. Совесть есть голос Божий – вот кратчайшая формула интуитивизма. «В совести человека заключается сила, стоящая выше человека, следовательно, указывающая на вышечеловеческий принцип» (Олесницкий М.А. «История нравственности и нравственных учений»).

Эволюционизм рассматривает совесть как чисто человеческий принцип; за пределы индивидуума он выходит лишь для того, чтобы в предках его искать источники нравственности. Интуитивизм берёт человека в его связи с объективным миром и из высшего принципа бытия выводит основы нравственности. Для первого нравственность, а следовательно, и совесть являются изменчивыми и относительными, для второго принципы нравственности и показатель их совести являются абсолютными и объективными. Главной трудностью интуитивизма является вопрос об ошибках совести, о ложной совести.

Если совесть есть голос Божий, то каким образом объяснить ошибки совести и кажущееся или действительное отсутствие её у преступников.

С точки зрения эволюционизма эти факты объясняются нравственным недоразвитием, отсутствием воспитания, средой и т.д. Этот путь объяснения закрыт для интуитивистов. Они должны допустить, как это делали схоласты и отчасти Кант, двойную совесть, трансцендентную и эмпирическую: первую – как непосредственно данное в природе человека, в виде зародыша, духовное свойство, общее для всех людей (и эта совесть не может ошибаться); вторую – проявляющуюся в мире явлений, подверженную законам развития и зависимую от весьма сложных внешних и внутренних условий, хотя эта совесть может ошибаться.

А.А. Милтс, например, считает, что бесполезно искать ответ на вопрос, что такое совесть, в рамках академической учености: *«Человек познает совесть в той мере, в какой сам живет совестливой жизнью. Это тот самый случай, когда познание прямо совпадает с самосовершенствованием»*.

Когда пытаются определить это понятие, то говорят о справедливости, ответственности, чувстве долга, о том, что «совесть проявляется *не только в форме разумного осознания нравственного значения поступков*, но и в форме *эмоциональных переживаний*».

В обыденном понимании совесть часто сводят к чувству совести, говорят о чувстве «угрызений» совести или «о спокойной совести».

Р. Шпеман рассматривает понятие «совесть» с разных точек зрения и считает, что это слово *не всегда может быть понято однозначно*, так как употребляется в самых разных контекстах. «Мы называем совестливыми людей, которые отличаются пунктуальным выполнением своих ежедневных обязанностей; мы взываем к совести, если кто-то нарушает эти обязанности и оказывает сопротивление».

М. Мамардашвили, так же как и Иммануил Кант, присваивал совести самостоятельное автономное значение и называл ее «самоосновным» явлением. Он пишет: «Понятие совести описывает те моральные акты и явления, которые для своего существования и свершения не имеют причин вне себя. Они беспричинны. Совесть – причина самой себя». Некоторые исследователи называют главной функцией совести самоконтроль. Совесть напоминает человеку о его

моральных обязанностях, об ответственности, которую он несет перед другими и перед самим собой (Е.К. Веселова, 2009).

Психологические аспекты совести тесно связаны как с философскими, так и с религиозными аспектами. Основной ее функцией является нравственная регуляция поведения человека. Но вопрос заключается в том, по какому нравственному закону осуществляет свою оценку совесть и откуда появился этот закон? На эти вопросы по-разному отвечают психологи и философы, каждый в соответствии со своим мировоззрением. Сложность проблемы совести очень точно выразил Э. Фромм, который писал: «Совесть, в ее различных эмпирических проявлениях, – феномен весьма запутанный. Неужели все это многообразие есть одно и то же и лишь содержание различно? Или это различные феномены с одинаковым общим названием совесть?».

В.Х. Манеров считает, что, несмотря на то, что совесть определяется по-разному, в традиционном толковании обычно сохраняется инвариант: это способность человека различать доброе и злое, совершать нравственный выбор в пользу добра и испытывать страдания при совершении злого поступка. Однако содержание этических категорий «добро» и «зло» также сильно различается в разных мировоззренческих системах. Кроме того, само по себе простое различие доброго и злого не есть еще акт нравственной природы. Как полагает В.А. Снегирев, его делают таковым сознание обязательности и возможности осуществлять позитивные идеалы добра в жизни и свободное решение так поступать, наличие радости, удовольствия или страдания, угрызений совести в результате нарушения нравственных законов, а также признание их законным следствием такого нарушения.

Гюнтер Вирт, рассматривая категорию совести во всей ее сложности, многомерности, говорит, что первичный опыт совести не может быть обозначен просто в двумерной форме, так как совесть не есть только средство или орган восприятия биологически, психологически, социально и религиозно предписываемых стандартов, которые очерчивают границы человеческого поведения. Невозможно определить форму совести посредством одномерных терминов.

Для понимания категории совести существенными являются отношения человека с самим собой – отношения адаптации человека к себе самому в соответствии с существующими отношениями внутри себя. Г. Винт выделяет следующие аспекты, раскрывающие смысл этого понятия:

- Совесть в смысле «мораль» (ответственность, гуманность).
- Когнитивный компонент. Совесть как практическое суждение и способность к моральному суждению.
- Совесть как внутренний судья.
- Эмоциональный компонент. Совесть в смысле сердца, сознания греховности волевого или этического субъекта.

В состав того вида сознания, которое известно под названием совести, как полагает И. Попов, входит, прежде всего, понятие о законе, правиле, нравственном идеале. Только при этом условии совесть может быть названа законодателем. В состав совести входит также суждение, называемое судом совести, которое можно понимать в двояком смысле или как суждение о поступке, послужившем поводом к возбуждению совести с точки зрения его нравственной ценности, или как оценка со стороны нравственного достоинства самого субъекта, самого я, которым совершен данный поступок. Суждение это, будет ли оно направлено на субъекта или на совершенный им поступок, возможно только в

том случае, если сознанию, составляющему общий фон совести, присуще представление о норме, правиле или законе, с точки зрения которых, этот суд происходит, потому что суждение возможно лишь там, где есть сравнение или различие либо то и другое вместе.

В экзистенциальной теории понимание совести М. Хайдеггера можно свести к следующему. Совесть есть ядро личности. Она обнаруживает себя как свидетельство, в котором зовет (взывает) человека к его способности быть, соответствуя своей природе. Надо думать, что *это свидетельство и зывание именно к возможности быть нравственным, к возможности осуществления позитивного морального выбора всегда как свидетельство свободы, данной человеку изначально*. Другой вопрос, каковы цена и условия осуществления такого позитивного морального выбора всегда. Это уже психологический вопрос. Хайдеггер говорит, что совесть – это свидетель возможности морального выбора, а дальше дело за человеком: признает ли он эту свободу и будет ли нести ответственность за собственные последующие действия как за свои. В феноменологических описаниях совести Хайдеггера содержится указание на интегральный характер совести как структуры сознания. Но, как показал Хайдеггер, совесть ничего содержательного не говорит человеку о конкретных ситуациях; она призывает его быть внимательным и не поступать вопреки естественному нравственному закону.

В совести отражается реальная онтология человека, т. е. его истинная человеческая природа. Однако в концепции М. Хайдеггера нет ответа на вопрос об источнике бытия человека, с которым человек имеет связь, о котором свидетельствует совесть.

М. Хайдеггер считал, что онтологически достаточную интерпретацию совести можно получить тогда, когда будет ясно: кого зовет зов, кто, собственно, зовет, как призванный относится к зовущему, как это «отношение» в качестве бытийной взаимосвязи надо мыслить онтологически.

В христианских религиозных концепциях совести онтологический вопрос решен однозначно. В совести человеку непосредственно дан Божественный нравственный закон; это закон всеобщий, поэтому каждый человек из собственной совести может узнать, что Бог есть.

Совесть контролирует исполнение этого естественного (Божественного) нравственного закона. Соблюдение данного закона в жизни есть тождественность человека себе (своей естественной природе, своему устройству), которая мотивируется получением вознаграждения в доброй (чистой) совести положительными эмоциями радости, спокойствия, уверенности в правильности сделанного, удовлетворенности.

Анализ современных справочных изданий показал преобладание точки зрения, согласно которой **совесть есть «обоснованный набор интериоризированных моральных принципов, который позволяет оценивать правильность или неправильность совершаемых или наблюдаемых действий»**. Хотелось бы обратить внимание на то, что принцип интериоризации, выделенный Л.С. Выготским как переход от внешнего, интерпсихического, к внутреннему, интрапсихическому, объясняет закономерности перехода от совместных предметных действий к внутренним действиям субъекта. Анализируя эту концепцию, К.А. Абульханова-Славская справедливо отмечает, что «предметная концепция психического незаменима для понимания развития ребенка, усваивающего опыт и культуру человечества в их всеобщих, обязательных и потому кон-

стантных формах, но эта концепция не объясняет, как справляется психика взрослого человека со всей противоречивостью объективного мира». Об интересе современной отечественной психологии к феномену совести свидетельствует и появление новых диссертационных исследований. С.В. Монахов и В.В. Комаров представили работы, в которых совесть рассматривается в рамках социальной и педагогической психологии.

Проведя теоретико-методологический анализ, авторы пришли к выводу о том, что совесть – это сложное структурное качество, включающее ряд компонентов, гармоничное взаимодействие которых имеет большое значение для развития личности.

Но в данных работах по-прежнему не разводятся понятия морально должного и нравственно принятого. И, как следствие, социоцентрическая парадигма не дает возможности исследователям при анализе совести и ее структуры выйти за границы процесса социализации личности и обратиться в научных исследованиях к духовности человека.

Так, В.В. Комаров определяет совесть как **меру значимости нравственных ценностей в ситуации морального выбора**, а в структуре совести выделяет такие компоненты, как **честь, долг, достоинство, справедливость**. С.В. Монаховым определены **когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты совестливости**. Основу когнитивного компонента, с его точки зрения, составляет **познание социально-нравственных норм, регулирующих поведение и становление этического сознания**.

На наш взгляд, социальную трактовку совести в целом отличает глубинное недоверие к ее роли и возможностям, **и это проистекает прежде всего из понимания совести как регулятора нравственных отношений людей, а не феноменального обнаружения в человеческой душе нравственного смысла жизни**. В таком случае мы не можем говорить об универсальности совести. **И характеристики внутреннего мира человека, и их уникальность уходят на второй план**, уступая социальным аспектам личности. В связи с этим процесс функционирования совести недостаточно представлять лишь в рамках теории социализации личности. На наш взгляд, необходимо более тщательное исследование аспектов процесса индивидуализации. В современную эпоху поиск ответов на вопросы о духовно-нравственных явлениях требует совсем иных подходов. Зафиксируем в первую очередь радикальный ценностный сдвиг в российской науке последних десятилетий, благодаря которому произошел принципиальный аксиологический переход от архаичной адаптивной социокультурной модели в понимании нравственных феноменов. Ответы на вновь возникшие вопросы отечественные психологи пытаются найти в работах антропоцентрически ориентированных психологов (Р. Мэй, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.), которые признают право человека на свой жизненный путь и собственное принятие решений на основе способности ухода от контроля внешних подкреплений **к внутреннему самоконтролю**.

Совесть, с их точки зрения, – это не исполнение должного, **а самовыражение**. Все чаще российские психологи обращаются и к работам отечественных философов конца XIX – начала XX в. – В.С. Соловьева, И.А. Ильина, Н.А. Бердяева, М.М. Бахтина, Н.О. Лосского, Г.И. Гурджиева и др., **которые отрицали социальное происхождение совести и признавали ее иррациональный характер, относили данный феномен к духовным, сверхприродным аспектам человека. Совесть связывалась ими со способностью человека выходить за**

пределы наличного «Я» в процессе внутреннего соединения с истинно сущим через приобщение его к абсолютному, трансцендентному. Необходимо отметить тот факт, что развиваемая антропоцентрическим направлением установка на индивидуализацию не составляет оппозиции социальным аспектам жизнедеятельности человека, а, напротив, способствует пониманию его в качестве социально вовлеченного и идентичного, **пребывающего в нескончаемом диалоге с другими людьми.**

Научно обоснованный подход к осмыслению понятия **совести как антропоцентрического феномена** подготовлен в отечественной психологии идеями С.Л. Рубинштейна, работами К.А. Абульхановой-Славской, Б.С. Братусь, В.В. Знакова, В.П. Зинченко, А.Б. Орлова, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова, В.Д. Шадрикова и других исследователей. Опора на онтологические основания в понимании нравственных феноменов позволила С.Л. Рубинштейну выйти на **разделение бытовой и бытийной морали. Описывая бытовую тип морали, он говорит об ориентации человека на нормы непосредственного окружения и о том, что между жизнью и любой моральной системой закономерно возникают противоречия, так как «мораль – это всегда ограничение жизни».** В понимании второго типа морали Рубинштейн приближается к точке зрения экзистенциальных философов (М. Хайдеггера, Ж. Сартра, К. Ясперса и др.) и приходит к мысли об ее относительности и абсолютности, **об ее обобщенном характере отношения к жизни в целом.**

Основная нравственная задача человека выступает, прежде всего, как онтологическая задача, **закрывающаяся в реализации всех возможностей, которые создаются жизнью и деятельностью человека, в достижении высшего уровня человеческого существования, в выходе на вершину человеческого бытия.** Мы считаем, что в качестве теоретико-методологического основания исследования совести могут выступать следующие положения С.Л. Рубинштейна.

Во-первых, так как **феномен совести относится к сфере нравственного, то его следует рассматривать прежде всего с онтологической позиции, в контексте высшей ступени бытия человека.**

Во-вторых, при анализе вопросов формирования совести необходимо исходить из того, **что человек – это открытая система, он имеет положение субъекта активности, которая проявляется не только в способности к деятельности, воздействию на окружающий мир и на себя, но и в способности к созерцанию (выходу на трансцендентный уровень).** Человек стремится к духовному росту, может изменять действительность, в том числе и себя, то есть он способен к самодетерминации, может самостоятельно и ответственно определять линию своего поведения.

В-третьих, высший уровень нравственного развития человека проявляется через **саморегуляцию, соотношение определения и самоопределения, свободы и необходимости в ориентации на образец-идеал.** К.А. Абульханова-Славская одной из первых обращается к наследию С.Л. Рубинштейна и, развивая его идеи, поднимает проблемы, которые **выводят тему психологии совести на уровень онтологии (учение о бытии) и аксиологии (учение о ценностях).** Выдвигая совесть в качестве нравственного центра личности, она **рассматривает такие важные ее аспекты как нравственная регуляция и ответственность перед самим собой, актуализированная и латентная совесть.**

Способности к нравственным решениям и поступкам К.А. Абульханова-Славская связывает не только с уровнем мышления, которое называет моральным или социально ориентированным, но и с общим нравственным складом личности и считает: «Одни и те же ситуации и события жизни, со стороны оцениваемые как ценностные, нравственные, для разных людей имеют разный смысл: у одних затрагивают совесть и нравственные переживания, у других вызывают работу только морального сознания и мышления».

Б.С. Братусь вводит понятие «нравственная психология». Интерес к проблеме нравственного сознания и направленности личности приводит автора к пониманию взаимосвязи совести с сущностью личности. Более того, с ее самоосуществлением: «...непосредственной формой, в которой представляется, репрезентируется человеку дух ответственности перед жизнью, миром и людьми, является совесть». В понимании автора процесс самоосуществления означает приобщение человека к родовой сущности, обретение полноты своего существования, а «муки совести – это, в конечном счете, муки разобщения с родовой сущностью, с целостным общечеловеческим бытием». Определенный интерес для понимания особенностей функционирования совести у разных людей представляют и выделенные автором уровни развития смысловой сферы личности, в основе которых лежит принцип отношения к другому человеку как самоценности или как к вещи. Психологические аспекты нравственности человека развивает и Т.А. Флоренская. В основе ее работ лежит представление о человеке как о существе, обладающем не только наличным «Я», актуализированным в повседневном самосознании и детерминированным объективными обстоятельствами, но и потенциальным духовным «Я», которое не подчинено давлению обстоятельств и которое, будучи вытеснено из сознания человека, обнаруживает свое существование в голосе совести.

Опираясь на работы М.М. Бахтина и А.А. Ухтомского, Т.А. Флоренская утверждает, что именно *внутренний диалог наличного и духовного «Я», послушание духовному позволяют человеку осуществлять свободу воли, преодолевать рамки негативной причинно-следственной детерминации*. В качестве аргумента против распространенного в психологии и педагогике мнения о совести как результате усвоенных моральных норм и требований взрослых Т.А. Флоренская приводит данные исследования представлений о совести у детей и подростков.

В.Д. Шадриков в своих работах акцентирует внимание на том, что **совесть всегда индивидуальна, так как она лежит в основе не только рационального осознания нравственного значения совершаемых действий, но и эмоциональной оценки этих действий. Именно чувственная составляющая совести, с его точки зрения, выступает в роли мотивации совестного акта. Отражение, осознание, саморефлексия своего поведения в пространстве добра и зла являются, по мнению автора, главным механизмом формирования совести.** Он поднимает очень важный вопрос о соотношении совести и внутреннего «Я» человека: «Совестные поступки могут постепенно привести к тому, что утратится грань между совестью и самим человеком, человек перестанет противопоставлять совесть своему “Я”, а “Я” – своей совести, зовы совести станут желаниями человека». **Говоря о том, что в совести морально должное и фактически принятое совпадают далеко не всегда и не полностью, В.Д. Шадриков объясняет это тем, что совестный акт есть проявление свободной воли.** В антропологической концепции В.И. Слободчикова и Е.И. Исае-

ва совесть связана также с индивидуальностью человека. Мы согласны с ними в том, что индивидуализация бытия человека, трансцендирование внутрь, в глубины субъективности, человеческой самости и высвечивание ее есть условие функционирования совести, в котором образуется действительно полное, свободное «бытие-у-самого-себя».

А.Б. Орлов, основываясь на работах отечественных философов конца XIX – начала XX в. и зарубежных авторов экзистенциально-гуманистического направления, приходит к мнению о том, **что истинный совестный акт проявляет себя в ситуации, когда человек выходит из интерперсонального плана действительности, уровня функционирования персоны в трансперсональный план реальности, уровень функционирования сущности человека.** Именно при этих условиях совесть, в понимании автора, проявляет себя как целостное, интегрированное мироощущение.

Концепция В.П. Зинченко о бытийном и рефлексивном слоях сознания позволяет, на наш взгляд, дать более целостное представление о механизме выхода человека на трансцендентный уровень.

Субъект, осуществляющий нравственное действие, с точки зрения автора, совершает поступок, преобразуя наличное бытие. В.П. Зинченко поднимает вопрос о **самодетерминации человека.**

По его мнению, в силу направленности на будущее и таких особенностей «живого движения», как чувствительность и фоновая рефлексия, человек получает свободу выбора. **В любой ситуации он может поступать и так, и иначе: его действия не поддаются жесткому предпрограммированию и не выводимы только из событий прошлого.** Соглашаясь с Мамардашвили, В.П. Зинченко приходит к выводу о том, что **«совесть – причина самой себя», самоосновное и бытийное явление.** Таким образом, мы можем констатировать, что все упомянутые выше (сами по себе ценные) идеи и представления носят разрозненный характер, поскольку они выдвигались «попутно», при решении совсем других теоретических задач, и их, конечно, совершенно недостаточно для теоретического освоения такой важной темы, какой является совесть.

С.А. Барсукова отмечает, что появились новые работы, в которых авторы размышляют о природе совести и роли в духовно-нравственном становлении человека (С.А. Герасимов, Т.А. Дронова, В.В. Симонов и др.). Большинство из них признают **совесть компонентом духовности личности, выступающим в качестве механизма нравственной самореализации, и понимают ее обобщенно как поиск добра.** Но в этих определениях находит отражение либо какой-то отдельный компонент, входящий в структуру совести, либо одно из проявлений совести. **Целостного представления о совести, основанного на антропоцентрической парадигме, в отечественной психологии сегодня нет.** С.А. Барсукова пытается обрисовать онтологические контуры совести. Так как совесть не может быть сведена к какой-то частной психической реакции и **своими истоками и общим результирующим действием демонстрирует принадлежность ко всем сторонам и аспектам человеческого бытия, как отражение общечеловеческого в индивидуальном человеческом бытии;** она рассматривает данный феномен с онтологической позиции и определяет совесть как **нравственный феномен на экзистенциальном уровне функционирования психики.** Именно на этом уровне человек сталкивается с проблемами разрешения взаимосвязи между его внутренним миром и жизненной реальностью через такие трудноуловимые феномены, как ответственность, свобода,

духовность и совесть. Сложность их понимания вытекает из того, что в личности мы не находим подобных структур, так как это **формы и способы ее существования.**

С точки зрения С.А. Барсуковой, термин «совесть» целесообразно употреблять в следующих значениях:

- психическое явление, выступающее одновременно в качестве психологического свойства индивида (субъекта), а также процесса и состояния;
- выражение потенциальной и актуальной сущности человека и принципа его жизнедеятельности;
- специфическая активность, направленная на отражение идеального и проявляющаяся в самоосуществлении.

Совесть является важнейшей побудительной силой к нравственному совершенствованию человека. Она оценивает исполнение нами человеческого назначения и обладает огромной эмоциональной силой, поскольку является реакцией всей нашей личности в целом. В числе наиболее значимых показателей совести мы рассматриваем субъектность. Особое значение в связи с этим приобретают такие характеристики субъекта, как активность, рефлексивность, инициативность, творчество, этическая зрелость, самодетерминация, саморегуляция, осознанность, самостоятельность. **Следовательно, совесть является самоосновным и бытийным явлением, связана с проявлением индивидуальности и сущности человека, выступает как механизм нравственной самореализации и самоосуществления, проявляется в процессе аутокоммуникации, то есть имеет диалогичный и рефлексивный характер.** Анализ различных подходов к определению индивидуальности в отечественной психологии позволяет заключить, что на современном уровне развития психологического знания **совесть как проявление индивидуальности человека можно определять через особенное, общее и единичное; рассматривать с позиции закономерного целого; характеризовать через взаимоотношения разнообразных свойств и уровней ее организации, выявлять различные системообразующие ее факторы и их взаимодействие.**

А.С. Арсеньев, говоря о соотношении сущности и индивидуальности, представляет человека как универсальное, потенциально бесконечное существо, как всеобщую рефлексию природы и рассматривает его сущность как собственное бесконечное будущее в качестве универсального существа. Ключевым моментом, в котором проявляется сущность человека, является выбор и принятие решения. **Совершая выбор, человек не только в какой-то степени предопределяет свою судьбу, но и самоопределяется, «уточняет» сам себя.** На основе выявления и обобщения данных о том, какие наиболее фундаментальные особенности отличают людей, достигших высоких показателей психического развития личности, Н.И. Непомнящая выделяет следующие сущностные свойства человека:

- **потенциальная универсальность (всеобщность)**, обеспечивающая возможность присвоения самого разного содержания, форм, способов жизни во всем многообразии этого содержания. **Соотносясь с сущностью человека, совесть получает возможность приобретать признаки универсальности, всеобщности, эквивалентности природе;**

- **потенциальная бесконечность человека**, позволяющая и в процессе присвоения, и в процессе функционирования выходить за пределы известного, усвоенного, в том числе и за пределы самого себя, создавать новое, творить.

Способность трансцендирования позволяет человеку выйти из уровня бытовой морали и перейти на уровень бытия, тем самым, оторвавшись от стереотипов и социальных установок, принять решение в соответствии со своими внутренними ощущениями;

– **особая взаимосвязь с другими людьми**, которая характеризует способность отождествления себя с другими и позволяет брать новое содержание от других;

– **родство человека с человеческим родом** и обособление себя, своего «Я», что позволяет делать данное содержание своим.

Мы имеем здесь в виду актуализацию человеческой способности быть запрошенным жизнью – расслышать запрос наличной жизненной ситуации, соотносить ее с собой и *найти единственно правильный для себя ответ на него*. Таким образом, определяя **совесть как проявление сущности человека**, мы можем говорить о ее потенциальной универсальности, дающей возможность человеку к трансцендированию и базирующейся на основе способности человека к обособлению и отождествлению себя по отношению к другому.

Совесть является духовно-нравственным феноменом, который дистанцируется от бытовой морали и ее внешнего норматизма. В связи с этим совесть необходимо рассматривать с онтологических позиций, ориентирующих исследователя на анализ проблемы внутреннего бытия человека и отношений «Человек – Мир», которые связаны с чувством трансцендентного и включают всю безмерность духовно-эмоциональной жизни человека.

В определении совести как проявления нравственности отмечается отражающаяся связь единичного и всеобщего, индивидуального человеческого бытия и мира как воплощения абсолютной идеи, субъективного и объективного. Можно предложить следующую дефиницию: **совесть – целостное интегрированное состояние сопричастности «бытию-в-мире», отражающее меру совпадения существования и сущности человека и переживающееся как акт самоосуществления в ситуациях нравственного выбора.** Рассматривая совесть с антропоцентрических позиций как **возможность аутентичного самоосуществления**, мы выходим на проблему успешности жизнедеятельности индивида в масштабе всей его жизни и в любой жизненной ситуации с точки зрения способа бытия – присутствия, бытия – свободного присутствия для своих экзистентных возможностей.

Родители и воспитатели заботятся о развитии у детей здоровой совести, которая позволяет ярко жить среди людей. Совесть, ее формирование – центральная задача дошкольного возраста. В 1914 г. З. Фрейд высказывал мысль о том, что подавление инстинктивных желаний связано с конфликтом, возникающим из этических проблем. Личность при этом устанавливает для себя некие идеальные стандарты. Самоуважение человека в большой степени зависит от того, насколько удачно сравнение с этими стандартами. Неспособность выдерживать эти стандарты вызывает появление чувства вины.

Кроме того, З. Фрейд писал, что самооценка человека зависит не только от получаемой им любви от объекта (мать в раннем детстве), но и от соответствия идеальным стандартам.

В 1923 г. З. Фрейд вводит термин Супер-Эго. В работе «Я и Оно» он пишет, что чувство вины у ребенка имеет два источника: первый основан на интернализации и идентификации с родителями, формируется на основе реального детского опыта и критики родителей; второй связан с Эдиповым комплексом,

господство которого требует постоянной бдительности к импульсам «Оно». Фрейд основывал теорию на развитии мальчиков и считал, что ненависть к отцу возникает в тот момент, когда сын начинает воспринимать его как препятствие к исполнению Эдиповых желаний. Чтобы сохранить любовь отца, мальчик идентифицируется с ним, и из этой идентификации возникает то, что Супер-Эго впитывает и наказывающий, и запрещающий характер отца. И чем больше ребенок сдерживает агрессию по направлению к внешнему объекту, тем более агрессивным и беспощадным становится его Супер-Эго и более интенсивным чувство вины. С решением проблем Эдипова периода ребенок начинает ориентироваться не на наказания родителей, а на свое Супер-Эго. И если Эго рассматривает нечто опасным с точки зрения морали и нравственности, то Супер-Эго при этом распоряжается и лишает ребенка чувства любви к себе.

Известна концепция формирования полоролевой идентичности З. Фрейда. Он считал, что изначально у обоих полов развитие идет по мужскому типу, то есть организация полов на доэдиповой фазе идентична: у маленькой девочки стремления, считал З. Фрейд, маскулинны. В дальнейшем развитие мальчика и девочки идет разными путями, вытеснение эдиповых чувств у мальчика ведет к формированию Супер-Эго. У девочки же, по мнению Фрейда, дальнейшее развитие обусловлено завистью к мужчине и развитие Супер-Эго осложнено. Другими словами, для Фрейда более сложным является становление женщины. Но по этому поводу есть и другие представления. Так, Спиноза говорил о том, что «...всякое определение есть отрицание». Жан-Жак Руссо говорил, что от слишком тесного общения с женщиной женщины теряют только нравственность, а мужчины и нравственность, и сущность.

По мнению Фрейда, Сверх-Я (Супер-Эго) – это психическая инстанция, возникающая в результате разрушения или вытеснения Эдипова комплекса и идентификации ребенка с родителем своего пола. Вследствие этого происходит интроекция тех моральных норм, социальных условностей и правил, главным носителем которых, по мнению З. Фрейда, для ребенка является отец. «Сверх-Я» представляет в психике образ сурового отца, «и чем сильнее был Эдипов комплекс, чем быстрее (под влиянием авторитета, религиозного учения, обучения) произошло его вытеснение, тем строже «Сверх-Я» будет позже царить над «Я» как совесть, а, может быть, как бессознательное чувство вины», – писал З. Фрейд в работе «Я и Оно». В этой работе человеческая психика понимается как структура с тремя главными инстанциями:

- 1) «Оно» (Id) – как совокупность инстинктивных влечений;
- 2) «Я» (Ego) – сознательная часть, отделившаяся от «Оно» в процессе эволюции в целях адаптации к внешней среде;
- 3) «Сверх-Я» – «представитель» социально-культурного мира в психике человека. Сверх-Я появляется в момент возникновения человеческого общества после праисторического отцеубийства, описанного З. Фрейдом в книге «Тотем и табу». Впоследствии эта психическая инстанция передается по наследству и актуализируется во взаимоотношении со своими родителями в психике каждого человека. Свою энергию «Сверх-Я» получает от инстинктивных влечений в момент вытеснения Эдипова комплекса.

Супер-Эго своими составляющими имеет интроекты и идеалы. Интроекты – это психические репрезентации, которые включают родительские правила и запреты, предостережения, то есть родительские “можно-нельзя”, “следует-не следует”.

Идеалы ребенок формирует на основе радостного взаимодействия с матерью и отцом. И если он чувствует в этих взаимодействиях себя любимым и желанным, поощряемым, то желает сохранить и повторить эти ощущения. Он группирует идеальные представления вместе, и они поддерживают желаемые способы существования в мире.

Д. Сандлер в 1963 г. предложил дифференциацию Эго-идеала:

– идеальное представление об объекте. Оно формируется из раннего детского впечатления о родителях, которых ребенок рассматривает совершенными и всемогущими. Эти представления включают также фантазии ребенка о совершенных родителях;

– идеальные представления родителей о ребенке. Эти идеалы вносят вклад в то, что мы называем совестью, и служат защите цивилизации;

– идеальные представления ребенка о себе – это личная, уникальная точка зрения о том, каким он хотел бы быть. Эти репрезентации складываются из воспоминаний, которые в последующем идеализируются во внутреннем психическом мире, а также из фантазий полной взаимной гармонии, полного инстинктивного удовлетворения в периоде раннего младенчества и фантазий всемогущества, характерных для анальной фазы развития ребенка;

– текущая реалистическая оценка себя, собственных потенциалов и ограничений. При встрече с реальностью у ребенка могут возникнуть конфликты из-за различий Эго-идеалов у встречаемых им людей.

Развитие Супер-Эго

Формирование интроекций. Ребенок начинает понимать запреты с девятимесячного возраста, наблюдая за выражением лица матери. Раннее формирование интроектов основывается не на интегрированных репрезентациях целой матери, а на приятных и неприятных переживаниях, связанных с дающими удовольствие или наказывающими образами матери. Характер этих ранних взаимодействий матери и ребенка, ее терпимость или нетерпимость, способность ребенка выдерживать фрустрации определяют качества этих интроектов. Повышенное напряжение, тревога ребенка, переживание стресса, сила инстинктивных желаний, низкая устойчивость к этим импульсам и состояниям, завышенные требования родителей к ребенку формируют жесткие интроекты.

Формирование идеалов. Формирование идеалов идет параллельно, причем раньше желательные образы себя формируются на основе ранних реальных и фантазийных переживаниях безопасности, удовольствия, единства с матерью. К этим идеалам присоединяются идеалы, связанные с переживаниями чувства грандиозности, всемогущества младенца в практической подфазе. Эго-идеал, таким образом, таит в себе детские доэдиповы грандиозные желания, а также веру ребенка в родительское всемогущество. В течение анальной фазы возникает конфликт развития, который заключается в том, что ребенок старается выразить свою волю свободно, а материнские ограничения не дают ему ощутить себя всемогущим, то есть наблюдается конфликт между стремлением к идентификации и стремлением к независимости. Ребенок в этом случае переживает фрустрацию, однако из своего предыдущего опыта он помнит, какой комфорт давала ему мать, и поэтому борется со своими импульсивными желаниями и чувствами, стремится быть идеальным ребенком. Эти стремления восходят к его представлениям о том, каким идеальным его считает мать. Если же требования и

ограничения матери очень высоки и она чрезвычайно критична, то ребенок не интернализирует конфликт, то есть не наступает благополучного его разрешения. Согласие с материнскими требованиями приводит к интернализации конфликта, и это является главным достижением подфазы рапрошман. Теперь ребенок считает ограничения матери своими собственными, принимает их внутрь и становится способным в отсутствие матери контролировать свои инстинктивные желания. В норме интернализация и согласие с интроектами наступают в 2–3 года. На **ранней генитальной** фазе ребенок идентифицируется с родителями своего пола, что приводит к усилению Эдиповых желаний. Но ребенок в этот период не может достичь цели быть одновременно маминим и папиным, поэтому он одновременно любит и ненавидит обоих родителей, т.к. быть идеальным для одного из родителей значит разочаровывать другого. Кроме того, в его психических представлениях расходятся идеалы раннего детства и Эдиповы. Достижение идеала затрудняется, т.к. существуют разногласия между ранее сформированными интроектами и всевозможными Эго-идеалами, возникает внутрисемейный конфликт.

Период Эдипова комплекса

В это время должна сформироваться идентификация с интроектами и идеалами. В период Эдипова комплекса повышается нарциссическая уязвимость, т.к. ребенок понимает, что родители предпочитают общение друг с другом. У ребенка страх возмездия за Эдиповы желания вызывает чувство вины. Тогда ребенок идентифицируется со своими интроектами и идеалами и отказывается от своих желаний. Идентифицируясь с собственными моральными стандартами, ребенок становится способным отвечать за свои действия.

Латентный период

Супер-Эго сформировано и существует как внутренний авторитет. В этот период оно очень жесткое и строгое, основывается на ранних запретах и интроектах. В латентный период ребенок принимает не только родительские стандарты, но и стандарты знакомых, воспитателей, учителей и других представителей социума. При недостаточной автономности Супер-Эго, когда не произошла интернализация и идентификация, ребенку необходим внешний контроль, то есть он остается зависимым от других и не может самостоятельно справиться со своими проблемами. У такого ребенка могут быть трудности в подростковом возрасте, когда стандарты и правила вновь экстернализируются и переоцениваются. Задача развития Супер-Эго в этом возрасте – его реорганизация; интроекты и идеалы должны смягчиться, ребенок должен переоценить родительские требования, учесть, насколько их требования к нему совпадают с требованиями к себе. В результате такой переоценки ребенок начинает смотреть на себя более реалистично.

Контрольные вопросы

1. Фрейд о развитии у ребенка совести. Источник чувства вины.
2. Понятие об интроектах и идеалах как составляющих морально-нравственные принципы ребенка.
3. Пути формирования интроектов.
4. Формирование идеалов, их истоки.
5. Значение анальной фазы развития для возникновения «Сверх-Я» ребенка.

6. Супер-Эго на ранней генитальной фазе развития. Причины трудностей в достижении идеала.
7. Особенности «Сверх-Я» в латентном периоде развития.
8. Супер-Эго в подростковом периоде, его особенности.

Литература к теме

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – Москва: Фонд «За экономическую грамотность», 1995.
2. Адлер А. Понять природу человека. – Санкт-Петербург: Академический проект, 1997. – 256 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – Москва: Мысль, 1991. – 198 с.
4. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избр. психол. тр. – Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 244 с.
5. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Известия АПН РСФСР: сб. ст. Вып. 18. Москва, 1948. – С. 24–32.
6. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: учеб. пособие для вузов. – Москва: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – Москва: Прогресс, 1986. – 422 с.
8. Братусь Б.С. Аномалии личности. – Москва: Мысль, 1988. – 304 с.
9. Братусь Б.С. Психология, нравственность, культура. Москва: Изд-во МГУ, 1994. – 96 с.
10. Воловикова В.И. Нравственность в современной России // Психологический журнал. – 2009. – № 4. – С. 95–97.
11. Герасимов С.А. Совесть как феноменология духа // Московский психотерапевтический журнал. – 2007. – № 3. – С. 38–45.
12. Дронова Т.А. Совесть как психологический феномен сознания // Мир психологии. – 2007. – № 3. – С. 121–127.
13. Кольцова В.А. Дефицит духовности и нравственности в современном российском обществе // Психологический журнал. – 2009. – № 4. – С. 92–94.
14. Ковалев А.Г. Психология нравственных чувств подростка // Проблемы воспитания в педагогике: сб. ст. – Ленинград, 1960. – С. 87–101.
15. Комаров В.В. Совесть как фактор нравственной саморегуляции личности: дис. канд. психол. наук. – Тамбов, 2003. – 159 с.
16. Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений // Проблемы общественной психологии. – Москва, 1965. – 146 с.
17. Непомнящая Н.И. Ценность и личностное основание. – Москва; Воронеж: Модэк, 2000. – 235 с.
18. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. – Москва: Академия, 2002. – 272 с.
19. Платонов К.К. Об изучении психологии учащихся. – Москва: Профтехиздат, 1961. – 14 с.
20. Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 672 с.
21. Рылько О.П. Становление чувства совести у подростка: дис. ... канд. психол. наук. – Ленинград, 1972. – 190 с.

22. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. Т. 2. – Москва: Вече; АСТ, 2000. – 315 с.
23. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и Мир. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 512 с.
24. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
25. Симонов В.П. Между долгом и совестью // Человек. – 1995. – № 4. – С. 105–109.
26. Флоренская Т.А. Мир дому твоему. Человек в решении жизненных проблем. – Москва: Русский хронограф, 2006. – 256 с.
27. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. Наука о душе. – Москва: Владос, 2001. – 208 с.
28. Фрейд З. «Я» и «Оно»: в 2 т. Т. I. – Тбилиси: Мерани, 1991. – 399 с.
29. Юревич А.В. Нравственность как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 3–14.

Тема 8. СКАЗКА КАК ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ. ФУНКЦИИ СКАЗОЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ

З. Фрейд в работе «Архаические фантазии» впервые показал, что кроме обычных имеются так называемые типические сновидения, язык которых сходен у всех людей, эти сновидения подлежат символическому толкованию. Пытаясь объяснить это, Фрейд высказал идею о том, что каждый человек впитывает в свое бессознательное язык сказок и мифов, что позже отражается и в сновидениях.

К.Г. Юнг в 1911 г. высказал идею о коллективном бессознательном человечества, о так называемых архетипах, то есть первобытных образах в человеческой психике, обеспечивающих основу поведения, понимания мира, единство и взаимосвязь человеческой культуры и взаимопонимания людей.

Известный российский исследователь сказок Владимир Яковлевич Пропп («Морфология сказки» и «Исторические корни волшебной сказки»), изучая волшебные сказки, высказал гипотезу о том, что традиционные сказки являлись звуковым сопровождением инициации, то есть посвящения ребенка в человека.

Он открыл структурно-типологический метод анализа сказок, который он считал возможным применять для изучения мировой литературы. Пропп говорил: «Точные методы изучения художественной литературы возможны и плодотворны там, где имеется повторяемость в больших масштабах. Это мы имеем в языке, это мы имеем в фольклоре». Фольклор Пропп рассматривал как явление интернациональное, которое не может быть исследовано глубоко в рамках одной народности.

Сказки можно понимать как вовлеченные в процесс воспроизводства культуры запечатленные писателями-сказочниками сны, как архаический материал первичного праматеринского мифа. Сказки, как и героический эпос, демонстрируют активность героя, и лишь в момент его вынужденной пассивности или бессилия на сцену выходят волшебные силы. В сказках заложено знание человека о себе самом, о закономерностях антропо- и социогенеза, но выраженное в символической форме.

И если героический эпос – это идеология закрытых мужских сообществ, то сказка – сакральное праматеринское знание.

Положив в основу изучения «Исторических корней волшебной сказки» русскую сказку, В.Я. Пропп учитывал весь доступный мировой фольклор. Сходство фольклорных произведений рассматривается им как частный случай исторической закономерности. Пропп в изучении сказок идет вглубь, к их истокам, он считает сказку социальным явлением: «Любой фольклорный жанр, волшеб-

ная сказка в частности, должен рассматриваться не как нечто оторванное от экономики и социального строя, а как производное от них». В результате проведенного анализа исследователь пришел к выводу, что значительная часть мотивов волшебной сказки отражает обряд инициации.

Большинство сказок обладают единой структурой при разнообразии содержания. В сказках даже не известных нам народов уже поначалу мы можем правильно предсказать основные коллизии и развязку. В.Я. Пропп создал понятие сказочной функции. Функция – это поступок действующего лица, определяемый с точки зрения его значимости для хода действия. Так, Баба Яга, дающая золотое веретене невесте Финиста-Ясна Сокола, Фея, наряжающая Золушку на бал, выполняют одну функцию – Дарителя.

Вот как Пропп формулирует постулаты своей работы:

– постоянными, устойчивыми элементами сказок служат функции действующих лиц независимо от того, кем они выполняются и как, они образуют основные составные части сказок;

– число функций, известных волшебной сказке, ограничено;

– последовательность функций всегда одинакова.

На основании анализа волшебных сказок, Пропп выделил 31 функцию действующих лиц (табл. 4).

При этом сказка может закончиться, но часто бывает дополнительный сюжет, в котором действует лжегерой (чаще брат или братья героя).

Таблица 4

Типы функций сказок

№	Функции сказок	Пример
Подготовительная часть		
1	Отлучка	Уезжают родители; царь уходит на войну...
2	Запрет	«Не заходи только в десятую комнату»
3	Нарушение	Побежала Аленушка на улицу, заигралась
4	Выведывание	Стала ведьма вызнать
5	Выдача	«Но царевна все ж милее...»
6	Подвох	Волк подражает голосу мамы-козы
7	Пособничество	Царевна ест предложенное старухой яблочко
8	Вредительство	Схватили гуси-лебеди Иванушку
Завязка		
9	Посредничество	«Иди, Марьюшка, братца искать...»
10	Начинающееся противодействие	Позволь мне, царь, попытать счастья...
11	Отправка	Царевич отправился в путь
Основная часть		
12	Функция дарителя	Стала Баба-Яга вопросы спрашивать
13	Реакция героя	«Ты бы меня сперва накормила...»
14	Получение волшебного средства	«Скажи: по-щучьему велению...»
15	Перемещение в иное царство	Долго ли шла Марьюшка, коротко ли...

Окончание табл. 4

№	Функции сказок	Пример
16	Борьба	Стал Иван биться со Змеем
17	Клеймение	Расцарапал ему Змей всю щеку
18	Победа	Завертелся Кашей и сгинул
19	Начальная беда или недостача лик- видируется	Вышла к Ивану из подземелья Царь-девица
20	Возвращение	Сели на ковер, полетели домой
21	Погоня	Бросились гуси-лебеди вдогонку
22	Спасение	Бросила она зеркальце, разлилось море
Новые функции		
23	Неузнанное прибытие	Приехал в родной город, но домой не пошел, а стал учеником портного
24	Необоснованные притязания	Генерал заявляет царю: «Я Змеев победитель»
25	Трудная задача	«Кто поднимет Змеиную голову?»
26	Решение	Подошел Иван, только тронул...
27	Узнавание	Показал он заветное колечко
28	Обличение	Рассказала все царевна, как было
29	Трансфигурация	Искупался Иван в молоке, вышел лучше прежнего
30	Наказание	Посадили служанку в бочку
31	Свадьба, воцарение	Получил Иван царевну и полцарства

Не все функции присутствуют всегда, но число их ограничено и порядок, в котором они выступают по ходу развития сказки, неизменен. Неизменным Пропп считал и набор ролей в сказке, то есть действующих лиц, обладающих своим кругом действий (имеющих одну или несколько функций). Этим ролям семь: отправитель, царевна, герой, лжегерой, помощник, даритель и антагонист.

Итак, В.Я. Пропп говорит: волшебной сказкой называется произведение, в котором действуют все или несколько из указанных семи героев, а сюжет содержит в себе тридцать одну функцию.

Сказка – это знание закрытых женских сообществ, передаваемое от матери к ребенку. Почти все сказочники в детстве имеют контакт с традицией живой передачи сказочного наследия (Арина Родионовна – Пушкин). Любые дикие человеческие побуждения можно остановить, запугивая «Оно». В рамках первобытной культуры была выработана форма запугивания посредством сказки, то есть символического напоминания о травматических моментах детства (травма рождения и др.).

В первобытной культуре использовались различные процедуры воспитания и социализации, введения ребенка в массовую культуру путем проведения различных мистерий и обрядов, в которых изображались травматические ситуации в жизни человека (ситуации рождения, прохождения через смерть), что снимало негативное отношение к матери и отцу.

В русском языке сохранилось слово «байка», что соответствует назначению сказки – обаять, убаюкать. Для того чтобы любой травматический фактор находился в нашей психике в пределах психологической защиты, психика нуж-

дается в некоей подзарядке путем самозапугивания, вызывания воспоминаний о травмах детства. Ребенок при этом впадает в состояние расслабленности и засыпает как убитый. Сказки, прошедшие многовековой опыт отбора у колыбели, доказали, что они являются наиболее адекватными по воздействию на развитие детской психики. Поэтому существует понятие сказочного резонанса, то есть требования рассказывать именно ту сказку, которая соответствует травме данного ребенка с ней (резонирует). У некоторых детей есть потребность усиливать дозу, они сами фантазируют и дополнительно развивают сказочные события, что усиливает психологическую защиту от той или иной травмы.

Психологи выделяют следующие основные функции сказки:

Дополнительности – дополнение первичного набора травматического развития. До трех лет в памяти ребенка должен быть актуализирован (оживлен) наследуемый материал человеческого бессознательного, то есть активизированы прасобытия, если же этого нет, то они дополняются символическими формами культуры (Ветхий завет, страшилки, сказки).

Накачки, то есть увеличения энергетики защит.

Послания пубертату, или страховая установка наперед (так, сказка «Красная шапочка» предупреждает о будущих проблемах).

Функция **мужского** разбега. Символ – это отношение психологической дополнительной, то есть наличие у какого-либо предмета, явления, человека факторов или свойств, напоминающих о событиях детства.

Это замечательно, что существует такое созвездие волшебных сказок, которые рассказывают всем детям на Земле: «Три поросенка», «Красная шапочка», «Золушка», «Спящая красавица», «Царевна-лягушка», «Пряничный домик». Эти сказки живут в бесчисленных вариантах, приспосабливаясь к народным обычаям и обрядам. В одной стране вместо трех поросят будут три козлика, Красная шапочка превращается в Красный платочек или туфельки, в ее одежде всегда будет что-нибудь красное.

Волшебные сказки – незаменимый инструмент формирования личности ребенка. Об этом рассказывает книга Б. Беттельгейма «Психоанализ волшебной сказки».

Развитие личности – как детской, так и взрослой – происходит скачками: необходимо пройти положенные этапы, подняться по ступенькам. Каждая такая ступенька «обслуживается» своей сказкой, которая помогает ребенку сформировать свою душу так, чтобы забраться на следующую ступеньку.

Волшебные сказки сравнимы с солнцем и витаминами, необходимыми элементами для построения здоровой личности. Если этих элементов нет в духовной пище, получится слабая, искривленная, неустойчивая личность.

Книга Беттельгейма возникла в результате наблюдения и лечения детей с нервными расстройствами. Он обнаружил, что отношение ребенка к той или иной сказке помогает распознать природу психической травмы, которую ребенок получил в семье, а самое главное, ребенок, работая над сказкой, залечивает свои душевные раны.

Народные сказки собирают по всей Земле. Сказки бывают разные: страшилки, нравоучения, загадки, волшебные сказки. Есть придуманные сказки: о Винни-Пухе, Карлсоне. Сказки – это художественные произведения, у них нет единственного канонического прочтения, то есть в каждом возрасте сказка читается и воспринимается по-разному. И сегодня сказка не потеряла своего судьбоносного культурно-установочного значения для ребенка. Хотя незнание психо-

логических закономерностей влияния сказок на становление личности детей приводит к уходу от волшебных народных сказок, являющихся источником информации коллективного бессознательного всего человечества, и переходу к «сказкам-мутантам» при воспитании. Все сказочное богатство человечества существует в виде записей рассказов отдельных сказителей либо в виде художественно обработанных текстов писателей-сказочников.

Итак, сказка – это активно и непрерывно внедряемое методами гипнотического воздействия в область бессознательной психики ребенка искусственное сновидение, несущее в себе ввиду своей обусловленности историей культуры символически выраженный сценарий социально приемлемого и личностно значимого отреагирования на жизненные травматические ситуации, фиксирующиеся в психике ребенка на прегенитальных стадиях развития, в частности, стадии Эдипова комплекса. Подробно воспроизводя некую типовую переживаемую ребенком либо недавно пережитую и вытесненную в бессознательное травматическую ситуацию (например, появление в семье другого ребенка и «предательство матери»), сказочная история, опираясь на вызванную этим сказочным напоминанием волну эмоционально окрашенного энергетического всплеска (глаза у ребенка горят, что же дальше и т.д.), внедряет в психику сказуемого некий установочный сценарий успешного разрешения героем данной проблемы.

После нескольких удачных попаданий информации о разрешении травматической ситуации в сказке в эпицентр «болевого зоны» ребенка у него формируется стойкая потребность именно в этой сказочной истории, демонстрируемая сказителю (соматическое мышечное напряжение, учащенное дыхание и частоты сердечных сокращений, эмоциональное возбуждение и проч.) до момента разрешения психологической травмы. Сказка – это своего рода форма снятия тревожности и страхов ребенка, это «путешествие», уход в иную реальность.

В любом случае сказки, представляют ли они собой зашифрованные ритуалы, десакрализованные мифы, исторические хроники или младенческий «бред», производят психологическое воздействие и на современных детей и взрослых.

Сказка не могла бы продолжать жить в культуре, где она первоначально возникла, если бы она не была наполнена каким-то важным психологическим содержанием.

Психологические подходы к анализу сказок

Поведенческая психология (бихевиоризм) – представители ее считают, что к сказкам надо относиться как к описанию возможных форм поведения. Сказки могут объяснять ребенку: «Что будет, если...», сказочный посыл при этом абсолютно реалистичен. Принцип сказки «Репка» – не получается, попробуй еще, позови на помощь друзей и близких. Принцип «Колобка» – показывает как далеко можно отойти от мамы: «На шаг – ничего, на два – спокойно, на три – нормально, на четыре – съедят».

Трансактный анализ обращает внимание на ролевые взаимодействия в сказках (например, сказка «Красная шапочка» – взаимодействие девочки и мужчины-волка).

Аналитическая психология рассматривает героев сказки как субличностей, то есть части «Я» одного человека. Все, что происходит в сказке, можно представить как внутренний процесс, в котором, например, принц – мужское начало

(сознание) – ищет принцессу (женское начало), в этот процесс вовлечены его собственная мудрость (лесной старичок-советчик), слепая агрессия (дракон) и проч.

Эмоциональный подход – сказку можно рассматривать как испытательную площадку для реализации трудных эмоциональных ситуаций и выплеска эмоций, для превращения пугающих и запретных эмоций в приятные и допустимые.

Гипнотическая теория обращает внимание на сходство между наведением транса и ситуацией прослушивания сказок. Сама атмосфера часто почти одна и та же: ребенок, засыпая, слушает сказку от человека, которому доверяет, речь ритмичная, тихая, в комнате полумрак и т.д. Все это способствует внушающему действию сказки.

Важной чертой сказки является то, что в ходе ее прослушивания происходит трансформация. Некто маленький и слабый вначале сказки к ее завершению превращается в сильного, значимого, во многом самодостаточного. Можно сказать, что ребенка сказка направляет вперед, а взрослого возвращает назад. Проведем анализ наиболее известных сказок.

«Три поросенка» – вознаграждение в будущем. «Не ешь конфету. У тебя заболит живот, будешь есть после обеда». Но ведь конфета вот она, ее хочется съесть сразу, а что там будет потом после обеда...

Очень важное умение для ребенка – научиться отказываться от удовольствия, учиться терпению, научиться делать тяжелую и, на первый взгляд, бессмысленную работу, плоды которой скажутся позже. Это очень трудное искусство, и овладеть им надо всю жизнь. Для ребенка это особенно трудно, т.к. у него непростые отношения со временем. Что же такое “после обеда”? Для ребенка это – целая вечность.

«Вот когда ты станешь взрослым...» – в понимании ребенка уже даже и не вечность, это – никогда. Именно сказка «Три поросенка» помогает ребенку освоиться с принципом реальности. Вначале ребенок отождествляет себя с младшим поросенком: как хорошо валяться в теплой луже, веселиться с друзьями, распевать песенки. А волк – это когда-то потом. Волк съедает маленького поросенка, и теперь ребенок «вселяется» в среднего. Этот поросенок уже думает о будущем – он строит домик покрепче. Волк съедает и его, но ему уже приходится потрудиться.

Но вот теперь я уже взрослый, я могу отложить и конфету, и забавы, я строю настоящий каменный дом. Я взрослый поросенок, живу в крепком, теплом, уютном доме, в очаге горит огонь. Я сильнее и умнее волка, он попадет ко мне в котел с кипящей водой.

В этой сказке показан процесс постепенного созревания личности. Три поросенка – это один и тот же поросенок, но на разных ступенях своего развития. Отождествляясь поочередно с каждым поросенком, ребенок не умом, а всем своим существом проживает эти необходимые для него ступеньки. И здесь мы сталкиваемся с еще одним свойством волшебной сказки: она требует от ребенка активного участия. Погружаясь в сказочный мир, ребенок живет в нем за своих героев, преодолевает препятствия, умирает и возрождается вновь.

Есть еще один мотив в этой сказке – волк, живущий в каждом из нас. Каждому ребенку знакомо состояние переполненности неизвестно откуда взявшейся злобой, ненавистью, стремление сломать, уничтожить, съесть. Это страшно – не владеть собой, неизвестно, куда тебя заведет этот волк. Сказка подсказывает ребенку: волк – неуправляемая агрессия – всегда жестоко наказывается. Надо учиться управлять волком в своей душе. Но сказка – не просто нравоучение,

это результат активной работы над сказкой. Сказка – не басня. Сравним эту сказку с басней «Стрекоза и муравей». Как будто та же тема: стрекоза, живущая по принципу удовольствия, и муравей, уже освоивший принцип реальности. Однако ни один нормальный ребенок не отождествит себя с муравьем: муравей – злой, он отказывается в помощи существу, обреченному на гибель. Все симпатии ребенка на стороне стрекозы. За ней нет никакой вины, за что ее наказывать? В сказках так не бывает. А что же остается от трех поросят, когда «добрый дядя» писатель начинает исправлять сказку? Взрослый, в отличие от ребенка, уже не может отождествлять себя с поросенком, для него поросенок – это поросенок на праздничном столе, он не хочет отдавать его волку. В результате все три поросенка в конце сказки пляшут. Выходит, что все равно, каков поросенок – трудолюбив ли он или лентяй, думает ли о будущем или нет – волк все равно никого не съест. Сказки в результате нет, а есть лишь развлекательная история.

«Пряничный домик» – первый шаг к самостоятельности. Когда ребенок начинает жить, мир для него – это мама, ее теплое молоко, запах ее тела, ее успокаивающий голос, ее сердцебиение. Постепенно ребенок начинает различать других людей и предметы. Но сталкиваясь с чем-то страшным, непонятным, мы всегда бежим к любимой маме, ведь только прикоснешься к ней – и чувствуешь себя в безопасности. Пока мы рядом с ней, мы в раю, нам тепло, сытно, спокойно, все наши желания мгновенно выполняются.

Но однажды мама говорит ребенку: «Посиди один. Займись чем-нибудь сам. Мне надо уйти по делам».

Впервые от ребенка требуют самостоятельности. Ребенок же воспринимает это так, как будто его выгоняют. В сказке это чувство ребенка выражено в ситуации, когда детей выгоняют из дома. Мотивы могут быть разные: детей нечем кормить или они просто теряются в лесу во время прогулки. Главное, что в начале сказки – переход детей из дома, который означает одновременно мать, семью, заботу, безопасность, в лес.

А лес – это страшно, неожиданно, там много диких зверей. В начале сказки дети сумели вернуться домой с помощью камешков, которыми отметили свой путь, но на второй или третий раз они оказываются в лесу окончательно. Здесь они находят Пряничный домик, его сразу хочется съесть, т.к. когда возьмешь в рот что-то вкусненькое, становится спокойнее, за вкусным тянется сразу все, связанное с мамой, домом, теплом, безопасностью. Дети начинают есть, хотя из дома слышны предупреждения, что это нехорошо, они не слушают, и тут же приходит расплата – появляется Баба-Яга. Именно здесь кульминация сказки, детям без родителей необходимо победить Баба-Ягу, перехитрить ее.

Важные сказочные мотивы в этой сказке – птицы. С первого взгляда они ведут себя странно. Сначала склевывают хлебные крошки, которыми дети отмечают дорогу домой. Затем они приводят детей к Бабе-Яге, а потом переносят детей через реку, когда они возвращаются домой. Склевывая крошки, птицы хотят показать детям, что такой простой способ возвращения домой не годится. Естественно, когда мы делаем первые шаги во взрослом мире, наше первое желание – спрятаться обратно. Но птицы говорят, что это неверно, так не стать взрослым, не построить свой мир; для того чтобы стать человеком, нужно пройти через все испытания, и птицы приводят к Бабе-Яге. А вот когда дети становятся взрослыми, то птицы переносят их через речку, это некая символическая граница между нами – детьми и нами – взрослыми, нами, поднявшимися еще на одну ступеньку в своем развитии.

Дети приносят в дом драгоценные камешки, то, что они сами добыли, и теперь в семье больше не будет голода и детей не будут отправлять в лес. Эта сказка говорит о том, что нельзя прожить всю жизнь, держась за мамину юбку. Стать взрослым – это значит научиться самостоятельно побеждать Бабу-Ягу.

«Спящая красавица» – пробуждение. Обычно сказки бывают «мальчишечьи» и «девчачьи». Так говорят, чтобы каждый ребенок мог легче воплотиться в героя сказки. Для маленьких детей, у которых еще не произошла поло-ролевая идентификация, нет большого труда отождествить себя с мальчиком или девочкой. Мальчики легко превращаются в Красных шапочек, Золушек, а девочки становятся Иванушками-дурачками. В Пряничном домике действуют сразу и мальчик, и девочка, что облегчает процесс отождествления себя с героем сказки. Есть Спящая красавица, а почему нет Спящих красавцев? Потому что эта сказка предназначена девочкам 12–13 лет, как правило, сказки об этом очень важном событии в жизни девочки начинаются с крови.

Интересно поведение родителей, когда их дочь готовится к важному моменту в своей жизни. Обычно родители бывают предупреждены о том, что это произойдет, если девочка уколется о веретено или другой сказочный предмет. Родители, особенно отец, стараются сделать все, чтобы этого не произошло, но однажды папа уходит в поход военный, девочка попадает в волшебную комнату, видит веретено, прыгающее в лучах Солнца, хватается за него и умирает.

Девочки в этот сложный период жизни погружены в себя, что-то важное происходит в них, нужно умереть и родиться вновь другим человеком. В сказке есть способ показать отгороженность от мира – это помещение ее в хрустальный гроб или пещеру или в непроходимые заросли терновника, куда попадают все принцы и застревают в колючках. Но пройдет нужный срок, и появится принц, который разбудит ее. Почти в каждой сказке бывают превращения: вот мама берет ребенка на руки, она ласкова и нежна, кладет ребенка в кровать, уходит. Появляется чудовище, которое ругает, что-то говорит сердитым голосом, шлепает.

Ясно, что это и не мама вовсе, это злой волшебник, это Баба-Яга. Сказки очень хорошо показывают амбивалентные чувства ребенка к матери, чувства любви и ненависти.

В душе ребенка борются чувства любви к маме и жуткой ненависти к той же самой маме. В «Спящей красавице» показано, что, когда в девочке просыпается женщина, между молодой принцессой и молодящейся, но старой мачехой возникает соперничество, именно сказка дает возможность разобраться в противоречивых чувствах.

Девочка любит маму, но она умерла; мама, которую она ненавидит, против которой она борется за любовь прекрасного принца, – это мачеха, а испытать такие чувства к мачехе допустимо. И хотя нет сказок про Спящих красавцев, но есть про Кашея Бессмертного, драконов, черноморов. Соперники наших героев всегда более взрослые. На самом деле борьба идет за маму, за ее любовь, между сыном и отцом. Ребенок переполнен противоречивыми, раздирающими его чувствами. А с помощью сказки можно разделить эти чувства, построить в сказочном мире конфликтную ситуацию и разобраться в том, что происходит в душе.

Отсюда многочисленные мачехи, кочующие из одной сказки в другую. И можно подумать, что большинство наших предков воспитывали мачехи.

«Царевна-лягушка» – учимся любить. Все волшебные сказки заканчиваются благополучно, что очень важно для ребенка – быть уверенным в том, что у него все в жизни сложится хорошо. Один из самых мучительных для ребенка

вопросов: сможет ли он когда-нибудь стать взрослым, научится ли он делать замечательные вещи, которые умеют делать взрослые? Этой теме посвящен цикл сказок о Царевне-лягушке. Сказка выбирает в качестве жениха или невесты какое-нибудь очень противное животное (вспомните «Аленький цветочек»), это может быть лягушка, змея, свинья, крокодил и др.

Любопытно, что таковыми они представляются днем, а ночью они – прекрасные принцы. Казалось бы, что ночью принцессу должно страшить все мужское, звериное, животное, что пробуждается в ее возлюбленном. Однако ночью и сама принцесса не вполне владеет своим рассудком и под покровом темноты может дать волю своим чувствам. Утром же все, что происходило ночью, представляется ей грязным и отвратительным.

Интересный мотив – ночь окружена тайной, которую до поры категорически запрещается открывать. Сказка говорит: «Не подгоняй события», она помогает научиться любить, то есть найти в незнакомом «страшном» человеке возлюбленного. Но для этого самому надо вырасти, пройти через испытания и подняться на новую ступеньку, только с высоты которой мы обретаем способность понимать, что в каждом человеке чудесно уживаются и низменные, животные глубинные инстинкты, и прекрасные, возвышенные порывы.

Однако не стоит думать, что свинья или крокодил обязательно атрибуты только мужчины. И для юноши не менее страшными и пугающими могут представляться свинские и крокодильские инстинкты молодой девушки. Эти страхи, связанные со вступлением в брак, одинаковы для обоих полов.

Почему же так полезны волшебные сказки для воспитания детей? Как хочется порой сказать взрослым: «Давайте побудем детьми!». Но это невозможно, невозможно потому, что психика взрослых хорошо организована, они умеют обуздывать свои инстинкты, управлять своими противоречивыми чувствами, примерять непримиримое на первый взгляд. Граница между материальным и идеальным миром у взрослых выстроена крепко. У ребенка же в душе хаос, его разрывают на части любовь и ненависть, страх и жажда подвигов. Окружающий мир для него – это лес, наполненный злыми и добрыми духами, волками, лешими и жар-птицами. Причем всю эту гамму чувств ребенок испытывает одновременно. В этом хаосе надо навести порядок, и на помощь приходят сказки, при этом можно каждый отдельный страх, каждого маленького волка, спящего в душе, представить в виде подходящего сказочного персонажа, можно увидеть непонятные, неуловимые движения своей души в конкретных сказочных образах, проследить их столкновение, понять назначение. Тогда они становятся привычными, прирученными. Ребенок, хорошо владеющий атрибутами сказочного мира, начинает сам сочинять сказки, ставит нужных персонажей в невероятные ситуации. То, что волнует ребенка в данный момент, он может проиграть в сказочном мире и освоить стоящую перед ним проблему. Часто и взрослые используют этот метод для наведения порядка в душе. Выговаривание, как показал З. Фрейд, извлечение чего-то скрытого и тайного из темноты на свет, вербализуя эти скрытые проблемы, наводит в душе порядок. Ребенок же лишен такой возможности. Его интеллект еще очень слаб, он не готов еще что-то обсуждать, он может выражать все то, что его волнует, в игре, он играет с тем, что творится у него внутри.

Сказочный мир замечательно приспособлен для таких игр. В сказках каждый герой либо хороший, либо плохой, нет никаких оттенков, в сказках все зримо и конкретно, все герои выражают свои чувства определенными поступками: если человеку страшно, он бежит, радостно – он смеется. Чувство защищенности символи-

зирует дом, а чувство покинутости и страха – лес. Преображение личности героя представляется в виде смерти и повторного рождения, выраженного в виде появления из чрева животного или возрождения с помощью капель живой воды и т.д.

Превращения в сказках – это прием, дающий возможность ребенку совладать с противоречивыми чувствами, испытываемыми им одновременно к своей маме или к отцу. Ведь если ты ощущаешь отца как своего соперника в борьбе за любовь матери, естественно испытывать к нему ненависть и желание его уничтожить. Но осознать такую ненависть по отношению к родному отцу очень страшно, поскольку любой ребенок понимает, что отец – это защита и опора. Разобраться в этом раздвоении личности, мучительном для ребенка, помогают раздвоенные персонажи: отец и дракон, мать и мачеха.

Любопытна роль волшебных предметов и волшебных животных в сказках. Так, всем известна сказка Конек-Горбунок. Волшебные животные и предметы помогают герою решить внешне невыполнимые задачи. А ведь детям все то, что умеют делать взрослые, часто представляется абсолютно невыполнимым, они понимают, что пока многое не могут выполнить без помощи взрослых. Так и в сказках при совершении подвигов герой нуждается в поддержке. Именно поддержку и обеспечивают волшебные предметы.

Кроме того, интересна функция такого сказочного героя, как Иванушка-дурачок. Почему дети так любят отождествлять себя с самым младшим, самым беспомощным и даже глупым? Может ли ребенок идентифицироваться с красивым, высоким, сильным Гераклом? Этот миф детям интересен, но отождествить себя с Гераклом трудно, ведь ребенок знает, что он мал и несилен, он кажется себе Иванушкой-дурачком, поэтому детей так сильно волнует все то, что с ним происходит. А то, что он в конце концов во всех сказках побеждает, вселяет в детей уверенность, что они вырастут и тоже все сумеют сделать.

Почему в сказках так много королей и королев? Про них известно, что им никто никогда ничего не может приказать. И это как раз то, как ребенок представляет себе взрослых. Об этом пишет и Зигмунд Фрейд: в детских снах родители изображаются в виде высокопоставленных особ, сами дети в виде маленьких насекомых, клопов, ведь всем известно употребление в языке этого слова для обозначения маленьких детей. И когда родители говорят: «Сначала сделай уроки, конфету съешь потом, телевизор смотреть нельзя и т.д. А вот когда ты будешь большой... будешь сам решать». Другими словами, когда будешь большой король. И ребенок верит, что он из Иванушки-дурачка обязательно превратится в короля. Итак, вам, наверное, уже понятна величайшая роль сказок в воспитании ребенка. Ведь когда вы сталкиваетесь с какими-то проблемами в воспитании детей, следует просто найти нужную сказку, которая поможет и ребенку, и вам справиться со всеми проблемами.

Сказочный мир требует от ребенка активного, хорошо развитого воображения, умения свободно импровизировать. Чтобы добиться этого, ребенку нужно много сказок и доброжелательное отношение родителей к ним. Необходимо, чтобы родители понимали значение сказок и были спокойны при «отлучках» ребенка в сказочный мир. Причем необходимо знать, что ребенок может изо дня в день требовать одну и ту же сказку, она уже надоела маме или папе, и они начинают импровизировать, изменять содержание сказки, ребенок же при этом поправляет родителей. С чем же это связано? Почему ребенку нужен именно этот, а не другой текст?

Это связано с тем, что у ребенка есть какая-то серьезная проблема, рана в душе, и сказка – это лекарство, заживляющее эту рану. И пока рана не заживет, ему нужна именно эта, а не другая сказка. Сказки детям лучше всего рассказывать и наблюдать при этом за их реакцией. Для детей очень важно вместе с родителями отправляться в сказочный мир, но, к сожалению, родители считают, что все происходит только в материальном мире, а все остальное – выдумки, пережитки. Часто родителей очень раздражает, когда ребенок, как им кажется, витает в облаках.

Тогда родители говорят: «Ну что ты размышляешь, займись лучше каким-то делом». Если бы знали родители, каким важным делом занят сейчас их ребенок. Такие родители обычно стремятся приукрасить сказку, убрать из нее ужасы, ведь в сказках действительно льется кровь, процветает жестокость. В сказках все время кто-то кого-то ест (волк поросят, Красную шапочку, Баба-Яга запихивает детей в печку). И если для взрослого поедание поросенка – пищеварительный процесс, то для детей – это чудесное превращение. Но очень важно ребенку не объяснять все то, о чем вы услышали, глубинный смысл сказки действует на бессознательную часть нашей психики, а от сознания он скрыт. Если перенести воздействие сказки на сознание, то все умрет.

Помните, что сказки и мифы выражают глубинную суть души, они, как сновидения, галлюцинации, бред, становятся выражением архетипов коллективного бессознательного, сказки – это типичный способ передачи коллективных содержаний, берущих начало в бессознательном.

Контрольные вопросы

1. Сказка как историко-культурное и психологическое явление.
3. Фрейд и К.Г. Юнг об архаическом наследии и взаимосвязях в человеческой культуре.
2. В.Я. Пропп о сказках и их функциях.
3. Значение сказки для воспитания и социализации.
4. Психологический, психоаналитический анализ сказок. Функции сказки и явление сказочного резонанса.
5. Анализ сказки «Три поросенка». Глубинное воздействие сказки на психику ребенка, проблемы, разрешаемые этой сказкой.
6. Сказка «Пряничный домик». Важные сказочные мотивы. Значение этой сказки для формирования личности ребенка.
7. Сказка «Спящая красавица». Глубинный анализ. Значение сказки в разрешении амбивалентных чувств.
8. Сказка «Царевна-лягушка». Значение в формировании целостного объекта любви.
9. Значение волшебства в развитии и воспитании ребенка. Превращения в сказках. Значение волшебных предметов.
10. Значение отождествления ребенка с младшим сыном при восприятии сказок. Знания о сказках, необходимые родителям.

Литература к теме

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 310 с.
2. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни сказки // Собр. тр. / комм. Е.М. Мелетинского, А.В. Рафаевой. – Москва: Лабиринт, 1998. – 512 с.

Тема 9. ВЫСШИЕ ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В СВЕТЕ ПРОБЛЕМЫ ДОМИНАНТНОСТИ ПОЛУШАРИЙ. ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ ОБОИХ ПОЛУШАРИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

Мир, который нас окружает, сложен и многообразен. Его по-разному познают поэты и философы, математики и физики, ботаники и химики. Одни проникают в бездну малых величин, другие исследуют царство животных и растений, третьи постигают смысл существования человека и общества. Русский физиолог И.П. Павлов в процессе исследований высшей нервной деятельности пришел к выводу, что всех людей можно разделить на художников и мыслителей: «Жизнь отчетливо указывает на две категории людей: художников и мыслителей. Между ними резкая разница. Одни – художники во всех родах: писатели, музыканты, живописцы и т.д. – захватывают действительность целиком, сплошь, сполна, живую действительность без всякого разъединения. Другие – мыслители, дробят ее и тем самым как бы умерщвляют ее, делая из нее какой-то временный скелет и затем только постепенно как бы снова собирают ее части».

Внутри каждого из нас существуют две разделенные, различные и равные реальности. Одна реальность связана с левым полушарием мозга, другая – с правым, причем каждое полушарие воспринимает реальность своим собственным уникальным способом.

Левое специализируется на словесных выражениях (вербальный язык), числах, аналитическом мышлении, линейно-цифровых выражениях. С левым полушарием связаны все вторичные процессы, это логически волевое полушарие.

Правое эмоционально-образное полушарие специализируется на пространственности, визуальной образности, воображении, цветовых ритмах, кинестетических переживаниях и творчестве. И если левое полушарие – это регулируемый разумом секс, то правое – это инфантильность, сублимированная сексуальность, творчество. Инстинкт смерти и самоубийство связаны с правым полушарием (самоубийство можно описать как убийство правым полушарием левого). «Я» и эрос можно соотнести с левым полушарием, а «Оно» и тонатос с правым.

Когда мы видим знакомого человека, левое полушарие опознает специфические черты, то есть нос, рот, глаза и т.д. Но если бы у нас работало только левое полушарие, мы не были бы способны опознать целое.

Наше правое полушарие с его пространственной и концептуальной способностью берет отдельные части и создает целое.

Мечты, фантазии, предчувствия – все это правое полушарие (Лурия, 1979, Галин, 1974, Эриксон и Росси, 1979).

Иррациональные страхи, тревоги и депрессии являются сообщениями из нашего банка памяти правого полушария о том, что мы вступаем в реальные или воображаемые опасные зоны.

Люди, относящиеся к так называемой компульсивной категории, явно больше используют способности левого полушария: это люди логичные до крайности, без какой-либо спонтанности; склонные к серьезности, лишённые чувства юмора, стремящиеся планировать все виды деятельности до мельчайших деталей. Они часто являются «язвенниками», «сердечниками», алкоголиками, как будто их правое полушарие пытается самоустраниться. С другой стороны, у людей, относящихся к категории импульсивных, истеричных, «ненормальных» и даже безумных, преобладает деятельность правого полушария. Способ, которым человек подходит к ситуации, – аналитический, целостный или смешанный, очевидно, отражает «стиль мозга». Использование стратегий «левого мозга» во всех ситуациях характеризует крайне аналитического человека. Человек с «правым мозгом», напротив, является более эмоциональным и редко анализирующим.

Человек, «запертый» в левом полушарии, склонен брать одинаковые факты, применять к ним одинаковые логические последовательности, приходиться в результате к одним и тем же болезненным решениям и из этого делать логический вывод, что именно его представления являются точными.

Очень часто люди с преобладающим левым полушарием боятся любой потери контроля и уверены, что сделают что-нибудь «неверно», плохо или глупо. Стресс от осознания себя живым компьютером может привести их к уходу от реальности с помощью пьянства, освобождая правое полушарие от ограничений.

Когда они логически анализируют результаты своего пьянства, то убеждаются, как опасно не быть логичным, это усиливает именно их систему веры. Такой же процесс происходит и с человеком, целиком ушедшим в правое полушарие и продолжающим находить «доказательства», подтверждающие его систему веры, в которой он не может быть организованным, логичным и дисциплинированным.

А могут ли люди гибко, эклектически использовать оба полушария? Способны ли они составлять планы, а потом следовать им? Могут ли они быть разумно организованными, но достаточно гибкими, чтобы отбросить то, что не работает, а попробовать что-то новое? Могут ли они использовать творческие подходы к работе и иметь варианты, а не следовать одним и тем же проверенным шагам? Могут ли они быть спонтанны с хорошо развитым чувством юмора? Мы можем убедиться, что люди способны быть рациональными, логичными, когда это требуется. Они могут быть счастливыми, спонтанными, взрывными детьми, когда это лучше, и быть и теми и другими, когда это подходит больше всего.

Психолог Абрахам Маслоу описывает самоактуализирующегося человека как полностью использующего свои таланты, способности, возможности. «Я представляю себе самоактуализирующегося человека не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничто не отнято, – говорит А. Маслоу. – Средний человек – это полное человеческое существо с заглушенными и подавленными способностями и одаренностями».

А. Маслоу называет следующие характеристики самоактуализирующихся людей:

– более эффективное восприятие реальности и более комфортабельные отношения с ней;

- принятие себя, других, природы;
- спонтанность, простота, естественность;
- центрированность на задаче (в отличие от центрированности на себе);
- некоторая отъединенность;
- автономия, независимость от культуры и среды;
- постоянная свежесть оценки;
- мистичность и опыт высших состояний;
- чувства сопричастности, единения с другими;
- более глубокие межличностные отношения;
- демократическая структура характера;
- различения средств и целей, добра и зла;
- философское, невраждебное чувство юмора;
- самоактуализирующееся творчество;
- сопротивление аккультурации, трансцендирование любой частной культуры.

В.Е. Каган отмечает, что большинство исследователей в области нейрофизиологии, нейропсихологии склоняются к тому, что правое и левое полушария функционируют у мужчин автономнее, чем у женщин. О наличии разных способов познания окружающей нас действительности писал русский нейрофизиолог И.П. Павлов.

Существует пять основных различий полушарного доминирования: вербальное – невербальное, время – пространство, анализ – синтез, последовательное восприятие – одновременное восприятие, абстрактное, обобщенное, инвариантное узнавание и конкретное узнавание. Мыслительный тип с преобладанием второй (речевой) сигнальной системы – преимущественно левополушарный; художественный тип с преобладанием первой сигнальной системы (конкретных образов) – преимущественно правополушарный человек (проф. А.Д. Ноздрачев, 1991). Современные знания о функциональной специализации полушарий головного мозга позволяют сделать вывод, что функционально мужчины преимущественно лево-, а женщины – правополушарные существа, причем «речь идет не о качестве деятельности мозга, а о половых особенностях этой деятельности» (А.А. Логинов, 1989). У художников активизировано правое полушарие головного мозга (по данным электрографических исследований). Это эмоционально-образное полушарие, специализирующееся на пространственности, визуальной образности, воображении, цветовых ритмах, кинестетических переживаниях и творчестве. Р.Б. Хайкин отмечает, что функциональные различия типов мышления, за которые отвечают разные полушария, взаимодополняют отражательные способности психики. Правое полушарие ближе к реальности, поскольку оно «синтетичнее», ибо способно воспринимать предметы и явления взаимодействующими одновременно в нескольких смысловых плоскостях. Исследователь одаренных детей отмечает, что левое полушарие обрабатывает информацию последовательно и линейно, аналитически и логически. Правое полушарие, напротив, – глобально, релятивно, синхронно и интуитивно, т.е. нелинейно. Восприятие структур, связей, чувства прекрасного – это функция правого полушария, осуществляющего целостное восприятие (Torgance, 1980). Все это доказывает необходимость для художника, с одной стороны, мышления «женского типа», а с другой – межполушарных взаимоотношений, а значит, целостного восприятия действительности во всех возможных аспектах нашей психической деятельно-

сти, что доказывает необходимость как мужского, так и женского типов восприятия и обработки информации в творческой деятельности. И если человек использует стратегию «левого мозга», то он крайне аналитичен, человек с «правым мозгом» является более чувственным и эмоциональным. В то же время следует понимать, что оба полушария являются связанными частями одного рабочего органа, и самые большие достижения, наибольшая продуктивность отмечены интеграцией, взаимосвязью обоих полушарий. «Взяты отдельно, процессы правого полушария могут быть удивительно тонкими, неопределимыми: результат невозможно предугадать. Но вдохновение и интуиция, которыми правое полушарие сопровождает конкретную деятельность, продуцируют совершенно новый результат, вырастающий из богатой интеграции конвергентного и дивергентного мышления». Другой исследователь одаренных детей Джон Гауэн отмечал, что облечение подсознательного вдохновения в форму художественного или научного достижения зависит от знаний и навыков, накопленных в опыте левого полушария. Дж. Гауэн сравнивал подсознание (правое полушарие) творческой личности со стереоприемником, а сознание (левое полушарие) – с тюнером. Логическое, последовательное, линейное мышление (по Дж.П. Гилфорду – конвергентное) не должно обесцениваться в погоне за целостным, интуитивным мышлением (по Гилфорду – дивергентное). Необходимы оба пути познания. Возникает вопрос, могут ли люди гибко, эклектически использовать оба полушария? Способны ли они составлять планы и следовать им? Могут ли они быть разумно организованы, но достаточно гибки, чтобы отбросить то, что в настоящий момент не работает, тормозит прогресс? Могут ли использовать творческие подходы в работе, а не следовать уже проверенными шагами? Могут ли они быть спонтанны и легко проявлять свои чувства? Абрахам Маслоу описал самоактуализирующегося человека как способного оставлять повседневную реальность, чтобы полностью погрузиться в творческий процесс, возвращаться к реальности, выбирать то, что может получиться, составлять план и претворять его в жизнь. Иначе говоря, самоактуализирующийся человек способен активно использовать оба полушария с их особенностями. Р. Орнштейн (1972) сообщает, что обе части мозга вместе вырабатывают больше, чем при использовании каждой в отдельности. Кристиан де Лакосте Утамсинг и Р. Холлоуэй обнаружили, что мужской мозг отличается от женского по строению мозолистого тела, ответственного за передачу информации из одного полушария в другое (физическая экспертиза мозолистого тела). Причем данное отличие наблюдается уже к моменту рождения. К этому можно присоединить информацию Д. и В. Моулфесы, которые также выявили связь межполушарной асимметрии с полом в первые сутки после рождения. Об этом также пишет Роберт Орнштейн («Психология сознания»): «Полушария в мужском мозгу более специализированы, чем более однородные полушария женщин. Центры аналитических представлений и последовательного мышления более четко представлены в левом полушарии у мужчин, чем у женщин. Другими словами, женский мозг наделен более «обобщенной» ориентацией, мужской – более «специализированной».

«Творческие личности отличаются от “нормальных” людей тем, что при решении задач пользуются обоими полушариями мозга, то есть обладают холистическим мышлением, будучи в силах использовать ресурсы левого полушария (ответственного за речевые, вычислительные, логические, микроориентационные операции), в то же время загружая правое (ответственное за невербальные, зрительно-пространственные, макроориентационные, интуитивные операции

и восприятие)». «Левое полушарие осознает объективное и количественное, а правое осмысливает субъективное и качественное. Великие творцы способны подавить свою размеренную, аналитическую “левую” натуру, чтобы дать свободу творческой, новаторской натуре, когда доминирует правое полушарие. Ведь нельзя решить важные задачи, не увидев их в целом. Это интуитивно мыслящие люди, обладающие глобальным видением».

И как в физиологии имеется деление на первую и вторую сигнальные системы, так и психологи выделяют два способа функционирования психического аппарата: первичный и вторичный процессы. «Подобное подразделение предполагает временной или генетический смысл». Главное различие этих процессов состоит в том, что первичный процесс – принадлежность бессознательного, вторичный – системы «предсознание – сознание». С точки зрения энергетики и динамики в ходе первичного процесса психическая энергия течет свободно, переливаясь из представления в представление; а в случае вторичного процесса энергия связана с самого начала, поток ее подконтролен, удовлетворение отложено, открывая дорогу мысленной проверке. Выделение подобных отличий в деятельности мозга необходимо для понимания различных видов творчества (по А. Маслоу) и уяснения того, при каком творчестве необходима преимущественная деятельность женщины, деятельность первичных процессов, правого полушария мозга, интуиции (по А. Бергсону), а когда необходимы вторичные процессы, деятельность левого полушария мозга, интеллекта, преимущественная деятельность мужчины. В то же время важно понять, когда необходима интегративная деятельность того и другого.

Чтобы с раннего детства воспитатель понимал особенности детей, которых он воспитывает, и при необходимости вносил в развитие и воспитание ребенка определенную коррекцию, нужно достаточно хорошо разбираться в своеобразии каждого полушария головного мозга.

Так, названия цветов – это функция левого полушария, а различение цветов осуществляется правым полушарием. Левое полушарие в очень слабой степени может осуществлять соотнесение какого-либо предмета с характерным для него цветом.

Музыка, в особенности опознавание новых музыкальных форм и их создание, относится к сфере генетически обусловленных функций правого полушария. Младенец уже в первые часы после рождения реагирует на музыку правым полушарием, а на речь матери – левым. Врожденные музыкальные способности должны получить развитие в раннем детстве благодаря соответствующему музыкальному образованию, пропущенное в детстве время для развития музыкальных способностей потом наверстать нельзя. Более позднее музыкальное образование заключается в обучении навыкам анализа музыки с помощью левого полушария. Полное же владение любой сложной областью человеческой деятельности (музыка, поэзия, математика) предполагает включение возможностей обоих полушарий.

Во всем мире повысилось число детей, отстающих от обычного темпа обучения языку. Возможно, что в этом виноваты средства массовой информации, обращенные не столько к уху, сколько к глазу. Вся современная реклама обращена в основном к правому полушарию. Бывают дети, у которых речь плохо развита. Тогда прибегают к помощи врачей логопедов, чтобы помочь левому полушарию в усвоении речи, но у этих детей именно правое полушарие не дает левому быстро развиваться, и позднее это может оказаться полезным.

Например, в таких странах, как Япония, детей обучают не только звуковому (левополушарному), но и иероглифическому, образному (правополушарному) языкам, возможности правого полушария лучше развиты.

У некоторых исключительно одаренных детей (в том числе, у тех левшей, чье главное речевое полушарие правое) заторможенность работы речевого полушария, сказывающаяся в отставании владения речью и в молчании (иногда полном), может не привести к катастрофе, если вовремя понять, какие способности (например, музыкальные или живописные) могут компенсировать эту особенность. Дети с отставанием в развитии левого полушария могут очень рано научиться читать и писать.

В том возрасте, когда ребенок обучается речи, рисунок обнаруживает характерные черты работы левого полушария, изображающего обычно отдельные, изолированные предметы и их детали вне целостной перспективы.

Нужна специальная тренировка в первых классах школы, для того чтобы обучить детей не просто черчению и рисунку, а полноценному охвату зрительного пространства.

В случае, если в период, когда ребенок учится говорить, его левое полушарие из-за болезни или травмы (в том числе и родовой) оказывается неспособным осуществить свои функции, их может взять на себя правое полушарие. Но такая гибкость в организации мозга характерна только для первых лет жизни человека.

Позднее компенсировать недостатки одного полушария за счет другого становится все труднее. У человека имеется астрономическое число нейтронов (около 10^{14}), что может позволить одному человеку хранить в уме запас сведений, накопленных всем человечеством. Но для этого нужно начать вовремя использовать эти возможности.

Если из-за пропущенного времени обучения одно полушарие отстало в той сфере, которая ему была отведена генетически, то другое может этим воспользоваться и не дать отставшему позднее наверстать упущенное. Так происходит, например, с музыкальными способностями. Всех детей можно научить различать мелодии, что доказывают такие языки, как вьетнамский (где есть мелодия, тон каждого слога и слова). А наши дети не всегда слышат доступные им мелодии (приходится пожалеть о том времени, когда детям пели колыбельные песни).

Пропущенное в раннем детстве время обучения музыкальным, языковым и другим знаковым системам оказывается невосполнимым.

В своей книге «Столп и утверждение истины» Павел Флоренский пишет о недостаточности познания рассудочного и о необходимости познания духовного: «Да, Бог утаил все то, что единственно может быть названо достойным познания, от премудрых и разумных и открыл это младенцам». Он говорит о более высокой духовности детей. Дети ближе стоят к богатству бессознательного всего человечества, так называемого коллективного бессознательного, по Юнгу. Если учесть, что в раннем детстве у детей преобладает правое полушарие, этот кладезь бессознательного, эмоционально-образной составляющей нашей психики, кладезь музыкальных, художественных, языковых способностей, и в процессе воспитания способствовать развитию не только логики и разумности, но и духовности человека, то человек будет более творчески богатой личностью, будет ближе к самоактуализации.

Контрольные вопросы

1. Проблема доминантности полушарий. Характеристика специализации левого и правого полушарий головного мозга.
2. Характеристика человека с преобладающим развитием левого полушария.
3. Характеристика человека с преобладающим развитием правого полушария.
4. Взгляд А. Маслоу на развитие человеческой личности. Самоактуализирующаяся личность.
5. Гармоничное развитие обоих полушарий при воспитании ребенка, его значение.

Литература к теме

1. Ильюченко Р.Ю. Взаимодействие полушарий мозга у человека. Установка, обработка информации, память. – Москва: Наука, 1989.
2. Леутин В.П., Николаева Е.И. Функциональная асимметрия мозга. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 368 с.
3. Руднев В.П. Функциональная асимметрия полушарий головного мозга // Словарь культуры XX в. Ключевые понятия и тексты. – Москва, 1997.
4. Симерницкая Э.Г. Доминантность полушарий. Нейропсихологические исследования / под ред. А.Р. Лурия. – Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1978.
5. Спрингер Д.С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг / пер. с англ. А.Н. Чепковой. – Москва: Мир, 1983. – 256 с.

Тема 10. ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

За коротким словом «пол» кроется множество разных смыслов: родовая принадлежность, сексуальность, эротика, психологические особенности и социальные отношения мужчин и женщин. Пол пронизывает все бытие человека.

Так что же такое пол? Словари говорят, что это совокупность генетических, морфологических и физиологических особенностей, обеспечивающих половое размножение. Это определение касается исключительно репродуктивного аспекта пола, будучи одинаково справедливым и для человека, и для животных, и для растений.

В более широком человеческом смысле «пол» – это комплекс репродуктивных, телесных, поведенческих и социальных признаков, определяющих индивида как мужчину (мальчика) или женщину (девочку). **Половое сознание** – это система знаний, личностных смыслов и значений, которые одновременно формулируют и формируют переживание и мотивацию человеком своего бытия как представителя пола.

Причем в период «сексуальной революции» к одному из самых давних споров в науках о человеке подключились специалисты – сексологи. Речь шла о выяснении того, какие факторы, биологические или социальные, определяют черты и поведение человека, в том числе его сексуальные особенности и сексуальную активность.

Биологический эссенциализм – это теория, согласно которой ключевую роль в формировании черт личности и поведения играют такие унаследованные биологические факторы, как гены и гормональная секреция, а не влияние окружающих. Согласно биологическому эссенциализму определяющее значение не только для пола, формы тела и темперамента, но и для сексуальных предпочтений и поведения человека имеют врожденные генетические и физиологические факторы.

Социальный конструктивизм – теория, согласно которой личностные и поведенческие особенности человека формируются скорее под влиянием социума, чем врожденных биологических факторов, то есть под влиянием воспитания. Отвергая мнение о врожденном характере сексуального поведения и ориентации, социальные конструктивисты считают, что и то и другое формируется в процессе научения, который представляет собой длительное развитие на основании приобретаемого опыта. Не отрицая полностью значения биологических факторов в возникновении основных физических особенностей, социальные конструктивисты тем не менее убеждены, что даже биологические факторы получают интерпретацию в зависимости от культурного контекста.

Вместе с тем значительная часть сторонников социобиологии признают, что существует довольно отчетливая связь между проявлением генетической предрасположенности и влиянием окружения. Появилась тенденция к интегра-

ции социальных, психологических и культурных подходов (de Waal, 1996). Следует понимать, что некоторые признаки индивидуума более восприимчивы к влиянию среды. Но и общество не может формировать характер человека без участия его генов, которые определяют возможную степень изменчивости тех или иных черт. Биологические особенности и социальная жизнь человека взаимосвязаны. Ответы на вопросы, касающиеся происхождения сексуальных особенностей человека, нельзя получить методом «или – или». Как говорил Бергмант, обсуждать сексуальность словно мелодии, которые играют одним пальцем, – значит только вредить делу, поскольку человеческая сексуальность – это скорее череда аккордов. По мнению Р. Крафт-Эбинга и В.Е. Кагана, маскулинность и фемининность следует рассматривать как содержимое сообщающихся сосудов, и «свой» сосуд должен быть заполнен больше, чем «чужой». Согласно Дж. Мани, половая идентичность – это субъективное переживание половой роли, а половая роль – это социальное выражение половой идентичности. Но данное определение характеризует идеальную ситуацию, когда отмечается единство переживаний и поведения. На самом деле полоролевая идентичность – это многоаспектное понятие, включающее в себя:

1) адаптационную (социальную) половую идентичность – описывает то, как личность соотносит свое реальное поведение с поведением других мужчин или женщин;

2) целевую концепцию «Я» – набор индивидуальных установок мужчины (женщины) на то, какими они должны быть (Эго-идеал);

3) персональную идентичность – личностное соотнесение себя с другими людьми;

4) Эго идентичность – глубинное психологическое ядро личности – это то, что личность человека как представителя пола означает для самой себя.

В.Е. Каган выделяет базовую половую идентичность (первый уровень), соотносит ее с Эго идентичностью; второй уровень у него представлен персональной половой идентичностью; третий уровень – это адаптационный образ «Я» как представителя пола; четвертый уровень – полоролевые идеалы. Каган считает, что половая идентичность – это категория, определяющая место индивида в трехмерном пространстве, образованном осями: маскулинное–фемининное, социальное–индивидуальное, филогенетическое–онтогенетическое.

В **бихевиоризме** идентификация связывается с понятиями подкрепления (Д. Доллард, Н. Миллер и др.) теорией ролей (К. Левин, П. Сизэрс и др.), когнитивизма (А. Бандура, М. Хелпер). Так, согласно **теории социального научения** (А. Бандура) награда и наказание не достаточны, чтобы ребенок приобрел новое поведение. Необходима имитация поведенческих моделей, одно из первых проявлений которой является идентификация, в процессе которой личность заимствует мысли и чувства значимых личностей из своего окружения (прежде всего, матери и отца). В аспекте этой теории обосновывается, что одно и то же поведение по-разному подкрепляется у мальчиков и девочек. В соответствующей культуре существует стереотипное представление о том, какими должны быть мальчики и девочки, и соответственно этому девочки, например, чаще получают одобрение окружающих, если ведут себя пассивно, а мальчики – если проявляют активность и независимость. Есть ряд доказательств того, что у мальчиков некоторые формы агрессивности (как изначально биологической черты) активно поддерживаются окружающими. Согласно теории социального научения, представление о ролях, сложившееся у детей в раннем детстве, имеет тенденцию определять поведение в самых разных ситуациях и в более старшем возрасте:

например, если женщины приобретают пассивность в результате социализации и не ориентированы на достижения в профессиональной деятельности, то достигают меньших успехов, чем мужчины.

Теория идентификации. Согласно данной теории половая идентификация обуславливает ценностное восприятие своего пола как социокультурной роли, сексуальное поведение и признание идентичности со своим полом в физиологическом, психологическом и социальном планах. Причем психологическое обретение пола происходит с раннего детства до взрослости. Половые различия возникают благодаря имитации поведения родителей – дети наблюдают за ними и моделируют их поведение. Половая идентичность проявляется в единстве самосознания, поведенческих мотивов и поступков. Причем генотипические предпосылки определяют дифференциацию пола по морфологическим и физиологическим признакам.

Так, Л.С. Выготский считал, что подражание – источник возникновения свойств сознания и деятельности человека. Согласно разработанной им теории человек становится самим собой через других, что высшие психические функции при формировании проходят через внешние стадии развития. При этом идентификация – это механизм формирования личности, а подражание – механизм становления внутреннего мира человека, его субъектности.

Таким образом, идентификация представляет собой процесс и результат построения «Я».

З. Фрейд обосновывал идентификацию с позиции психоаналитической теории (о чем мы говорили ранее). З. Фрейд полагал, что в основе идентификации мальчиков с отцами лежит бессознательный страх перед сильной и обладающей бесконечной властью фигурой отца. Преодоление этого страха осуществляется благодаря идентификации, то есть объединению себя с тем, кто гораздо сильнее и могущественнее. Девочки же идентифицируются с матерью из-за бессознательного страха потери любви. Идентификация с родителями своего пола приводит к половым различиям в поведении детей. Согласно психоаналитической концепции идентификации у развивающегося ребенка присутствует постоянный конфликт между влечениями бессознательного и усваиваемой в процессе социализации нормативностью.

Содержанием идентификации по З. Фрейду являются:

– страх перед наказанием за агрессивные и сексуальные влечения (защитная идентификация);

– бессознательное отождествление субъекта с объектом, обусловленное страхом потери любви значимого объекта (развивающая идентификация).

В свою очередь, в гуманистической психологии стремление стать личностью является самоцелью индивидуума, при этом его окружение рассматривается лишь как средство, обеспечивающее существование личности. При этом К. Роджерс выделяет четыре параметра «Я»:

- реальное представление о себе (real self-concept);
- представление о своей социальной роли (social self-concept);
- представление о собственном физическом состоянии (physical self-concept);
- представление о своих целях, планах и желаниях на будущее (ideal self-concept).

Движение к идеальному «Я» от его реального образа служит главным направлением самосовершенствования личности в процессе идентификации.

Когнитивная теория полового развития отводит родителям меньшую роль в формировании половых различий. Согласно этой теории принятие ребенком половой роли является следствием развития его представлений о половых различиях (когнитивного усвоения этих представлений). Ребенка называют мальчиком, и это приводит к тому, что он сам начинает считать себя мальчиком. Усваивая половые стереотипы, которые он видит в окружающем мире и которые доступны его пониманию (девочки играют в куклы, а мальчики в машинки, девочки носят платья, а мальчики брюки и проч.), ребенок начинает относить эти стереотипы к себе, и именно это формирует раннюю детскую полоролевою идентификацию. В первые годы оба эти элемента, необходимые для развития половых ролей (представление о том, какой у тебя пол, и представление о половых стереотипах), крайне неустойчивы.

Так, в 3 года девочка уже знает, что она девочка, но вместе с тем она может считать, что, если ей поменять имя на мальчишеское, коротко подстричься и одеть в брюки, то она через какое-то время превратится в мальчика. Когда ребенок усваивает тот факт, что его пол неизменен, он начинает активно искать и усваивать образцы поведения, соответствующие его полу. В более старшем возрасте половая идентификация, сложившаяся в результате когнитивной активности ребенка, способствует возникновению половых различий в мотивах поведения и в ценностях.

Таким образом, становится понятно, что идентичность – это многоаспектное понятие, поэтому маскулинность и феминность – это, с одной стороны, филогенетически обусловленные свойства психики, а с другой – социокультурные образования, складывающиеся в онтогенезе. **Причем для идентичности человека важна интеграция природного и социального.** Природные факторы лежат в основе базовой идентичности, а социокультурные включают в себя адаптационный образ «Я» как представителя определенного пола, персональную идентичность, Эго-идентичность и полоролевые идеалы (Дж. Мани, В.Е. Каган). На ранних стадиях развития возможности идентификации по маскулинному и фемининному типу объединены: в мозге закодированы две схемы. Условия становления женской и мужской идентичности не тождественны. Женская сущность формируется менее конфликтно, чем мужская (Ж.-Ж. Руссо, Г. Зиммель, Э. Бадентэр, К. Джиллиган, Н. Ходороу, Р. Нартли, Р. Столлер, Г. Бюргер). Изначальная протоженственность и последующая близость матери способствуют становлению фемининной женщины (К.Г. Юнг, Э. Эриксон, К. Джиллиган, Н. Ходороу, Дж. Гримшоу). Чрезвычайная близость с матерью оказывает негативное влияние на становление женщины как активной и независимой личности (К.Г. Юнг, Д. Ландрам, М. Мид, К. Джиллиган, У. Штейнберг, С. де Бовуар). Для формирования маскулинного мужчины важна отдаленность от матери (Ж.-Ж. Руссо, Р. Столлер, Э. Бадентэр, Р. Нартли, Н. Ходороу, У. Штейнберг). Изначальная связь с матерью, теплые, эмоциональные отношения с ней есть условие становления мужской сущности, сохраняющей женскую часть своей души (К.Г. Юнг, М. Митшерлих, Э. Бадентэр, Г. Бюргер, У. Штейнберг). Для формирования андрогинии мальчику важна близость с матерью, а девочке – с отцом. Можно предположить, что из-за фактора протоженственности становление андрогинного мужчины будет протекать легче, чем таковой женщины, и, кроме того, выраженность проявлений противоположного пола у мальчика будет по этой же причине больше, чем у девочки. Имеет значение не слитность с матерью (М. Митшерлих), а эмоциональная близость с ней для становления личности будущего андрогинного мужчины.

В постоянном «соотнесении себя» с гендерными стереотипами, часто понимаемыми в качестве эталона (идеального, желаемого образца), человек утверждает себя во взаимодействии (в обществе) в определенных гендерных ролях и поведении.

Каждый индивидуум с самого рождения включен в систему гендерных отношений, где женщины и мужчины выполняют определенные ролевые функции. **Эта система наполняет биологический пол культурным содержанием в соответствии с социальными установками и иерархиями.** Вместе с тем справедливо утверждение М.Г. Котовской о том, что «понятия «мужское» и «женское» в культуре не являются раз и навсегда зафиксированной данностью: они достаточно подвижны и различаются в тех или иных социокультурных средах, а кроме того, эволюционируют в соответствии с историческими, социально-экономическими и политическими изменениями. В современной науке все большее число ученых считают, что основную роль в формировании социального, культурного, психологического пола и гендерных ролей играют **социальные ожидания общества, возникающие в контексте конкретной социально-культурной матрицы.** N. Chodorow полагает, что «...конкретные особенности социальной структуры, подкрепленные культурными представлениями, ценностями, восприятиями, интериоризуются посредством семьи и в результате ранних взаимоотношений с социальными объектами. Эта в основном подсознательная схема задает контекст, на фоне которого и происходит ролевая подготовка и целенаправленная социализация». Гендер, таким образом, предстает как совокупность социальных репрезентаций, а не природой закрепленная данность. **Он культурная маска пола,** то, что мы думаем о поле в границах наших социокультурных представлений. В свою очередь, **пол (sex) – это термин, который обозначает те анатомо-биологические особенности людей (в основном относящиеся к репродуктивной системе),** на основе которых люди определяются как мужчина и женщина; его следует употреблять в отношении характеристик и поведения, вытекающего непосредственно из биологических различий между мужчиной и женщиной.

Таким образом, **гендер – это сложный социокультурный конструкт, проявляющийся различиями в поведенческих ролях, ментальных и эмоциональных характеристиках между мужским и женским, конструируемыми обществом и культурой.** Он понимается как организующая модель социальных отношений между женщинами и мужчинами, не только характеризующая их межличностное общение, но и определяющая их социальные отношения в основных институтах общества (а также и определяемая или конструируемая ими). Основным смыслом термина имеет своей целью утверждение пола как продукта человеческой культуры.

Личность воспринимает, усваивает, конструирует собственную гендерную идентичность на основании принадлежности к мужскому или женскому полу. «Надстройкой к биологическому основанию гендерной идентичности является интериоризация психологических черт – маскулинности, феминности, андрогинности, формируемых в соответствии с социокультурными нормами общества. **В таком понимании гендер является результатом «окультуривания» биологической составляющей человека – его пола, где гендерная идентичность выступает как результат социализации личности (этого «окультуривания»).**»

Согласно **социально-конструктивистскому направлению** (Р. Унгер, Б. Лотт, Р. Харе-Мустин) гендер понимается как организованная модель социальных отношений между женщинами и мужчинами, конструируемая основными институтами общества.

Так, по мнению Р. Харе-Мустин, Дж. Маречек, *«пол не является собственностью, он представляет собой социально предписанное отношение, процесс и социальную конструкцию».* Л.И. Гатина обосновывает, что гендерные отношения конструируются как отношения неравенства, где доминируют мужчины, а приватная сфера ставится ниже публичной, куда и вытесняются женщины. «Гендерная

принадлежность в обществе тесно связывается с уровнем компетентности, способностями к лидерству, обладанием властью. Гендерная принадлежность изначально определяет, чем должны заниматься мужчины, а чем – женщины».

Таким образом, в контексте социально конструктивистского взгляда субъект сам создает гендерные правила и гендерные отношения, а не только усваивает и воспроизводит их, как предполагается в случае полоролевого подхода.

Сама идея создания подразумевает возможность изменения социальной структуры. Таким образом, ключевым понятием концепции социального конструирования гендера является *создание (или созидание) гендера, понимаемое как процесс взаимодействия, в котором индивиды присваивают гендерную идентичность себе и предписывают ее другим*. Главными детерминантами созидания гендера служат социальные ожидания, роли и конвенциональные требования половой адекватности поведения.

И хотя в большинстве случаев гендер предписывается человеку с самого рождения на основании биологической половой принадлежности, но закрепляется и трансформируется он в процессе гендерной социализации, инкультурации, формирования социокультурной идентичности личности и остается наиболее важным фактом в течение всей жизни индивидуума.

В **теории половой схематизации** утверждается, что в основе половых различий лежат разные схемы поведения, которые структурируют знания ребенка о мире и управляют его поведением. Понятие «схема» можно трактовать как совокупность обобщенных представлений, роль которых заключается в том, чтобы создать определенную точку зрения при восприятии окружающего мира. На основании того, что говорят и делают окружающие, ребенок усваивает, что все люди делятся на две большие категории – на женщин и мужчин. По мере взросления он обучается тому, что понимается под «мужским» и «женским» поведением, что значит быть мужчиной или женщиной в данном обществе. При формировании половых различий, согласно данной теории, большую роль играют социальное обучение и собственные представления ребенка о том, как он должен себя вести, чтобы его признавали мальчиком или девочкой.

В отечественной психологии идентификация рассматривается как потребность в общении, как многоуровневый механизм в развитии личности, обеспечивающий социализацию и персонализацию индивида. Идентификация осуществляется на сознательном и бессознательном уровнях. При этом у индивида формируется и переживается тождественность самому себе, а также происходит присвоение путем интериоризации характеристик объектов, с которыми индивид идентифицируется.

По мнению российских психологов, подражание является способом культурного развития ребенка и ориентировки в мире (Л.Ф. Обухова, В.С. Мухина). В.С. Мухина отмечает, что в идентификации имеется два основных аспекта – объектный, проявляющийся во вчувствовании в другого и присвоении его особенностей, и субъектный, проявляющийся в переносе чувств и мотивов на другого.

Таким образом, можно сказать, что идентификация – это механизм приобретения социального опыта и личностно-субъектной конструкции, выражающей социокультурную сущность индивидуума.

Половое воспитание

Половое воспитание – процесс систематического, сознательно планируемого и осуществляемого, предполагающего определенный конечный резуль-

тат воздействия на формирование полового сознания и поведения. Но «воспитание» в узком смысле этого слова предполагает преднамеренную воспитательную деятельность – школу, воспитателей, наставников, хотя они вовсе не единственные воспитатели человека... Столь же сильными, а может быть, и сильнейшими воспитателями являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество, народ...» (К.Д. Ушинский).

Ведущее место среди воспитательных процессов принадлежит половой социализации – активному усвоению личностью психосексуальной культуры по мере вхождения в социальные отношения. Значительное место в формировании полового сознания принадлежит просвещению – знаниям о половых различиях, физиологии и психологии пола, о психосексуальных процессах и отношениях. Половое воспитание и половое просвещение в узком смысле можно рассматривать как прогрессивные, сравнительно недавно возникшие специальные формы социализации.

До исследований З. Фрейда и некоторых других сексологов начала века считалось, что детской сексуальности не существует вообще, либо это явление рассматривалось как что-то противоестественное, порочное и требующее подавления. Подобные точки зрения бытуют до сих пор, хотя у части современных родителей формируется реалистическое отношение к сексуальному развитию своих детей как к нормальному явлению. Вместе с тем немало родителей впадает в панику, услышав от ребенка вопрос на тему пола или же заметив проявление сексуальности.

Сексуальное развитие в раннем детстве

Ультразвуковые исследования показали, что в утробе матери за несколько месяцев до рождения у мальчиков наблюдаются случаи эрекции. У многих новорожденных мальчиков эрекция возникает в первые минуты после рождения, также можно наблюдать эрекцию клитора у новорожденных девочек.

Важным шагом в развитии сексуальности становится постоянная близость родителей. Младенцы чувствуют их ласку, прикосновения, близость. Ребенок же, лишенный материнской ласки, испытывает различные затруднения в дальнейшей жизни, в том числе и в интимной.

Вполне естественной реакцией на некоторые физические ощущения у младенцев является эрекция. Например, у мальчиков во время кормления грудью. Многие родители считают это ненормальным и очень переживают. А такое явление объясняется просто: тело ребенка прижато к телу матери, ощущает его тепло, нежность, а интенсивные сосательные движения (на губах много нервных окончаний) посылают сигналы в мозг, которые активизируют сексуальные рефлексы. При этом, как отмечает Мартинсон, младенец слишком мал, чтобы сознательно воспринимать подобные реакции, поэтому это не социо-сексуальное эротическое пробуждение.

Большое влияние на формирование сексуального самосознания в самом раннем возрасте оказывает реакция родителей на проявление этих рефлексов. Паника родителей передается ребенку в виде дискомфорта. Если же родители не заостряют внимание на этом, то спокойствие передается и младенцам.

Наблюдательные родители знают, что все дети, как мальчики, так и девочки, начинают прикасаться к половым органам, как только овладевают координацией движений.

Можно наблюдать, как годовалые дети играют со своими гениталиями во время купания или переодевания, причем эти игры наблюдаются чаще среди детей, воспитывающихся в семье, в отличие от тех, что воспитываются в домах

ребенка. Этот факт наводит на мысль о важности семейного общения и его влияния на развитие последующей сексуальности.

З. Фрейд открыл теорию инфантильной сексуальности на фантазиях взрослых, выявляемых в психоаналитической работе.

Инфантильная сексуальность

Завоевания психоаналитического опыта привели психологов к допущению существования стадий в ранних фазах развития детского либидо. З. Фрейд называл эти фазы прегенитальными в организации либидо, так как они предваряют установление примата генитальной зоны в сексуальности. Речь при этом идет о предварительных стадиях будущей «нормальной» сексуальности. До З. Фрейда важную работу по исследованию детской сексуальности произвел Г.А. Линднер, опубликовавший в 1879 г. результаты своего исследования. От него не ускользнул либидозный характер процесса кормления ребенка грудью. По его наблюдениям, ребенок демонстрирует в этот период определенное возбуждение и удовлетворение. З. Фрейд отметил, что изначально влечение ребенка аутоэротично, то есть не направлено на внешние объекты. Кроме того, примитивнейшее сексуальное проявление не является самостоятельным, оно опирается на функцию, играющую роль в поддержании жизни – прием пищи.

Инфантильная сексуальность – это сексуальность детского возраста, а также элементы детской сексуальности, обнаруживаемые у взрослых. По З. Фрейду, существует несколько стадий инфантильной сексуальности, являющихся этапами в развитии сексуальности человека.

Аутоэротизм – стадия сексуальности, на которой используются различные способы полового удовлетворения посредством частей собственного тела вне зависимости от другого лица и внешнего мира.

Фрейд считал, что сексуальные влечения присущи ребенку с самого начала его жизни, они рождаются вместе с его телом и ведут непрерывную жизнь в его организме и психике. Либидо ребенка, не сконцентрированное в незрелых еще половых органах, рассеяно по всему телу, и любой его участок может стать соматическим источником полового возбуждения. Вследствие особенностей раннего полового влечения ребенок является полиморфно извращенным.

Нарциссизм – вторая стадия инфантильной сексуальности. На этой стадии половое влечение ищет удовлетворения также не на внешних объектах, а на самом себе, но объектом сексуальности являются не отдельные части тела, а тело как целое (любовь к себе) – катексис self.

Догенитальная стадия. Этим понятием З. Фрейд обозначает все периоды развития сексуальности, предшествующие генитальной.

Генитальная стадия – период развития сексуальности, в котором половые органы имеют решающее значение в получении полового удовлетворения.

Стадии психосексуального развития ребенка

I. Период младенчества (0–2 года) соответствует оральной стадии (каннибализма), по З. Фрейду.

Психологические травмы в этот период связаны с нарушениями в системе взаимодействия мать – дитя. Испуг может приводить к тому, что ребенок символически погружается в себя.

Младенчество соответствует оральной стадии, либидо катэктировано в полости рта, ребенок не просто питается – он получает наслаждение от принятия пищи, ротовая зона является первой эrogenной зоной.

На этой стадии ребенок получает тепло, любовь. Если кормление не удовлетворяет ребенка, он прибегает к замещению (сосет палец – это свидетельство регресса на внутриутробную стадию развития). Если и сосание пальца не удовлетворяет, то в последующем, став взрослым, он будет постоянно ощущать беспокойство в области рта; в течение всей жизни будут проявляться различные виды компенсаторных факторов, насыщающих ротовую зону – курение, алкоголизм, повышенный аппетит, болтливость.

Сосание – первое проявление либидо, если оральная зона не удовлетворяется посредством либидо (недостаток молока у матери, «плохая» грудь, раннее прекращение грудного вскармливания), она будет удовлетворяться посредством мортидо. Причем это может происходить активно и пассивно. Пассивное проявление мортидо – отказ от пищи, активное – задержка дыхания, крик, кусание материнской груди (первичное проявление каннибализма).

Неудовлетворенность сосанием влияет на развитие деструктивных импульсов и активизирует в плане деструкции, обильное кормление и позднее отлучение от груди способствуют развитию оптимизма, великодушия, щедрости (оральный оптимизм). Недостаточное кормление и раннее отлучение от груди могут способствовать развитию ущербности и жадности.

II. Период упрямства (2–4 года).

В этот период происходит становление самооценки и системы взаимоотношений ребенка. Отрыв от матери здесь играет большую роль; тяжелой травмой является появление другого ребенка (оптимальный разрыв между рождением детей – 5 лет). Психологической травмой может явиться наличие отчима в семье. Период упрямства коррелируется с анальной стадией развития либидо (по Фрейд). Развитие кишечника, его функция доставляют теперь особое наслаждение, сосание отходит на задний план, либидо катэктировано на задний конец кишечной трубки. Проблемы туалета связаны с новой возможностью освоения своего тела, возможностью контролировать выделительную функцию. Ребенок чувствует, что с помощью своих выделительных функций он может одарить или наказать окружающих, ребенок чувствует себя обладателем богатства.

Активная форма анальной обиды – упрямство, задержка стула.

Пассивная – порча, пачкание, ребенок перестает управлять кишечником, пассивно позволяет калу выходить (энкопрез). Формируется анальный характер: педантизм, аккуратность, скупость, монотонность в питании.

III. Фаллическая стадия (3–4 года).

Интерес к своему телу углубляется, ребенок выделяет на своем теле зоны, вызывающие особый интерес. Происходит половая идентификация, интерес к половым различиям.

IV. Период застенчивости (5–6 лет).

Это время формирования Эдипова комплекса (по З. Фрейд). Либидо в этот период катэктировано на родителя противоположного пола. Мальчик соперничает с отцом за мать как подательницу жизненных благ, конкурирует с братьями и сестрами.

V. Латентная стадия.

Сексуальные потребности затухают, энергия переключается на игры, учебу. Это период обучения рациональным формам поведения. З. Фрейд в своей работе «Очерки по теории сексуальности» говорит о том, что младенец прихо-

дит на свет с зародышами сексуальных переживаний, которые некоторое время развиваются, а затем подавляются в латентный период.

Во время латентного периода формируются душевные силы, которые позднее, как задержки и плотины на пути сексуального влечения, сузят его направление (формируются отвращение, стыд, эстетические и моральные требования идеала). Это развитие, считал Фрейд, не только результат воспитания, оно обусловлено органически, зафиксировано путем передачи по наследству. Сексуальные переживания в этом возрасте не могут найти себе применения, т.к. функция продолжения рода наступает позже, в этом возрасте идет сублимирование сексуальных переживаний.

Сексуальное развитие в возрасте от 2 до 5 лет

К двум годам большинство детей начинают понимать, кто они: мальчик или девочка. Их начинают интересовать отдельные части тела, а большинство детей уже ощущают (если не почувствовали этого раньше), что раздражение половых органов приятно. Сначала в эту игру ребенок играет сам с собой, а затем начинается игра «в доктора» или «покажи ты мне, а я тебе». Одни дети раздражают свои половые органы руками, другие используют для этого игрушки, подушки.

Общение с трехгодовалыми детьми показывает, что они знают, какие приятные ощущения приносит генитальная стимуляция, но при этом эти чувства не определяются как эротические или сексуальные (дети просто еще не понимают этого). Примерно с этого же возраста дети начинают осознавать, что родителям не нравится эта игра. Они не могут понять, почему ко всем остальным частям тела родители относятся хорошо, а к этим плохо. В этот период нужно научить ребенка правильно вести себя в обществе (не демонстрировать свои гениталии и не «играть ими в общественных местах»). Но, к сожалению, часто воспитание сводится к полному запрещению сексуального экспериментирования: «Не трогай там, это нехорошо!», а порой и просто без слов отталкивают руку ребенка. Этот отрицательный сигнал может закрепиться и стать одной из причин последующих сексуальных затруднений. Постепенно ребенок начинает считать эти места «грязными» – ведь именно об этом ему все время твердят, когда приучают к чистоплотности: «Вытирайся как следует» или «Мой руки после туалета!». Так, при помощи взрослых у ребенка может сформироваться отрицательное отношение к половым органам. Родители, заботясь лишь о здоровье сына и дочери, совсем упускают из вида этот психологический аспект. В возрасте четырех лет у малышек уже возникает вопрос, откуда берутся дети? И опять родители очень по-разному реагируют на это: одни объясняют спокойно, другие теряются и стараются уйти от ответа. Дети очень хорошо улавливают состояние родителей в этот момент и стараются либо вообще больше не задавать этот вопрос, либо, наоборот, постоянно пристают с ним к родителям, получая явное удовольствие, когда те приходят в замешательство.

Дети четырех лет обычно имеют смутное, не совсем реальное представление о сексе. Некоторые из них абсолютно уверены, что детей приносит аист, другие, получившие более реальное объяснение, формируют свое собственное мнение по этому вопросу. Детям, посещающим детские учреждения, нередко приходится сталкиваться с ситуациями сексуального характера. Как мальчики, так и девочки с большим интересом наблюдают друг за другом в туалетной комнате и душе. В это

же время появляется желание повторять новые «плохие» слова – вполне обычное явление, беспокоящее родителей гораздо больше, чем педагогов.

На пятом году 80 % детей имеют устойчивые полоролевые представления, хотя основные признаки различения пола – одежда, волосы, голос, лицо. **Базовая** половая идентичность, связанная с психофизиологическими особенностями, формируется к трем годам. Дальнейшее развитие идентичности совершается на личностно-эмоциональном и познавательном уровнях, что выражается в формировании персональной идентичности и половых ролей, отражающих системы отношений со средой и людьми своего и противоположного пола. В динамике формирования половых ролей и половой идентичности можно выделить три основных периода: половых различий, номинативного пола, полоролевой идентификации.

Критические точки приходятся примерно на 3 года (первичная половая идентичность) и 5–6 лет (система половой идентичности). Именно после 5–6 лет трудно бывает исправить многие погрешности полоролевого воспитания.

В возрасте 5 лет в детском саду у мальчиков и девочек начинает появляться чувство смущения по отношению друг к другу и сексуальные игры становятся все реже.

В это время дети интересуются новыми неизвестными словами, которыми называют их половые органы. Малыши с большим вниманием прислушиваются к анекдотам на эту тему, рассказываемым ребятами постарше. И хотя пятилетний ребенок может и не понимать смысла рассказанного, он охотно смеется.

Примерно в это же время у ребенка начинает складываться понятие об интимных отношениях. За основу берутся отношения между родителями, свидетелями которых становятся дети. Если ребенок видит, что родители относятся друг к другу с лаской и нежностью, обнимают, целуют друг друга, то у него формируется отношение к интимности как к чему-то приятному. Возможен обратный вариант: родители ссорятся, кричат, у ребенка складываются негативные представления об интимных отношениях.

Сексуальное развитие в школьном возрасте

Дети 6–7 лет обычно хорошо представляют себе анатомические различия полов и, как правило, стыдятся своей наготы.

Степень застенчивости и стыдливости зависит в основном от того, как относятся дома к обнаженному телу, и в то же время детская любознательность влечет детей к познанию половых органов. Они играют в «больницу» и другие подобные игры. Во время этих игр дети могут просто рассматривать половые органы друг у друга, иногда трогают их, целуют и даже вводят различные предметы в задний проход или влагалище. Сексуальное общение подобного рода характерно как для детей одного пола, так и для разнополых. Главной целью этого общения становится желание узнать, «чем я отличаюсь от остальных?» и «чем отличаются люди другого пола от меня?». Другой движущей силой является стремление прикоснуться к чему-то запретному и посмотреть, «что из этого выйдет»; «как к этому отнесутся», «что мне за это будет» и т.д. Эти два обстоятельства тесно связаны, т.к. известно, что запретный плод сладок.

В обычных обстоятельствах сами по себе сексуальные игры никак не вредят детям. **Психологическую травму** ребенку может нанести грубая, невыдержанная реакция родителей.

Детям, застигнутым во время сексуальной игры в одиночку или со сверстниками, трудно осознать отрицательное отношение родителей к их занятиям, но они

очень хорошо чувствуют общее настроение. Если для детей – это игра как игра, то у родителей, заставших своих детей за сексуальной игрой, сразу мысленно встает перед глазами слово «секс», начертанное гигантскими буквами. Ребенка пугают реакция родителей, их угрозы и пророчества, мрачные перспективы такого «плохого» поведения. Если родители кричат, что это «гадко и грязно», то ребенок понимает их буквально. Так закладываются семена, которые дадут всходы в будущем.

Обычно родители относятся к сексуальным играм школьников двояко. Девочек, как правило, предостерегают от сексуальных игр, особенно с мальчиками. Мальчики же получают другие наставления: с одной стороны, их предупреждают, что за эти игры они будут строго наказаны, а с другой – в этих словах звучит гордость, что парень есть парень.

С наступлением пубертата родители реагируют еще больше с позиций двойного стандарта на сексуальное поведение своих сыновей и дочерей.

Среди детей более старшего возраста сексуальные игры встречаются реже. Они вытесняются другими событиями, но иногда заходят довольно далеко, вплоть до попыток совершения полового акта, что им нередко и удается.

В этот период встречается мастурбация как в одиночестве, так и в гомо- и гетеросексуальных группах. В возрасте 8–9 лет дети осведомлены об эротическом характере подобных взаимоотношений, поэтому к их действиям уже нельзя относиться как только к игре. Эротическое возбуждение может сопровождаться различными фантазиями, а иногда и чувством любви. Все это дает детям опыт взаимоотношений и очень важно для психосексуальной приспособляемости.

Многие родители не подозревают о том, что гомо- и гетеросексуальные игры подрастающих детей – нормальное явление. Родителям не надо беспокоиться: гомосексуальные игры не ведут к развитию гомосексуальной ориентации в будущем.

Родителям следует помнить, что строгое наказание детей, замеченных в сексуальных контактах, не всегда полезно. Порой спокойное, доступное детскому пониманию разъяснение сложившейся ситуации как чего-то вполне нормального может принести гораздо больше пользы, чем угрозы и сцены, отрицательно влияющие на психику ребенка.

Сексуальное образование

Необходимость сексуального образования признается, а вот вопросы, кому, как и где учить детей, вызывают много споров.

Противники школьного сексуального образования выдвигают следующие аргументы:

- 1) если дети будут получать информацию о сексе, это вызовет у них преждевременный интерес к половым вопросам, что скажется на их поведении;
- 2) уровень сексуального образования и учебные пособия не на высоте даже в лучших школах.

В настоящее время почти не слышно голосов противников сексуального образования, хотя они и существуют. Однако несмотря на некоторый прогресс, в области сексуального образования детей и сегодня очень много проблем.

Основной становится та, что очень мало отцов активно участвуют в разъяснении половых проблем своим детям. Ни родители, ни школа не дают детям младшего школьного возраста никаких знаний об анатомии половых органов человека. Под влиянием телевизионных передач, книг, фильмов у ребенка может сформироваться неправильное представление о сексуальных отношениях, что грозит в будущем серьезными разочарованиями и проблемами.

Суть в том, что обучать детей вопросам секса нужно точно так же, как и всем другим предметам. Не ждите, когда ребенок начнет задавать вопросы, берите инициативу в свои руки и сами начинайте разговор на эту тему.

Советы воспитателям и родителям

Старайтесь говорить о сексе так же, как о чем-либо другом.

Избегайте длинных лекций, ребенок не может долго быть внимательным, ему становится скучно. Давайте детям возможность задавать вопросы.

Старайтесь не ограничиваться биологией, дети должны понять моральную и эмоциональную сторону, меру ответственности.

Пусть вас не беспокоит, что вы сказали ребенку «слишком много». Дети отбрасывают то, что они не понимают.

Если ребенок использует в речи нецензурные слова, спокойно объясните ему их значение, а затем также спокойно скажите, почему вы не хотите, чтобы он их употреблял: «Некоторые люди очень огорчаются, услышав эти слова. Я не думаю, что это самый лучший способ выразить то, что ты чувствуешь». Если же вы будете смехом реагировать на подобные слова ребенка, то это его еще больше будет подзадоривать.

Старайтесь использовать правильную терминологию при определении половых органов, например, «половой член», а не «пи-пи» и т.д.

Даже дети дошкольного возраста должны знать, как защититься от сексуальных посягательств, то есть ребенка нужно учить говорить «нет». Например, ребенку можно сказать так: «Ты знаешь, есть много взрослых, которые никак не могут подружиться с другими взрослыми. Тогда они стараются подружиться с детьми. Некоторые взрослые просят детей делать такие вещи, которые взрослые не должны просить делать детей, например, чтобы дети засовывали им руки в брюки, трогали что-нибудь. Я очень тебя люблю, и если когда-то какой-нибудь дядя попросит тебя сделать что-то такое, что может показаться тебе странным, я хочу чтобы ты сказал(а) “нет”, прибежал(а) ко мне и все рассказал(а)».

Обсуждайте половые проблемы с ребенком, не дожидаясь полового созревания. Увеличение грудных желез, менструации, ночные поллюции могут начаться в возрасте до 10 лет, и ребенок должен знать об этом заранее.

Постарайтесь рассказать о менструации не только девочкам, но и мальчикам. А девочки должны знать, что такое эрекция. Не упускайте случая рассказать детям о гомосексуализме и проституции. Многие дети слышат эти слова по радио, поэтому их желание узнать об этом вполне естественно.

Постарайтесь создать такую атмосферу, чтобы ребенок без смущения мог задавать вам любой вопрос.

Если вы не знаете, как ответить на вопрос ребенка, не бойтесь в этом признаться.

Ответив на вопросы, постарайтесь проверить, правильно ли вас ребенок понял.

Что необходимо знать дошкольнику

Ребенок дошкольного возраста должен знать:

– название половых органов – пенис, яички, мошонка, половые губы, влагалище, матка, яичники;

- что зачатие ребенка происходит тогда, когда сперма мужчины соединяется с яйцеклеткой женщины в результате полового акта;
- что ребенок растет в матке;
- рождается через влагалище;
- основные сведения о менструациях и ночных поллюциях как здоровых процессах.

Когда у дошкольников нет достоверной информации о чем-либо, то они сами придумывают объяснения, специалисты по психологии обучения называют это «мышлением фантазера». Маленькие дети очень много фантазируют на тему воспроизводства человеческого рода. Некоторые считают, что, если человек захотел иметь ребеночка, его надо купить в больнице, другие полагают, что детей делают на заводах. Истории про айстов, капусту, найденышей являются примером того, как сами взрослые фантазируют при ответах на детские вопросы, потому что еще не созрели настолько, чтобы сказать правду. Кроме того, родители и воспитатели должны не ждать вопросов детей, есть дети, которые не спросят никогда. А молчание родителей для них становится намеком на то, что предмет является запретным, и ребенок считает, что ему не поздоровится, если он спросит об этом. Помните, что какой бы трудный или шокирующий вас вопрос ни задал ребенок, никогда нельзя сердиться. Дети больше всего боятся родительского гнева. Отличное время для разговоров с малышами перед сном.

Что должен знать ребенок младшего школьного возраста

Ваш ребенок в начальной школе должен знать все, что надо знать дошкольнику, плюс следующие научные названия: моча, стул, мочевого пузыря, уретра (канал, через который опустошается мочевой пузырь). Должен видеть различие между пищеварительной и репродуктивной системами органов; владеть полной информацией о менструациях и ночных поллюциях; вводной информацией о физических изменениях, происходящих при половом созревании.

Дети в этом возрасте очень часто путают выделительную систему с репродуктивной. Ведь часто сами взрослые, будучи незрелыми, запутывают детей, говоря, что они вырастают в «желудке» или «животе». А когда мы говорим, что у женщин есть яйца, а у мужчин семечки, – все это связано с пищей и пищеварением. Естественно, что дети делают вывод, будто женщина должна что-то съесть или проглотить, чтобы у нее в животе получился ребенок. Многие из детей воображают, что потом ребенок из живота выходит через задний проход, или женщина его «отрывает», или у нее открывается пупок. (А зачем тогда пупок мальчику?) Причем взрослые скорее расскажут ребенку, что врач разрезает женщине живот, чтобы достать ребенка, чем скажут о рождении через влагалище. (Кстати, если ребенок действительно родился путем кесарева сечения, то правильно будет ему рассказать об этом.) Исследованиями установлено, что не более 30% родителей хотя бы один раз в течение всего детства ребенка говорят с ним о сексуальном здоровье. И если ваш ребенок задает вам какой-то вопрос на эту тему, помните, что дети никогда не задают вопросы ни с того ни с сего. Постарайтесь при этом тактично выяснить, где они слышали это или узнали о таких вещах. Может быть, ребенок, задавая вопрос, нуждается в вашей помощи, но боится об этом сказать. Младшеклассники могут задавать родителям вопросы о СПИДе, так как слышали о нем информацию по телевидению, но самое главное, что их при этом волнует, могут ли они заболеть сами. Поэтому и этот вопрос ребенка требует разъяснения.

Средний школьный возраст

Это последний реальный шанс воспитателей научить детей сексуальному здоровью. Дети в этом возрасте должны выработать собственные правила поведения, научиться скромности в половых вопросах. И если детям этого возраста позволяют развивать чувство интимности, то они начинают уважать эту потребность и у других. Детям следует объяснять про:

1) беременность.

У детей этого возраста не хватает знаний об этом, а информация, получаемая из журналов и газет, не всегда приводит к правильным представлениям. Дети часто задают вопросы, можно ли забеременеть путем поцелуев, объятий или если спишь с кем-то вместе? Детям следует объяснить: что чтобы женщина забеременела, сперма должна попасть во влагалище. А выражение «потерять ребенка», когда женщина сделала аборт или у нее произошел выкидыш, создает немало путаницы в головах 9–12-летних детей. Вы должны объяснить ребенку, что при этом происходит. А также помогите им разобраться в вопросе рождения близнецов;

2) половое воспитание.

Родители и воспитатели должны рассказать детям об изменениях, происходящих в период полового созревания: об увеличении груди, которое возможно и у мальчиков, затем с увеличением грудной клетки это увеличение становится незаметным, об оволосении различных участков тела, изменении голоса, росте яичек и пениса у мальчиков, о гигиене периода полового созревания, о менструациях у девочек и ночных поллюциях у мальчиков.

Что должен знать ребенок в подростковом возрасте

Ваш ребенок должен знать все, с чем знакомы предыдущие возрастные группы, плюс иметь полную информацию об изменениях, происходящих в организме при половом созревании; основную информацию о венерических болезнях; знать, что ребенок не обязан проявлять сексуальную активность; иметь представление об «идеальной» внешности и фигуре; презервативах и других методах предохранения от беременности.

На пути к сексуальной зрелости подростки встречают два препятствия, особенно если ни в семье, ни в школе их не обучили основам сексуального здоровья до достижения подросткового возраста.

Во-первых, они считают, что знают все о половых вопросах. А кроме того, когда они понимают, что чего-то не знают, то боятся задать вопрос, чтобы не выглядеть некомпетентными. Они боятся, что друзья узнают об их неинформированности. Молчание подростка – часто проявление бунта и боязни обнаружить свое невежество.

Во-вторых, из-за сексуальной неграмотности нашего общества никто не говорит с подростками откровенно, а им очень не хватает опыта.

Кроме того, перед родителями подростков стоит задача установления границ дозволенного для своих детей, твердых, незыблемых правил, привития морально-нравственных принципов и норм.

Контрольные вопросы

1. Детская сексуальность, ее проявление и особенности в раннем детстве.
2. Стадии психосексуального развития ребенка.
3. Стадии развития сексуальности человека, их характеристика.

4. Определение пола и полового сознания. Секс в возрасте от 2 до 5 лет.
5. Секс в школьном возрасте, своеобразии латентной стадии психосексуального развития.
6. Определение полового воспитания. Особенности психосексуального воспитания ребенка.
7. Что необходимо знать детям о сексе?

Литература к теме

1. Бадентэр Э. Мужская сущность. – Москва, 1995.
2. Бовуар С. де. Второй пол: в 2 т. Т. 1, 2 / пер. с фр.; общ. ред. и вступ. ст. С.Г. Айвазовой, коммент. М.В. Аристовой. – Москва: Прогресс; Санкт-Петербург: Алетейя, 1997. – 832 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. – Москва: Педагогика. 1983. Т. 3. – 368 с.
4. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: в 6 т. – Москва: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
5. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 464 с.
6. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 544 с.: ил. – (Сер. Мастера психологии).
7. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей. Медико-психологические аспекты. – Ленинград, 1988.
8. Кон И.С. Психология ранней юности. – Москва, 1989.
9. Кон И.С. Лунный свет на заре. – Москва, 1998.
10. Кон И.С. Психология половых различий // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1982.
11. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – Москва: Политиздат, 1984. – 335 с.
12. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. – Москва: Время, 2009. – 496 с.
13. Каприо Ф. Многообразие сексуального поведения. – Москва: Арталия, 1995. – 352.
14. Малейчук Г.И. Модель становления идентификации // Психология. – 1998. – № 2. – С. 3–19.
15. Обухова Л.Ф. Формы и функции подражания в детстве // Детская (возрастная) психология. – Москва: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
16. Попона Л.В. Становление и развитие проблемы идентификации как механизма онтогенеза личности в возрастной психологии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Москва, 1986. – 16 с.
17. Психосексология: хрестоматия // сост. К.В. Сельченко. – Минск: Харвест, 1998. – 496 с. (Библиотека практической психологии).
18. Фрейд З. Психоанализ детских неврозов // Психология бессознательного. – Москва: Просвещение, 1989. – 448 с.
19. Фрейд З. Основной инстинкт / сост., предисл. П.С. Гуревича. – Москва: Олимп; АСТ-ЛТД, 1997. – 656 с.
20. Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития / пер. с англ. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 528 с.

Тема 11. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ. СТРАХИ И ТРЕВОГИ У ДЕТЕЙ. ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА СТРАХОВ И СПОСОБЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ

В настоящее время в науке есть достаточно много определений страха. Так, советский и российский философ и психоаналитик В.М. Лейбин определяет страх как психическое состояние, которое связано с мучительными переживаниями и вызывает действия, направленные на самосохранение. Американский психолог Уильям Джеймс считал, что страх – это одна из трех самых сильных эмоций (две другие – гнев и радость) и является базовым инстинктом. Альфред Адлер отмечал, что страх есть результат подавления агрессивного влечения, которое играет в жизни человека важнейшую роль. По мнению Грэйс Крайг, страх является эмоцией, избегаемой или сводимой человеком к минимуму, но в то же время страх, если проявляется в мягкой форме, может побуждать человека к научению. Эрик Эриксон толковал страх как состояние опасения, сфокусированного на различных угрозах, которые легко распознать, трезво проанализировать и адекватно им противостоять. По мнению Дитера Айке, страх является душевным состоянием, и его может чуть ли ни ежедневно наблюдать в себе каждый человек. Суть этого состояния в том, что человек в той или иной степени осознает, что ему грозит опасность. Кэррол Изард считал, что страх является сильной эмоцией, переживаемой как беспокойство или тревожное предчувствие. Причем это одна из самых опасных эмоций, способная привести даже к смерти. Для известного русского академика И.П. Павлова страх являлся проявлением естественного рефлекса и пассивно-оборонительной реакцией, основанной на инстинкте самосохранения. Е.П. Ильин рассматривает страх в качестве эмоционального состояния, служащего отражением защитной биологической реакции индивида в момент переживания им мнимой или реальной опасности для сохранения благополучия и здоровья. В понимании другого отечественного специалиста, психолога А.И. Захарова, страх является одной из фундаментальных эмоций человека, которая возникает в ответ на действие стимула, несущего угрозу.

Советский психолог Л.С. Выготский предлагал понимать страх как очень сильную эмоцию, оказывающую серьезное влияние на поведение человека, а также на его перцептивные и когнитивные процессы, ограничивающие мышление, восприятие и свободу выбора.

Очень трудно найти человека, который никогда не испытывал чувство страха. Существуют страхи реальные и невротические.

Реальный страх – это нечто понятное всем, реакция на восприятие внешней опасности, ожидаемого повреждения, то есть этот страх является выражением инстинкта самосохранения.

При этом возникает готовность к опасности, выражающаяся в повышенном внимании, мышечном (сенсорном), напряжении. В том случае, если не было готовности к опасности в виде страха, возникает испуг, то есть готовность к опасности целесообразна, а страх является реакцией, пропорциональной опасности. Развитие страха до состояния аффекта страха, когда наблюдаются моторные реакции, ощущение неудовольствия, не является целесообразным.

Знаменитый американский психоаналитик Гарри Стэк Салливан рассматривал личность и ее проблемы в межличностном контексте. Он считал, что личность формируется и проявляется исключительно в рамках межличностного общения. По его мнению, личность и характер не находятся «внутри» человека, а проявляются только в отношениях с другими людьми, при этом с родными людьми по-разному. Личность, по Салливану, это сравнительно прочный стереотип повторяющихся межличностных ситуаций, которые и являются особенностью ее жизни. Исследуя межличностные процессы, Салливан выдвинул гипотезу, что решающим в формировании отношений и чувств индивида является страх. Он высказал предположение, что некоторые симптомы, на первый взгляд кажущиеся значимыми, на самом деле лишь помогают человеку отвлечься от страха или являются его индивидуальным способом управления чувством страха. Позже Салливан разработал теорию, согласно которой страх является основным психологическим фактором в процессе формирования страдающей личности и регуляции специфических видов ее общения с окружающими. Он считал, что психологическое состояние новорожденного всегда балансирует между относительным комфортом и напряжением, связанными с удовлетворением или неудовлетворением его потребностей. Потребности младенца в пище, тепле, безопасности, игре, поощрении Г. Салливан называет стремлением к слиянию, причем оно рассчитано на взаимное удовлетворение (младенец нуждается в пище, грудь матери в опорожнении). Салливан полагал, что подобные потребности в удовлетворении направляют процесс общения индивида в течение всей его жизни. Он дифференцировал понятие боязни и страха, отмечал, что в отличие от боязни страх не имеет конкретного адресата и внутренних причин, он не является реакцией на растущее напряжение. Страх, по Салливану, провоцируют окружающие. Известно, что чувства заразительны. Ученый полагал, что младенец особенно отзывчив к чувствам окружающих. И если человек, заботящийся о ребенке, спокоен, то состояние младенца балансирует между эйфорическим покоем и временным напряжением, обусловленным появляющимися потребностями. Страх взрослого переживается ребенком как необъяснимое напряжение. И даже если страх, испытываемый взрослым, не имеет никакого отношения к ребенку, его состоянию, то приближаясь к ребенку такой взрослый приближает к нему источник страха. По мнению исследователя, при длительном воздействии «наведенного» страха он может приобретать черты кошмара. Салливан полагал, что страх разъединяет некие звенья в цепи комплексного развития, вносит дисгармонию во взаимную межличностную и социальную регуляцию. Он считал, что первоначально ребенок разделяет мир не на свет и тьму, отца и мать, а на состояние страха и его отсутствие. Именно мать является для ребенка первым источником страха. Состояние переживания «хорошей матери» Салливан называл отсутствием страха, переживание ребенком «плохой матери» называл состоянием страха. Если один и тот же человек то вызывает страх, то внушает чувство безопасности, ребенок, по существу, воспринимает это лицо как двух разных людей (истоки будущей амбивалентности). Причем характерно, что тревожная

мать, даже в условиях сверхопеки младенца, персонифицируется как «плохая», ибо постоянно провоцирует тревогу ребенка.

Американский психоаналитик Карен Хорни использовала термин «тревога» сначала в качестве синонима термина «страх», указывая этим на их родство. Однако позже она поняла, что между тревогой и страхом есть различия.

Страх является реакцией, пропорциональной наличной опасности.

Тревога является несоразмерной реакцией на опасность или реакцией на воображаемую опасность. Но вывод о пропорциональности реакций зависит от среднего познания, достигнутого в данной культуре.

Невротик, даже если реакция является неадекватной, не затруднится придать ей рациональное обоснование.

Поэтому К. Хорни говорит, что как страх, так и тревожность являются адекватными реакциями на опасность, но в случае страха опасность очевидна и объективна, а в случае тревоги она скрыта и субъективна.

Иначе говоря, интенсивность тревоги пропорциональна тому смыслу, который для данного человека имеет данная ситуация. Причины же его тревоги, в сущности, ему неизвестны, то если мы можем неосознанно беспокоиться, и тревога может быть определяющим фактором нашей жизни.

Тревога является иррациональной и представляет неясно выраженное указание, что что-то не в порядке внутри нас.

Страх – это субъективное состояние, в которое попадают благодаря ощущению развития страха и называют аффектом.

Аффект включает в себя моторные реакции, а также известные ощущения удовольствия или неудовольствия.

Боязнь указывает на объект.

Испуг подчеркивает действие опасности, когда не было готовности к ней в виде страха, то есть от испуга человек защищен страхом.

З. Фрейд говорит, что при аффекте страха повторяется раннее воспоминание акта рождения, при котором объединяются неприятные впечатления, стремления к разрядке напряжения и соответствующие соматические ощущения. С момента рождения, считает Фрейд, эти проявления повторяются у нас как состояние страха. Он считает, что первое состояние страха было, с одной стороны, токсическим (прекращение обновления крови), а с другой – это результат отделения от матери, причем это состояние страха входит в организм благодаря ряду поколений, и отдельный индивид не может его избежать.

К. Хорни считает, что враждебные побуждения различного рода образуют главный источник, из которого проистекает тревожность. Вытесненная враждебность может усиливаться под влиянием различных источников, враждебность может проецироваться на других, при этом человек, который сам стремится к мошенничеству, обману и т.д., испытывает страх, что другие сделают то же самое с ним.

Кроме вытеснения к способам избегания тревоги относят рационализацию, отрицание, избегание мыслей, чувств, вызывающих тревогу. Хорни говорит, что понять условия, порождающие тревожность, обычно трудно. Имеются бесконечные вариации в формах тревожности, способные возникать в результате процесса вытеснения враждебности.

З. Фрейд выдвинул две точки зрения на тревожность:

1) тревога возникает в результате вытеснения влечений;

2) тревожность возникает в результате страха перед теми влечениями, обнаружение или следование которым создают внешнюю опасность.

К. Хорни считает, что тревожность возникает не столько в результате страха наших влечений, сколько вследствие страха вытесненных влечений (первая концепция Фрейда).

И специфический источник тревожности она видит в вытеснении не сексуальных, а враждебных импульсов и влечений.

К. Хорни выделяет:

- раннюю социальную тревогу;
- витальную тревогу.

Ранняя социальная тревога возникает при наличии невротического контура, когда окружение ребенка погружено в свои невроты и относится к ребенку доминантно, сверхтребовательно или равнодушно. У ребенка при этом не развивается чувство «мы», нет чувства общности с близкими, а возникает ощущение незащищенности, тревожности (базальная тревога).

К. Хорни выделяет три стратегии снятия тревоги в форме движения:

- к людям, под сень более сильной личности;
- против людей – протест, агрессия;
- от людей – отстранение.

Кроме реального страха, различают страх невротический, когда мы находим общую боязливость (свободный страх), готовую привязаться к любому подходящему представлению. Это состояние называется *страхом ожидания*. Лица, страдающие этим страхом, всегда предвидят из всех возможностей самую страшную. Склонность к ожиданию несчастья как черта характера встречается у многих людей. Это состояние З. Фрейд называет невротом страха.

Другая форма страха – фобии, то есть страх темноты, открытых площадей, кошек, пауков, змей, мышей, гусениц, гроз, острых предметов, толпы, одиночества, переходов мостов, поездок по морю, железной дороге, страх высоты и т.п. Все фобии делятся на несколько групп:

- **фобия змей** – это общечеловеческая фобия, большинство из нас испытывает при этом отвращение;
- **фобии ситуативные**, имеющие отношение к опасностям (поездка по морю, железной дороге, переход мостов, пребывание в толпе, одиночество);
- третью группу фобий невозможно понять и как-либо объяснить.

Боязнь крепкого взрослого мужчины перейти улицу или площадь хорошо знакомого города или, например, боязнь мышей. Страхи площадей, железных дорог приобретаются в более поздние годы, а темноты, грозы, животных существуют с самого начала. Все эти фобии Фрейд относит к истерии страха.

При невротическом страхе опасность не играет никакой роли, и эти фобии, как правило, не имеют никакого рационального объяснения, человек часто не может сказать, чего же он боится, и связывает этот страх путем вторичной обработки с подходящими фобиями. Если же проанализировать этот процесс, то можно сказать, какой психологический процесс не состоялся и заместился страхом.

Боязливость детей считают чем-то обычным, поэтому трудно различить: невротический это страх или реальный. Обнаруживая у детей страх чужих лиц, новых ситуаций, предметов, обычно объясняют это слабостью ребенка и его незнанием, то есть ребенку приписывают сильную склонность к реальному страху. Но нельзя не заметить, что не все дети в равной мере боязливы. Некоторые, проявляя особую пугливость, впоследствии оказываются нервными.

3. Фрейд считает, что ребенок пугается чужого образа потому, что настроен увидеть знакомое и любимое лицо. В страхе превращаются его разочарование и тоска, то есть не нашедшее применение либидо переводится в страх. Первые фобии детей – это страх темноты и одиночества (в обоих случаях отсутствует любимое лицо).

Ребенок обычно не боится опасностей, он не знает их, он будет бегать по краю воды, влезать на карниз окна, играть с острыми предметами. И если реальный страх у ребенка в конце концов появляется, то это результат воспитания. Инфантильный страх имеет мало общего с реальным страхом и очень близок к невротическому страху взрослых, он, как и страх взрослых, возникает из неиспользованного либидо и замещает объект любви страхом внешнего предмета или ситуации. Любая истерическая фобия восходит к детскому страху и продолжает его. Фобию можно сравнить с окопом против внешней опасности. Слабость защиты при фобиях в том, что крепость остается открытой с внутренней стороны.

Как и человек на ранних ступенях своего социального развития, ребенок первых лет жизни боится всего нового и неизвестного, а т.к. у детей все реально, то и страхи их носят реальный характер. Баба-Яга – это живое существо, а дядя только и ждет, чтобы забрать детей в мешок, согласно угрозам родителей.

Во многих цивилизациях дети в своем развитии испытывают ряд общих страхов в дошкольном возрасте. Это страх отделения от матери, страх животных, темноты, в 6–8 лет – страх смерти. Это служит доказательством общих закономерностей психического развития, когда созревающие психические структуры под влиянием социальных факторов становятся основой для проявления одних и тех же страхов. Насколько будет выражен тот или иной страх и будет ли он выражен вообще, зависит от индивидуальных особенностей психического развития и конкретных социальных условий, в которых происходит формирование личности ребенка.

Страх и беспокойство у детей могут быть вызваны постоянно испытываемыми матерью нервно-психическими перегрузками, особенно при вынужденной или преднамеренной подмене семейных ролей (прежде всего, роли отца). Так, мальчики и девочки боятся чаще, если считают главой в семье мать, а не отца, мать часто беспокойна и раздражительна в отношении с детьми, что вызывает у них ответные реакции беспокойства. Доминирование матери в семье указывает на недостаточно активную позицию и авторитет отца в семье, что затрудняет общение с ним мальчиков и увеличивает возможность передачи беспокойства со стороны матери.

Беспокойство у эмоционально чувствительных детей первых лет жизни возникает при раннем выходе матери на работу, такие матери испытывают постоянное внутреннее противоречие из-за борьбы мотивов, желания сразу успеть «на двух фронтах». Они рано отдают детей в дошкольные учреждения, на попечение бабушек, дедушек, нянь и недостаточно учитывают эмоциональные запросы детей.

Честолюбивые, не в меру принципиальные, с болезненно заостренным чувством долга, бескомпромиссные матери излишне требовательно и формально поступают с детьми, которые всегда их не устраивают или в отношении пола, или темперамента, или характера.

У гиперсоциализированных матерей забота – это главным образом тревога по поводу возможных, а потому и непредсказуемых несчастий с ребенком.

Типичная же их строгость вызвана навязчивым стремлением предопределить образ жизни ребенка по намеченному ею плану. А эмоционально чувствительные дети такое отношение матери воспринимают с беспокойством и страхами. Фактом, заслуживающим внимания, является обнаружение у детей-дошкольников из конфликтных семей более частых страхов животных (у девочек), заражения, смерти, страха родителей (у мальчиков).

В возрасте 3–5 лет страхи «цепляются друг за друга» и составляют одно целое. Максимум страхов бывает у детей в 5–8 лет, когда страхи более сложно психологически мотивированы и несут в себе больший интеллектуальный заряд. Как у мальчиков, так и у девочек число страхов выше в неполных семьях. У мальчиков отсутствие отца, незащищенность им и чрезмерно опекающее, замещающее отношение матери ведут к несамостоятельности, инфантильности и страхам; у девочек нарастание страхов зависит от самого факта общения с беспокойной, лишенной опоры матерью.

Наиболее подвержены страхам единственные дети в семье как эпицентр родительских забот и тревог.

Возраст родителей также имеет значение для возникновения страхов у детей. У родителей после 30–35 лет дети более беспокойны, что отражает тревожность преимущественно матери, поздно вышедшей замуж, долго не имевшей детей. Дети при этом как губка впитывают тревогу родителей.

Первым «опытом» беспокойства у ребенка является беспокойство матери во время беременности, через плаценту ребенок с кровью получает и гормонально опосредованную порцию беспокойства матери. В первые месяцы жизни после 2–4 месяцев беспокойство у ребенка связано с отсутствием матери, ее уходом. Возраст 7–9 месяцев – это период повышенной чувствительности к возникновению тревоги и страхов. Но уже с 14 месяцев начинается постепенное уменьшение беспокойства при уходе матери. В период амбивалентности появляются страхи и кошмарные сны, связанные с двойственным отношением к матери.

В возрасте 3–5 лет часто встречается триада страхов: одиночества, темноты, замкнутого пространства. Ребенок не остается один при засыпании, постоянно зовет мать. В комнате должен гореть ночник, необходимо, чтобы дверь была полуоткрыта. При невыполнении этих условий беспокойство сохраняется и сон не наступает. Чтобы ночью ребенок спал спокойно, без страшных сновидений, он должен знать, что ему ничто не угрожает, что его любят и всегда защитят. День его должен быть наполнен движением, играми, радостью, смехом, новизной, но не чрезмерными впечатлениями. Время засыпания всегда должно быть одно и то же. Задача родителей вовремя успокоить ребенка, нежно поговорить с ним, днем не быть отдаленным от детей.

В 6–7 лет появляется страх смерти. К моменту поступления в школу наблюдается уменьшение страхов, но страх смерти в это время может трансформироваться в страх смерти родителей. В подростковом возрасте страхи, обусловленные инстинктом самосохранения, сменяются социальными страхами. Ведущий страх в этом возрасте – это страх «быть не тем», не соответствовать социальным требованиям. Появлению этих страхов способствуют жестокие и чрезмерные требования родителей, можно связать детей таким количеством правил, что они боятся, как кары небесной, любого нарушения поведения, любой неудачи.

Для детей этого возраста свойственны также природные страхи: грозы, бури, наводнения. Социальные же страхи – одиночества, наказания, опоздания, осуждения, страх быть не собой, никем – связаны с тем, что еще неокрепшая

психика подростка не выносит насилия над собой, длительной и изматывающей престижной гонки. Социальные страхи чаще бывают у подростков с обостренным чувством «я», честолюбивых, ориентированных только на успех, не признающих никаких поражений. Многие страхи в подростковом возрасте являются развитием предшествующих страхов и тревог. Поэтому если психологическая и психотерапевтическая помощь будет оказана в дошкольном или младшем школьном возрасте, можно рассчитывать на эффект предупреждения подростковых страхов и развития психастенических черт.

Устранение детских страхов при воспитании

Условия устранения страхов у детей. Страхи, возникающие в результате внушения, влияния родителей, устраняются не только воздействием на ребенка, но и в результате изменения неадекватно сформированных отношений родителей. Личностно обусловленные страхи могут быть устранены оказанием помощи непосредственно детям. Понимание чувств и желаний детей, их внутреннего мира, изменение неадекватных отношений с ними, гибкость в воспитании, уменьшение излишней опеки, чрезмерного контроля создают предпосылки успешного устранения страхов. Но страхи требуют пристального внимания, тогда можно не допустить их чрезмерного разрастания и перехода в устойчивые черты личности.

Нельзя ругать ребенка, если он боится. Появление страхов – это сигнал к тому, чтобы еще больше оберегать ребенка – это одна из точек зрения. Другая точка зрения – игнорирование страхов как проявления слабости, безволия, страхи не замечают и ребенку не сочувствуют.

Единственно приемлемым вариантом будет отношение к страхам без фиксации, осуждения. Если страх появляется временами, то лучше отвлечь ребенка, заполнить его день активной деятельностью, поиграть с ним в подвижные, эмоционально насыщенные игры. Причем начать следует с пересмотра собственных страхов и черт характера родителей, нужно стремиться дать ребенку больше свободы, приучать его самого решать собственные проблемы.

Иногда страхи трудно устранить, тогда важно воздействовать на причины страхов, нередко находящиеся в сфере семейных отношений. Главное – это вернуть ребенку детство, из которого он ушел раньше времени. Достигается это совместной деятельностью, прогулками, разнообразными играми, детскими спектаклями, кукольными представлениями, а также систематическим чтением сказок, рисованием, спортивными мероприятиями. Любая возня с родителями, дружелюбная ирония, шутки, разыгрывание сказок способны создать условия для детства, не омраченного страхами. К ребенку со страхами нужен особый подход, основанный на понимании его чувств и желаний, укреплении «Я» и перестройке при необходимости характера и отношений с людьми.

Любое психотерапевтическое воздействие начинается с принятия чувств и желаний детей и их самих такими, какие они есть, что позволяет подойти индивидуально к каждому ребенку.

Устранение страхов с помощью рисования. Рисование, как и игры, не только отражение в сознании детей окружающей действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней.

Как для выработки иммунитета от инфекционных болезней вводится живая, но ослабленная вакцина, стимулирующая развитие здоровых, защитных сил организма, так и повторное переживание страха при отображении его на рисунке приводит к ослаблению его травмирующего звучания. Рисование неотрывно от эмоций удовольствия, радости, восторга, восхищения, гнева. Рисование выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, моделирования взаимоотношений и выражения эмоций, в том числе и отрицательных, негативных. Детям, подверженным страхам, эмоциональным и впечатлительным, нужно больше игр и рисования.

У детей более рациональных, склонных к аналитическому мышлению, возрастает удельный вес интеллектуально-рассудочных занятий, включая компьютерные игры, шахматы. Но даже при левополушарной ориентации ребенка необходимо как можно большее разнообразие в играх и рисовании для расширения творческого диапазона и мира воображения ребенка. Чем менее строги родители и менее ограничительны в воспитании детей, тем более успешно рисование страхов. Эффект от рисования страхов менее выражен при отсутствии отца, традиционно защищающего семью от внешней опасности. Но и в полной семье эффект рисования страхов может быть подорван конфликтами между родителями. Отсутствие чувства безопасности и уверенности в прочности семейных отношений повышает количество страхов у детей. Если отрицательная эмоциональная атмосфера в семье не меняется, то страхи появляются снова и снова после их устранения.

Наилучшие результаты от рисования страхов достигаются в 5–12 лет в возрасте активного интереса к рисованию. В первую очередь, посредством рисования удастся устранить страхи, порожденные воображением, затем по степени успешности идут страхи, основанные на реальных травмирующих событиях, но произошедшие достаточно давно и оставившие не очень выраженный к настоящему времени эмоциональный след в памяти ребенка.

Недостаточный эффект от рисования страхов наблюдается, когда пугающее событие имело место недавно, например, застревание в лифте, укус собаки, избиение, пожар. Тогда в работе с ребенком целесообразны игры и отвлечение. Страх смерти родителей нежелательно рисовать, а рисование страха своей смерти дает достаточно хорошие результаты, хотя можно этого не делать, поскольку этот страх обычно нейтрализуется по мере преодоления других страхов.

Не нужно бояться некоторого оживления страхов в процессе рисования, т.к. это условие их полного устранения. Хуже, если они остаются тлеть в психике, готовые вновь вспыхнуть в любой момент. Страхи рисуются карандашами, фломастерами, красками, хотя большинство детей предпочитают фломастеры. Эффект от рисования больше, если дает задание посторонний, доброжелательный человек, он не должен осуждать за наличие страхов, призывать проявить волю. Весьма действенно и совместное рисование. Например, взрослый рисует схематично, по-детски, домик, крыльцо, на нем появляется мальчик, идущий в детский сад, на своем пути он должен преодолеть различные препятствия. Прежде чем начать рисование страхов, желательно выявить имеющиеся страхи с помощью игры. Для этих игр применяются домик из кубиков, в нем кровать, столик, шкаф, в домике обитают различные животные, елочки, имитирующие лес, метла, оставленная Бабой-Ягой, барабан, танк, пушка, робот, куклы, надеваемые на руку, обычные куклы. Отношение к ним позволит обнаружить страхи

в процессе игры ребенка, о страхах можно спрашивать: «Скажи, ты боишься или не боишься?». После выявления страхов детям дается задание по рисованию.

Хорошо проявляются страхи в играх детей, когда обнаруживаются скрытые при беседе с психологом страхи. При этом поясняется, как можно их изобразить, если ребенок спросит. Например, если выявлен страх одиночества, то можно сказать: нарисуй себя и все, чего боишься, когда остаешься один. Страх нападения изображается в виде агрессивно ведущих себя взрослых, страх перед сном изображается в виде засыпающего ребенка, опасения которого видны на рисунке.

После предъявления детьми рисунков они обсуждаются. После обсуждения называются и показываются страхи, в отношении которых достигнут положительный результат. После обсуждения рисунков дети играют в подвижные игры, игра строится так, чтобы ребенок сумел выиграть, это повышает его уверенность в себе. В конце встречи рекомендуется дать задание нарисовать страхи, которые еще остались. Кроме рисунков для изображения страхов, можно использовать маски, фигурки из пластилина, различный подручный материал. Результаты лучше, если подобные работы проводятся ребенком совместно с отцом. Оставшиеся страхи можно проиграть по сочиненным на их тему историям.

Игры в преодолении страхов. Игра – это способ выражения чувств, познаний посредством моделирования окружающей ребенка действительности. Игра – это движение, победа, радость, удовольствие. Для ребенка – это дело серьезное.

Игры бывают предметные и ролевые, спонтанные и направленные (организованные). Предметная игра строится вокруг какого-то предмета, ролевая игра – на каком-либо образе. В спонтанной игре ее содержание предопределяется самими детьми, а в организованной существует определенный набор правил и ограничений. Игра позволяет понять переживания детей, их страхи, интересы, потребности, характер и темперамент. В игре переживаются в условном, а значит, ослабленном виде, травмирующие жизненные обстоятельства, что приводит к катарсису (эмоциональному отреагированию). Взятие на себя определенной роли означает принятие определенных правил, закрепляющих чувство ответственности. А когда в игре все удается, у ребенка появляется чувство удовлетворения, эмоционального насыщения игрой, при неудачах – чувство вины и досады, заставляющее критичнее взглянуть на себя и как-то измениться. Ребенок, включаясь в игру, переступает порог застенчивости и страха, одерживает победы и терпит поражения, постоянно соизмеряя свое поведение с требованиями группы. Подражание в игре любимым героям, бесстрашным летчикам, морякам помогает побороть страх.

Игры, помогающие преодолеть страхи

«Пятнашки»

Служит разминкой к другим играм.

В комнате в беспорядке расставляются стулья, к которым нельзя прикасаться, кто задел, тот водит, начинает пятнать. Хлопать можно только по спине, причем хлопать эмоционально, с чувством, что устраняет одновременно страх боли, уколов, наказаний. Суть этой игры в ее непредсказуемости, когда водящий внезапно меняет направление бега. Угрозы во время игры: «Только попадись!».

«Поймаю и съем!» и т.д. в адрес детей и взрослых воспринимаются как один из юмористических компонентов игры, снимая страх перед угрозами в реальных обстоятельствах. Продолжительность игры в пятнашки не превышает более 10 минут. С помощью этой игры можно:

- обеспечить эмоциональную разрядку – отреагирование нервного напряжения;
- снять страх перед внезапным, неожиданным воздействием, а также страхи наказания родителей;
- улучшить гибкость в поведении;
- выработать способность быстро принимать решения;
- освоить групповые правила поведения в совместной деятельности;
- развить ловкость, координацию движений, активность;
- наладить контакт между родителями и детьми.

«Жмурки»

Проводится в комнате, оставляются препятствия для водящего.

Основное правило: стоять на месте и ничем не выдавать себя, чтобы не быть обнаруженным. Требуется выдержка, можно изгибаться, наклоняться, ложиться. Когда завязываются глаза, то это создает ощущение замкнутого пространства, которого дети боятся в обычной жизни. Если водящий идет в противоположном направлении, то играющие могут хлопать в ладоши, щелкать пальцами, главное – не разговаривать и не перемещаться по площадке. Взрослый в роли водящего задает тон игре, шутливо угрожает, что игроки все равно никуда не денутся. В роли ведущего поочередно выступают все. При обнаружении участника его нужно наощупь опознать. Выигрывает тот, кто больше всех найдет.

«Прятки»

Заранее оговариваются места, где нельзя прятаться. Состояние ожидания сопровождается эмоциональным напряжением. Наилучшие результаты от игры – когда ребенок сразу становится ведущим, то есть с ходу преодолевает страх и нерешительность. Возникающие при игре азарт, эмоциональное вовлечение не дают проявиться страхам темноты, одиночества, замкнутого пространства и способствуют их эффективному устранению. Одновременно исчезают ассоциированные с этими страхами страхи чудовищ, привидений, невидимок.

«Быстрые ответы»

Снимает торможение, возникающее при внезапных вопросах, развивает сообразительность, находчивость, смекалку.

«Противоборство»

«Поединок» – фехтование на игрушечных саблях.

«Сражение» – бросание мелкими предметами друг в друга из-за укрытия.

«Атака» – сближение под прикрытием стульев.

«Рукопашная схватка».

Эта игра устраняет страх боли, неожиданных воздействий и ослабляет напряженность в отношениях взрослый – ребенок.

«Автобус»

Дети собираются группой в ограниченном пространстве.

Для преодоления оставшихся, длительно существующих и влияющих на характер детей страхов предназначены ролевые игры – драматизации. Ребенок исполняет роль Бабы-Яги, Иванушки, Кощея, волка, водяного и др. И если ребенок берет в игре на себя роль страшного для него персонажа, этого вполне может быть достаточно, чтобы он избавился от страха.

Контрольные вопросы

1. Понятие страха и тревоги, боязни и испуга. Аффект страха.
2. Взгляд психологов, психоаналитиков на страх и тревогу. Причины страха и тревоги, по З. Фрейду и К. Хорни.
3. Виды страхов. Страх реальный и невротический. Понятие невротического страха и фобии.
4. Виды фобий, причины их возникновения.
5. Страхи и боязливость у детей. Возрастная динамика страхов.
6. Значение семьи и воспитания в возникновении страхов.
7. Способы устранения страхов у детей. Рисование страхов.
8. Значение игры в преодолении страхов.

Литература к теме

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Сер.: Психология ребенка. – Санкт-Петербург: Союз, 2000. – 448 с.
2. Захаров А.И. Игра как способ преодоления неврозов у детей. – Москва: Каро, 2006.
3. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. – Москва: Просвещение, 1986. – 109 с.
4. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии / пер. с англ. – Санкт-Петербург: Ювента; Москва: КСП+, 1999. – 347 с.

Тема 12. ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ. ПОНИМАНИЕ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ТЕСТА «СКАЗКА» И ГРАФИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Слово «психодиагностика» означает буквально «постановка технологического диагноза». Термин этот неоднозначен, отсюда сложились два его понимания. Одно из определений относит термин к специальной области психологических знаний, касающейся разработки и исследования на практике различных психодиагностических средств. В этом понимании психодиагностика – наука, ставящая следующие вопросы:

1. Какова природа психологических явлений?
2. Каковы общие научные основания для познаваемости и количественной оценки психологических явлений?
3. В какой мере средства психодиагностики соответствуют принятым общенаучным методологическим требованиям?
4. Каковы основания достоверности результатов практической психодиагностики?
5. Каковы основные методические требования, предъявляемые к различным средствам психодиагностики?
6. Каковы основные процедуры конструирования и проверки научности методов психодиагностики?

Второе определение термина «психодиагностика» указывает на специфическую сферу деятельности психолога, связанную с практической постановкой психологического диагноза. При изучении социальной педагогики мы будем говорить о тех психодиагностических исследованиях, которые позволят лучше познать детей и ориентироваться во взаимоотношениях их с окружением. Научное представление о личности предполагает единое видение психологических процессов, то есть рассматривает различные функции сознания – память, эмоциональность, волю – в их совокупности. Когда речь идет о личности, то предполагается, что вышеперечисленные функции являются полностью гармоничными, целостными и упорядоченными.

Первые диагностические тесты, которые мы изучим, представляют собой исследования, помогающие родителям и психологам лучше понять ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. Из рисунков детей (спонтанных или управляемых), от того, как он объясняет сказку, рассказанную специально для внимательного обдумывания его ответов, из мелких деталей его жизни (манера жестикулирования, то, как он «видит» вес, форму предметов и т.п.) можно извлечь полезную информацию. Подобные исследования помогают родителям и воспитателям понять, когда и где они допустили ошибки и как их исправить,

составить более точное представление о проблемах ребенка и невысказанных вопросах, открыть для себя, что проблема, которую они считали проблемой ребенка, является на самом деле их собственной.

Сказкодиагностика в выявлении страхов и тревоги детей

Текст «Сказка» был составлен знаменитым детским психологом доктором Луизой Дюсс.

Цель заключается в том, чтобы выяснить, не возникнут ли спонтанно эмоциональные явления, которые обычно не проявляются в поведении ребенка, но в то же время живут в нем. Для проведения данного психодиагностического исследования необходимо выбрать удобный момент, может быть, даже стимулировать ребенка, чтобы он попросил рассказать сказку: не нужно комментировать его ответы и торопиться рассказывать другую. Если ребенок при рассказе проявляет тревогу, то прервите сказку и попробуйте рассказать ее в другой раз. Согласно Л. Дюсс, если ребенок прерывает рассказ и предлагает неожиданное окончание; отвечает торопливо, понизив голос, с признаками волнения на лице (излишнее покраснение или бледность, потливость, небольшие тики), отказывается отвечать на вопрос; проявляет настойчивое желание опережать события или начать сказку с начала – все это признаки патологической реакции на тест и, следовательно, какого-то психологического расстройства. Необходимо обратить внимание на следующий момент: ребенок, слушая или рассказывая сказку, проявляет приличную долю природной агрессивности. Как правило, излишество чувств ребенка должно вызывать подозрение в плане наличия у ребенка проблем.

«Птенец»

Цель – выявить степень зависимости ребенка от одного или обоих родителей.

«В гнездышке на дереве спят птички: папа, мама и маленький птенец. Вдруг налетел сильный ветер, ветка ломается, и гнездышко падает вниз, все оказываются на земле. Папа летит и садится на одну ветку, мама – на другую. Что делать птенцу?»

Типичные нормальные ответы: «Он тоже полетит и сядет на какую-нибудь ветку»;

«Полетит к маме, потому что испугался»;

«Полетит к папе, потому что он сильнее»;

«Останется на земле, потому что не умеет летать, но будет звать на помощь, и папа (или мама) прилетит и заберет его».

Типичные патологические ответы: «Не умеет летать, поэтому останется на земле»;

«Попытается летать, но не сумеет»;

«Умрет во время падения»;

«Умрет от голода (или дождя, холода и т.д.)»;

«О нем все забудут и кто-нибудь на него наступит» и т.д.

«Годовщина свадьбы родителей»

Цель – понять, ревнует ли ребенок к союзу своих родителей, чувствует ли себя обделенным вниманием со стороны обоих родителей из-за проявлений ими чувств друг к другу. Допускается задавать вопросы, приведенные ниже:

«Празднуется годовщина свадьбы родителей. Мама и папа очень любят друг друга и хотят весело отметить праздник, пригласить друзей и своих родителей. Во время праздника ребенок встает и один идет в сад. Что произошло, почему он ушел?»

Типичные нормальные ответы: «Пошел за цветами для мамы»;

«Пошел немного поиграть»;

«Со взрослыми скучно, поэтому он решил развлекаться один»;

«Ему надоело находиться на празднике»;

«Ему сделали замечание за то, как он ест (сидит, ходит в школу и т.д.)».

Типичные патологические ответы:

«Ушел, потому что разозлился»;

«Хотел остаться один»;

«Загрустил»;

«Никто не обращал внимания, и он решил уйти».

К такого рода ответам необходимо поставить уточняющие вопросы. Может случиться, что ребенок не захочет продолжать разговор или объяснить свои ответы, или же может сказать: «Это праздник мамы и папы, поэтому на ребенка никто не обращал внимания»;

«Было слишком шумно»;

«Папа и мама ни разу с ним не поиграли»;

«На праздниках он всегда хочет играть один, ему не нравятся праздники и т.д.».

«Ягненок»

Проводится контроль за тем, как ребенок перенес отнятие от груди. Второй вариант этой сказки дает возможность проконтролировать проявление или отсутствие чувства ревности к младшему брату или сестре, которых еще кормят грудью.

Первый вариант: «Жила была овца со своим ягненком. Ягненок был большой и даже уже ел травку. Вечером мама давала ему немного молока, которое он очень любил. Но однажды мама осталась без молока и не смогла накормить его. Что делать?»

Типичные патологические ответы:

«Умрет от голода»;

«Пойдет к другой овце и больше не вернется к своей маме»;

«Не будет больше обращать внимания на маму, потому что она оставила его без молока»;

«Будет так сильно плакать, что мама достанет где-нибудь молока и принесет ему».

Второй вариант: Рассказывается та же история до фразы о том, что ягненку очень нравится молоко, хотя он ест травку. Далее следует такое продолжение: «Однажды маме приносят другого, совсем маленького ягненка, который пьет только молоко, потому что не умеет есть травку. Тогда мама говорит старшему ягненку, что ему придется обойтись без молока, потому что у нее не хва-

тит молока на обоих ягнят, и с этого дня он должен будет есть только травку. Как поступит ягненок?»

Типичные нормальные ответы:

«Постарается есть меньше молока и больше травки».

«Немного покапризничает, но он любит маленького ягненка, поэтому будет есть только травку» и т.д.

Типичные патологические ответы:

Те же, что и в первом варианте, плюс некоторые другие: «Пойдет есть травку, но будет очень злиться на маленького ягненка и на маму»;

«Притворится послушным, а потом унесет маленького ягненка и снова сможет пить молоко».

«Похороны»

Она выявляет отношение к смерти, а это значит к агрессивности, разрушительности, тесно взаимосвязанному чувству вины и самобичеванию.

По улице идет похоронная процессия, и все спрашивают, кто умер. Кто-то показывает на один дом и говорит: «Умер человек, который жил в этом доме». Кто же умер?

Типичные нормальные ответы:

«Неизвестный человек».

«Человек, который был очень болен».

«Очень важный человек».

«Дедушка, бабушка».

Типичные патологические ответы:

«Мальчик (девочка)».

«Папа одного мальчика».

«Мама одного мальчика».

«Младший (старший) брат» и т.д.

«Страх»

Это не сказка, речь идет о простом вопросе, искусно замаскированном.

Один мальчик говорит себе тихо-тихо: «Как страшно!» Чего он боится?

Типичные нормальные ответы:

«Вел себя плохо и теперь боится наказания»;

«Пропускал занятия в школе, поэтому боится, что мама будет ругать»;

«Боится темноты»;

«Боится какого-то животного»;

«Ничего не боится, просто пошутил».

Типичные патологические ответы:

«Боится, что его украдут»;

«Чудовище хочет украсть его и съесть»;

«Чудовище хочет его съесть, потому что он плохой мальчик»;

«Боится остаться один»;

«Боится, что умрет мама (папа)».

Помните, что подобные патологические идеи выражают скрытую агрессивность ребенка по отношению к родителям, а, следовательно, вызывают у него чувство вины и самобичевание.

«Слоненок»

Выявляет трудности, возникающие с развитием сексуальности ребенка, в частности, его отношение к «кастрационному комплексу».

У одного мальчика есть слоненок, очень приятный с хорошеньким хоботком. Как-то, войдя в свою комнату, мальчик видит, что у слоненка что-то изменилось. Что у него изменилось и почему?»

Типичные нормальные ответы:

«Слоненок в шутку перекрасился в другой цвет»;

«Слоненок не изменился, он просто вырос»;

«Он сломал игрушку мальчика, который побьет его за это».

Типичные патологические ответы:

«У слоненка нет больше хобота, потому что его у него отрезали»;

«Слоненок вел себя плохо, поэтому у него отвалился хобот».

«Прогулка»

Этот тест надо проводить дифференцированно, в зависимости от пола ребенка.

Цель теста – контроль за уровнем так называемых «Эдиповых отношений», то есть выявление степени привязанности ребенка к родителю противоположного пола и соперничества с родителем своего пола.

Лучше всего, если тест с ребенком проводит родитель противоположного пола. Это значит, что мальчику должна рассказать сказку мама.

«Один мальчик идет с мамой в лес погулять, и они оба очень довольны. Когда они возвращаются домой, то видят, что у папы изменилось выражение лица. Какое новое выражение лица у него появилось и почему?» (Девочке рассказывается, что одна девочка пошла гулять с отцом и т.д.).

Типичные нормальные ответы:

«У него довольное лицо, потому что они вернулись домой»;

«У него усталое лицо, потому что он работал»;

«У него было сердитое лицо, потому что они долго отсутствовали, и он беспокоился за них».

Типичные патологические ответы:

«Он болеет»;

«Он заболел, пока они отсутствовали»;

«Он раздражен, потому что тоже хотел пойти на прогулку, но мальчик был против».

«Новость»

Как и сказка о страхе, этот тест проводится для выявления у ребенка чувства неоправданной тревожности или страха, а также невысказанных желаний и ожиданий, о существовании которых родители могут даже и не подозревать.

Один мальчик возвращается с прогулки (или школы, или со двора, где играл в футбол, из дома, от друзей – выберите ситуацию, подходящую для конкретного ребенка), и мама говорит: «Наконец-то ты пришел. Я должна сообщить тебе одну новость». Какую новость хочет сообщить ему мама?

Типичные нормальные ответы:

«Придут гости»;

«Кто-то позвонил и сообщил приятную новость»;

«Мама узнала что-то важное по радио или телевизору» и т.д.

Типичные патологические ответы:

«Кто-то в семье умер»;

«Мама хочет отругать мальчика, который не должен был выходить на улицу в этот день»;

«Мама хочет что-то запретить мальчику»;

«Мама сердится, потому что мальчик опоздал, и она хочет сказать ему, что больше не выпустит на улицу» и т.д.

«Дурной сон»

Проводится контроль по всем предыдущим тестам. Необходимо выявить взаимосвязь ответов по этому тесту с ответами, полученными в предыдущих тестах.

Однажды утром один мальчик резко просыпается и говорит: «Я видел очень плохой сон». Какой сон увидел мальчик?

Типичные нормальные ответы:

«Я не знаю»;

«Ничего на ум не приходит»;

«Ему приснился страшный фильм»;

«Ему приснилось плохое животное» и т.д.

Типичные патологические ответы:

«Ему приснилось, что мама (папа) умерла»;

«Ему приснилось, что он умер»;

«Ему приснилось, что пришли забрать его» и т.д.

Помните, что нет ничего патологического в том, что иногда ребенку снится, что его забрали, что его переехала машина и т.д. Изредка дурные сны снятся всем. Здесь речь идет о том, указывает ли один из приведенных в примерах патологических ответов на состояние тревожности и беспокойства, идентичное с уже выраженными, прямо или косвенно, в предыдущих тестах.

Во время проведения всех этих сказочных тестов необходимо проявлять спокойствие и дружелюбие.

В последние годы в психологических исследованиях стали популярны графические методы, получившие значительное распространение на Западе с начала 50-х годов.

За сравнительно недолгую историю графических методов психодиагностики разработано много приемов, вошедших в число классических диагностических средств. К ним относят: рисунок человека – тест Ф. Гудинафа, Д. Харрис; тест «Дерево» – К. Коха; «Дом – дерево – человек» – Д. Бука, рисунок семьи – В. Вульфа и др. В отечественной практике получила распространение методика А.Р. Лурии «Пиктограмма».

Графические методы относятся к проективным методам исследования, они дают возможность человеку проецировать реальность.

Изучение графических психодиагностических методик мы начнем с теста «Несуществующее животное».

Введение. Начиная с 40-х годов проективный метод исследования личности занимает лидирующее положение в зарубежной психодиагностике. Эти методы с успехом используются для исследования маленьких детей. Экспрессивные рисуночные методики построены на теории психомоторной связи. Для регистрации состояния психики используются исследования моторики (в част-

ности, рисующей доминантной руки), зафиксированные в виде графического следа-рисунка. Согласно И. Сеченову, всякое представление, возникающее в психике, заканчивается движением.

При выполнении рисунка лист бумаги рассматривается как модель пространства. Пространство, расположенное **сзади** и **слева** от субъекта, связано с прошлым и с бездеятельностью.

Левая сторона и **низ** связаны с отрицательно окрашенными депрессивными переживаниями, с неуверенностью и пассивностью.

Правая сторона (соответствует правой доминантной руке) – с положительно окрашенными эмоциями, энергией, активностью, конкретной деятельностью.

В методике «Несуществующее животное» Л.В. Огинец и Е.В. Антонова в 1991 г. выделили десять признаков по принципу их родства с рядом показателей других тестов.

Методика адекватно отражает психофизиологическое состояние, а также такие черты, как самооценка, коммуникабельность, агрессия, рационализм, инфантилизм.

Порядок проведения работы. Можно проводить как индивидуальное, так и групповое исследование. Для выполнения требуются стандартный лист светлой неглянцевой бумаги и карандаш средней мягкости.

Инструкция:

«Придумайте и нарисуйте несуществующее животное и назовите его несуществующим именем».

Время рисования не ограничено. Обычно уходит не более 20 минут. При индивидуальном тестировании необходимо задать некоторые уточняющие вопросы типа:

- Чем питается это животное?
- Оно злое или доброе?
- Для чего ему нужны зубы, когти, шипы (атрибуты агрессии, если они есть)?
- Какой образ жизни у этого животного?

Интерпретация результатов. При интерпретации анализируются следующие показатели:

- положение рисунка на листе бумаги;
- качество контура фигуры;
- центральная смысловая часть (голова или замещающие ее детали);
- уши, рот, глаза;
- несущая опорная часть (нога, постамент и т.д.);
- дополнительные элементы (крылья, панцирь, украшающие детали);
- название животного.

Тематически животные делятся на угрожающих, угрожаемых и нейтральных.

Тип животного отражает отношение к своей персоне, к своему «Я», представлению о своем положении в мире.

Уподобление животного человеку: одевание в одежду, постановка его на две лапы, человекообразные детали (лицо, руки) свидетельствуют об инфантильности испытуемого, выраженной тем больше, чем больше степень «очеловечивания».

Особое значение при анализе рисунков следует придавать глазам как символу присущего человеку переживаемого страха, который особенно выра-

жен, если прорисована радужка. Наличие ресниц свидетельствует об истероидно-демонстративной манере поведения, для мужчин – о женственных чертах характера. Ресницы – это заинтересованность в восхищении окружающих внешней красотой и манерой одеваться, чему придается большое значение.

Хвосты отражают отношение к собственным действиям, мыслям, словам в зависимости от того, повернуты они влево или вправо, вверх или вниз.

Вправо – отношение к своему поведению, тем или иным действиям.

Влево – отношение к своим словам, размышлениям, проявление нерешительности.

Особое внимание необходимо обратить на пышные и длинные хвосты, состоящие из нескольких звеньев. По их направлению вверх или вниз (по вертикали) можно судить о положительной или отрицательной оценке своих действий и мыслей. Если хвост направлен вверх, то это свидетельствует об уверенности, бодрости и положительной оценке; вниз – о подавленности, раскаянии, сожалении о своих действиях или мыслях, словах.

При интерпретации названия следует обратить внимание на следующие особенности:

– при рациональном соединении смысловых частей в названии (летающий кот, кото-бегемот) можно судить о конкретной установке, адаптивности и ориентировке;

– названия книжно-научные или же с латинским суффиксом свидетельствуют об эрудиции и демонстративности разума;

– поверхностно-звуковое название, без всякого смысла (Ламео), говорит о легкомысленном отношении к окружающему, перевесу эмоциональности и аффективности;

– иронически-юмористическое название (Риндочка, Пуэроид) соответствует иронически-снихождительному отношению к окружающим;

– повторяющиеся элементы в названии (кру-кру) говорят об инфантильности;

– непомерно удлиненное название (Гиполастурация) говорит о склонности к фантазированию (чаще защитного характера).

Подробная психологическая интерпретация теста приводится в табл. 5–7.

Таблица 5

Личностные качества

Интерпретация	Признаки в рисунке
Активность, склонность, действенность	Голова вправо, большое количество дополнительных функциональных деталей (щупальца, крылья, ноги), чем их больше, тем больше действенность
Склонность к рефлексии	Голова – влево, хвост – вниз
Высокая самооценка	Большая, во весь лист фигура или же рисунок в верхней части листа
Тенденция к самоутверждению, претензия на продвижение по службе, в обществе	Рисунок в верхней части листа; большое количество функциональных деталей; хвост – вверх, уши – как проявление интереса к информации о себе

Продолжение табл. 5

Интерпретация	Признаки в рисунке
Низкая самооценка, неуверенность в себе, отсутствие тенденции к самоутверждению, незаинтересованность в социальном положении	Маленький рисунок в нижней части листа, хвост – вниз
Эгоцентризм	Большой рисунок в центре листа и голова в анфас
Болтливость	Приоткрытый рот, особенно в сочетании с языком
Чувственность, сентиментальность	Прорисованные губы
Агрессивность	Сильный нажим; жирный контур в рисунке. Большой рисунок, часто с ограничением пространства, нападающая поза. Прорисованные зубы (вербальная агрессия), когти, иглы, рога, клювы. Острые углы в рисунке
Тревожность	Резкий нажим, особенно с продавливанием; контуры на рисунке (щит, панцирь); зачерченный округлый рот; глаза, особенно с прорисованной радужкой; хвост – вниз
Демонстративность, манерность, самоукрашательство	Ресницы, перья; различные украшающие детали (банты, цветы) и прочее
Чувственность, фиксация на проблеме пола	Прорисовка губ, грива, шерсть, прическа, сексуальные атрибуты пола (соски, вымя и пр.)
Рационализм, самоконтроль	Увеличенный размер головы по отношению к телу, основательность опорной части фигуры (постамент, лапы), сложное название, научное
Импульсивность, легкомысленность, поверхностность в суждениях	Мягкая опора или отсутствие ее, отсутствие ног, слабое соединение ног с туловищем или отсутствие этого соединения вообще, поверхностное звуковое название
Инфантилизм, незрелость, беззащитность	Детский рисунок, рисунок по краю листа, уподобление животного человеку, поверхностно-звуковое название без осмысления
Конформность, банальность	Повторяемость и однотипность любых элементов в опорной части, много ног или элементов, их заменяющих, щупалец, направленных в одну сторону. В названии – синтез существующих животных (летающий кот)
Ригидность	Штриховка, закрашивание, дублирование деталей, опорная часть отрезана нижней частью листа
Креативность, наличие творческого начала	Разнообразие в форме и положении деталей в опорной части фигуры, оригинальность общего вида рисунка
Эрудиция	Большая голова
Сниженная эрудиция, отсутствие рационализма	Маленькая голова
Основательность, обдуманность	Ноги, лапы, опора

Окончание табл. 5

Интерпретация	Признаки в рисунке
Подозрительность	Много острых углов в рисунке
Высокий интеллект	Большое количество деталей в рисунке, латинское, иностранное название, по которому можно определить животное
Потребность во внимании	Чем больше хвост, тем она более выражена
Сниженный интеллект	Мало деталей, название в виде лепетания (мяу-мяу)

Таблица 6

Межличностные взаимоотношения в рисунке «Несуществующее животное»

Особенности отношений	Признаки на рисунке
Нежелание впускать в свое «Я»	Контур ничем не заполнен
Готовность к контактам	Большое количество функциональных деталей
Потребность в более адекватной социализации	Рисунок в верхней части листа, чем выше, тем больше потребность
Увлеченность своим делом	Крылья, щупальца
Недостаток амбиций	Маленький рисунок внизу листа
Защитная установка, чувство опасности	Щиты, заслоны, удвоенные линии. По направленности защиты вверх – от вышестоящих (родителей, начальства), вниз – боязнь непризнания у нижестоящих; защита, направленная в бок или внутрь корпуса, – готовность к защите в любой ситуации; справа – защита в процессе деятельности; слева – защита своих убеждений и вкусов

Таблица 7

Психофизиологическое состояние

Особенности психофизиологического состояния	Проявления на рисунке
Астения	Плохая организация целостности рисунка; эскизный контур; усталость при рисовании, прерывистые линии
Внутреннее напряжение	Рисунок внизу листа; непрерывный контур, сильный нажим
Депрессия	Рисунок внизу листа; слабый нажим; подчеркнута симметрия
Состояние навязчивости	Стремление рисунком заполнить весь лист, дублирование деталей, излишняя детализация
Страхи, фобии	Эскизный контур, штриховка, закрашивание контура, зачерченный округлый рот, пустые глазницы или прорисованная радужка
Шизоидность	Механические части, изображенные у животного (гусеницы, локаторы, лампочки), постановка фигуры на постамент

Кроме того, при анализе рисунков учитывайте, что по тематике рисунка можно определить, с кем человек идентифицирует себя. Если у животного определен пол, то полоролевая идентификация у ребенка налицо.

Если название на листе написано над рисунком, то это говорит о стремлении овладеть чужим вниманием, если – под рисунком, то это показатель ведомости. В случае, если при изображении животного преобладают круги, это говорит о неразрешенных проблемах – «замкнутость» проблем.

Познание ребенка с помощью графического психодиагностического исследования «Рисунок семьи»

Введение. Автор методики неизвестен. С 60-х годов XX в. эта методика распространилась в среде психологов-практиков в различных странах. Однако развернутая система анализа и интерпретации этой методики началась с работы В. Вульфа в 1947 г.

Новизна работ В. Хьюлза (1951, 1952) состояла в том, что он предложил анализировать сам процесс рисования: использование карандашей, стирание нарисованного, эмоциональные реакции, спонтанные высказывания в процессе рисования.

Дальнейшее развитие методики – это ее модификации Л. Корманом (1964 г.), Р. Бернсом и С. Кауфманом (1972). Согласно Л. Корману, дети рисуют не семью, а субъективную оценку семьи, как ее себе представляют.

Р. Бернс и С. Кауфман предложили модификацию «Кинетический рисунок семьи». Ребенок должен нарисовать членов семьи, выполняющих какие-либо действия. При интерпретации они учитывают чувства, соответствующие определенным действиям (злоба, зависть, соперничество и т.д.).

Большое значение авторы придавали интерпретации символов, которые трактовались согласно принципам психоанализа.

А.И. Захаров (1977) дает задание нарисовать два рисунка семьи, один без инструкции, а второй – изобразить семью в четырех комнатах, расположенных двухэтажно, в каждой по одному члену семьи.

Мы будем изучать методику в модификации Г.Т. Хоментausкаса (1985).

Цель применения теста: выявление особенностей внутрисемейных отношений.

Задачи: на основе выполнения изображения, ответов на вопросы оценить особенности восприятия и переживаний ребенком отношений в семье.

Процедура. Для обследования необходимы лист белой бумаги 21×29 см, 6 цветных карандашей (черный, красный, синий, зеленый, желтый, коричневый) и резинка.

Инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью».

Если ребенок спрашивает, что ему рисовать, психолог должен просто повторить инструкцию.

Дополнительно можно давать следующие инструкции:

«Нарисуй свою семью, где все заняты обычным делом»;

«Нарисуй свою семью, как ты ее себе представляешь»;

«Нарисуй свою семью, где каждый член семьи изображен в виде фантастического (несуществующего) существа»;

«Нарисуй свою семью в виде метафоры, некоего образа, символа, который выражает особенности вашей семьи».

Время выполнения задания не ограничено, обычно уходит не более 35 минут. При выполнении задания в протоколе следует отмечать:

- последовательность рисования деталей;
- паузы более 15 секунд;
- стирание деталей;
- спонтанные комментарии ребенка;
- эмоциональные реакции и их связь с изображаемым содержанием.

После выполнения задания необходимо получить максимум информации вербальным путем. Для этого можно задать следующие вопросы:

1. Кто тут нарисован?
2. Где они находятся?
3. Что они делают?
4. Им весело или скучно?
5. Кто из них самый счастливый? Почему?
6. Кто из них самый несчастный? Почему?

Последние два вопроса провоцируют открытое обсуждение чувств, что не каждый склонен делать, поэтому, если ребенок не отвечает на эти вопросы или отвечает формально, не следует настаивать. При опросе необходимо выяснить смысл нарисованного, чувства к отдельным членам семьи, почему ребенок не нарисовал кого-нибудь из членов семьи, что значат для ребенка определенные детали рисунка (звери, игрушки).

Вопросы лучше всего задавать в проективной форме, например:

1. Если вместо птички был бы нарисован человек, то кто бы это был?
2. Кто выиграл в соревновании между братом и тобой?
3. Кого мама позовет идти с собой?
4. С кем пойдет на прогулку папа?

После опроса предлагается решить шесть ситуаций, три из них должны выявить негативные чувства, три – позитивные к членам семьи.

1. Представь, что у тебя два билета в цирк, кого бы ты взял с собой?
2. Представь, что вся твоя семья идет в гости, но один из вас заболел и должен оставаться дома. Кто это?
3. Ты строишь из конструктора дом (вырезаешь платье для куклы), и у тебя не получается. Кого ты позовешь?
4. У тебя на один билет меньше для посещения театра, чем членов вашей семьи. Кого ты оставишь дома?
5. Представь, что ты попал на необитаемый остров. С кем бы ты хотел там жить?
6. Ты получил в подарок интересное лото, вся семья села играть, но Вас одним человеком больше, чем надо. Кто не будет играть?

Для интерпретации необходимо знать следующие сведения:

- возраст исследуемого ребенка;
- состав семьи;
- возраст братьев и сестер;
- если возможно, сведения о поведении ребенка необходимо получить в семье, детском саду, школе.

Интерпретация

Анализ структуры рисунка

Сравнение состава нарисованной и реальной семьи. По эмпирическим данным 85 % детей 6–8 лет нормального интеллекта, проживающих совместно со своей семьей, в рисунке изображают ее полностью. Искажение реального состава требует пристального внимания. Крайние варианты – рисунки вообще без людей или с людьми, не связанными с семьей. За этим кроются:

- травматические переживания;
- чувства отверженности;
- аутизм;
- большой уровень тревожности, отсутствие чувства безопасности;
- плохой контакт ребенка с психологом.

Уменьшение состава семьи. Не рисуя кого-либо из семьи, ребенок как бы разряжает неприемлемую эмоциональную атмосферу в семье, избегает негативных эмоций, связанных с определенными людьми. Наиболее часто в рисунках отсутствуют братья и сестры, что связано с чувством конкуренции. На вопрос, почему ребенок кого-либо не нарисовал, он часто дает эмоциональный ответ: «Не хочу, чтобы он с нами жил», «Он дерется». Ответ может быть и защитного типа: «Он пошел гулять», «Не хватило места». Иногда вместо членов семьи ребенок рисует зверюшек. Нужно уточнить, с кем ребенок их идентифицирует. Часто таким образом он обесценивает какого-нибудь члена семьи, осуществляя так символическую агрессию. Если ребенок не рисует себя или вместо семьи рисует только себя, это свидетельствует об отсутствии чувства общности в семье. Отсутствие «Я» более характерно для детей, чувствующих отвержение, неприятие. При презентации только «Я» интерпретация зависит от конкретных других характеристик рисунка.

Если этой презентации свойственна позитивная концентрация на рисовании самого себя (большое количество деталей, декораций и т.п.), то это свидетельствует об эгоцентричности и истеричности ребенка.

Если для рисунка характерна маленькая величина, схематичность, а цветовой гаммой создан негативный эмоциональный фон, то можно предполагать присутствие чувства отверженности и покинутости.

Увеличение состава семьи. Как правило, это связано с неудовлетворенными психическими потребностями в семье. Так, часто включают в рисунок посторонних людей единственные дети в семье.

Выражением потребности в равноправных кооперативных связях является рисунок, в котором дополнительно изображен ребенок того же возраста (соседский, двоюродный брат и т.п.). Презентация более маленьких детей указывает на неудовлетворенные потребности (аффилиативные), желание занять охраняющую, родительскую позицию по отношению к другим детям (такую же информацию могут дать животные, дополнительно нарисованные вместе с членами семьи).

Дополнительно к родителям (или вместо них) нарисованные, не связанные с семьей взрослые люди указывают на восприятие неинтегрированности семьи, на поиск человека, способного удовлетворить потребности ребенка в более эмоциональных контактах. А в некоторых случаях – на символическое разрушение целостности семьи, месть родителям вследствие ощущения отверженности.

Расположение членов семьи. Анализ расположения позволяет получить сведения об особенностях взаимоотношений в семье. Сплоченность семьи, рисование членов семьи с соединенными руками, объединенность их в общей деятельности являются индикаторами психологического благополучия, восприятия интегративности семьи, включенности в семью.

Рисунки с противоположными характеристиками могут указывать на низкий уровень эмоциональных связей.

Осторожности в интерпретации требуют те случаи, когда близкое расположение фигур обусловлено замыслом поместить членов семьи в ограниченное пространство (лодку, домик и т.п.). Тут близкое расположение может, наоборот, говорить о попытке ребенка объединить, сплотить семью. Для этой цели ребенок прибегает к внешним обстоятельствам, т.к. чувствует тщетность такой попытки в жизни.

Если ребенок рисует себя вдали от семьи, это указывает на его отчужденность.

В случае отделения другого члена семьи можно предполагать негативное отношение ребенка к нему, иногда судить об угрозе, исходящей от него.

Особенности графической презентации нарисованных фигур. При оценке эмоционального состояния ребенка и его отношения к членам семьи нужно обратить внимание на следующие моменты:

- количество деталей тела;
- декорирование (детали одежды, украшения);
- количество использованных для рисования фигуры цветов.

Хорошие отношения с человеком, как правило, сопровождаются концентрацией внимания на его рисовании.

Негативное отношение проявляется в схематичности и незаконченности изображения.

Величина изображаемых фигур служит для выражения силы и превосходства. Если ребенок самым большим рисует себя, то это связано с эгоцентричностью или соревнованием за родительскую любовь с другим «конкурентом».

Значительно меньшими рисуют себя дети, чувствующие свою ненужность.

Большие фигуры рисуют склонные к доминированию дети, маленькие же связаны с тревожностью, чувством небезопасности.

Руки. Если ребенок рисует себя с поднятыми вверх руками (руки – средство воздействия на мир), то это часто указывает на агрессивные желания или стремление компенсировать свою слабость желанием быть сильным. Эта интерпретация достоверна, если дополнительно рисуют широкие плечи и другие атрибуты силы.

Иногда ребенок рисует всех членов семьи с руками, но забывает нарисовать их себе. Если при этом он изображен непропорционально маленьким, то это может быть связано с чувством бессилия, с ощущением, что окружающие подавляют его активность, чрезмерно контролируют.

Голова – самая важная часть тела, центр «я». Если дети не рисуют рот, глаза, это указывает на нарушения в сфере общения. Если у члена семьи нет головы или лицо заштриховано, возможно, это связано с конфликтным отношением с ним. Выражение лиц также является индикатором чувств ребенка к ним. Однако надо помнить, что дети склонны рисовать улыбающихся людей. Концентрация девочек на рисовании лица может указывать на хорошую половую

идентификацию. Это качество рисунка у мальчиков связано с озабоченностью своей физической красотой. С возрастом у детей рисунок человека обогащается новыми деталями. Дети 3–5 лет в большинстве рисуют «головонога», а в 7 лет презентуют уже богатую схему тела. Каждому возрасту характерны определенные детали, и их пропуск, как правило, связан с отрицанием каких-то функций, с конфликтом. У детей старше 5,5–6 лет в рисунках выделяют две разные схемы рисования индивидов разной половой принадлежности.

Например, туловище мужчины – овальной формы, женщины – треугольной. Если ребенок рисует себя так же, как и других этого пола, то можно говорить об адекватной половой идентификации.

Анализ процесса рисования. Следует обратить внимание на:

- последовательность рисования членов семьи;
- последовательность рисования деталей;
- стирание;
- возвращение к уже нарисованным объектам, деталям;
- паузы;
- спонтанные комментарии.

Около 38% детей первой рисуют мать, 35% – себя, 17% – отца, 8% – братьев и сестер. Первым обычно изображается более значимое лицо. Если первой нарисованная фигура является и самой большой, то это говорит о ее доминировании в семье при отсутствии положительных чувств ребенка к ней. Если же эта фигура тщательно прорисована и декорирована, то это любимый член семьи, на которого ребенок хочет быть похож. Если ребенок рисует вначале не людей, а различные объекты (линию основания, мебель, солнце и т.д.), то это проявление защиты, он как бы отодвигает выполнение неприятного задания. Причиной могут быть неблагоприятная обстановка в семье или плохой контакт с психологом.

Паузы перед рисованием какой-то детали являются проявлением внутреннего конфликта, ребенок как бы решает, рисовать ли ему что-то, связанное с негативными эмоциями. Стирание может быть связано и с негативными, и с позитивными эмоциями. Решающее значение имеет конечный результат. Если перерисовка не привела к лучшей презентации, то значит, этот момент обусловлен негативными эмоциями.

Комментарии проясняют смысл рисуемого и являются средством ослабления внутреннего напряжения.

Контрольные вопросы

1. Понятие о психодиагностике. Теоретические и практические вопросы, решаемые психологической диагностикой.
2. Познание ребенка с помощью психодиагностических сказочных тестов «Птенец», «Годовщина свадьбы родителей». Интерпретация полученных ответов.
3. Анализ проблем ребенка, выявляемых с помощью сказочных психодиагностических тестов «Ягненок», «Похороны».
4. Проблемы, выявляемые с помощью сказочных психодиагностических тестов «Страх», «Слоненок», «Прогулка». Интерпретация ответов ребенка, полученных в процессе исследования.

5. Сказочный психодиагностический тест, позволяющий выявить у ребенка тревожность и невысказанные желания. Типичные нормальные и патологические ответы детей.
6. Значение сказочного психодиагностического теста «Дурной сон» для выявления проблем ребенка. Его проведение и интерпретация.
7. Графические методы психодиагностики, их значение для понимания детей.
8. Методика «Несуществующее животное» в психодиагностике. Правила проведения. Интерпретация.
9. Интерпретация личностных качеств ребенка с помощью психодиагностического исследования «Несуществующее животное».
10. Интерпретация межличностных взаимоотношений ребенка по рисунку «Несуществующее животное».
11. Анализ психофизиологического состояния детей на основе интерпретации рисунка «Несуществующее животное».
12. Понятие о проективных методах психодиагностики.
13. Методика «Рисунок семьи», история возникновения, развития в процессе использования.
14. Психодиагностический тест «Рисунок семьи». Процедура проведения. Инструкция.
15. Ситуации, предлагаемые ребенку в методике «Рисунок семьи», способствующие выявлению позитивных и негативных чувств к членам семьи.
16. Интерпретация психодиагностического исследования «Рисунок семьи». Изображение семьи в уменьшенном или увеличенном составе.
17. Интерпретация психодиагностического исследования «Рисунок семьи». Анализ расположения членов семьи на рисунке и особенности графической презентации нарисованных фигур.

Литература к теме

1. Иванов Н.Я., Личко А.Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков. – Москва, Санкт-Петербург: Фолиум, 1994.
2. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности / под ред. В.Н. Панферова. – Псков, 1994. – 280 с.
3. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 560 с.
4. Козюля В.Г. Применение психологического теста СМОЛ для исследования подростков: краткое руководство. – Москва: Фолиум, 1994. – 64 с.
5. Психологические тесты: в 2 т. / под ред. А.А. Карелина. – Москва: ВЛАДОС, 1999.
6. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 628 с.
7. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие. – Москва: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
8. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. – Санкт-Петербург: Речь, 2002.
9. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. – Москва, 1994.
10. Шелби Б. Открой своего ребенка с помощью тестов. – Тюмень, 1996.

Тема 13. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Под **способностями** понимают такие психические свойства, которые являются условиями успешного выполнения какой-либо одной или нескольких деятельностей. Способности существуют только в динамике и развитии, а также существуют способности к определенному виду деятельности (Б.М. Теплов, 1953, 1985). Причем под способностями понимают психические свойства, обуславливающие легкость и быстроту обучения, являющиеся условиями успешного выполнения одной или нескольких деятельностей (Б.М. Теплов, Л.А. Григорович, С.Л. Рубинштейн и др.).

Имеется ряд научных подходов к понятию способностей:

1) **лично-деятельностный** (Б.М. Теплов, М.Н. Коган, С.Л. Рубинштейн, Т.И. Артемьева, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, В.Н. Мясищев и др.). Теория деятельности объясняет возникновение способностей, а теория личности – их место в структуре личности. В соответствии с этим способности определяются как свойства (или совокупность свойств) (А.Г. Ковалев, К.К. Платонов) личности, влияющие на эффективность деятельности, структуру личности, актуализирующуюся в определенном виде деятельности, степень соответствия данной личности в целом требованиям определенной деятельности (В.Н. Мясищев). С.Л. Рубинштейн отмечал, что всякая способность является способностью к чему-нибудь, к какой-то деятельности. «Способность должна включать в себя различные психические свойства и качества, необходимые в силу характера деятельности и требований, которые она предъявляет. Причем он утверждал, что способность, развиваясь на основе различных психофизических функций и психических процессов, представляет собой сложное синтетическое образование, включающее ряд качеств, без которых человек был бы не способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются. В.С. Мерлин относит к способностям свойства как индивида, так и личности, в том числе ее отношение к осуществляемой деятельности, ее индивидуальный стиль. Б.М. Теплов возражает против того, чтобы считать способностью любое свойство личности, вводя ограничения: «Способностью можно назвать только такое свойство личности, которое влияет на эффективность деятельности». Подход к способностям при этом должен включать три признака:

- под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;
- системными называют не все индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности;
- понятие способность не сводится к тем знаниям, навыкам, умениям, которые уже выработаны у данного человека. Способности существуют в дина-

мике и развитии, их развитие идет в процессе индивидуальной жизни, среда, воспитание активно их формируют. Таким образом, способности – это система взаимосвязанных сил, деятельность которых всякий раз обуславливается вполне определенными моментами: наличием или отсутствием внешних и внутренних возбудителей, общим состоянием нервно-психической организации и взаимоотношениями, существующими между отдельными способностями. Способности играют служебную роль по отношению к навыкам, ценятся как средство их приобретения, а знания, умения и навыки выступают как цель, ведь фактическое освоение деятельности связано именно с ними.

Вместе с тем, можно согласиться с Е.П. Ильиным в том, что одна из трудностей, которая существует при личностно-деятельностном подходе к способностям, состоит в том, что неясно, где провести ту черту, которая отделит личностные свойства, могущие быть способностями, от тех личностных свойств, которые таковыми не могут быть. Еще одним недостатком является то, что рассматриваются лишь психические свойства личности и не учитываются физиологические и биохимические особенности, существенно влияющие на эффективность деятельности;

2) **функционально-генетический подход** (Х. Уарте, Ф. Бэкон, Д. Дидро, И. Прохазка, Ф. Гальтон, В. Штерн, Э. Мейман, А.Ф. Лазурский, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, Е. П. Ильин и др.). Особенностью этого подхода является рассмотрение структуры способностей с позиции функциональной системы, а возникновение способностей – с позиции генетической теории. Согласно этому подходу различия между людьми проявляются не в том, есть у конкретных людей данная функция или нет, и не в том, есть у них та или иная характеристика функции, а в различном уровне проявления этих характеристик у разных людей. Отсюда следует, что нет людей без какой-либо способности, но есть люди с низкими способностями, которые при их качественной (сравнительной) оценке называются неспособными, т.е. не обладающими возможностями добиться в чем-то высокого результата. При этом следует обратить внимание на то, что задатки являются лишь усилителями проявления качественной стороны функции (свойства), но не подменяют ее.

Одним из сторонников функционально-генетического подхода к способностям является В.Д. Шадриков. Он рассматривает способности как индивидуальные качества, включенные в систему деятельности, и понимает под ними качества психических процессов моторики. Под задатками он понимает свойства элементов, образующих функциональную систему и влияющих на эффективность ее функционирования.

Особенность функционально-генетического подхода к способностям состоит в признании их генетической обусловленности, врожденности (Платон, Х. Уарте, Ф. Бэкон, Д. Дидро, И. Прохазка, Ф. Гальтон и др.). Эта идея в последние века поддерживалась многими мыслителями в нашей стране, начиная с А.Н. Радищева. О врожденности способностей и одаренности писали В. Штерн, Э. Мейман, А.Ф. Лазурский, В.С. Фарфель. Другие исследователи, например, К.К. Платонов и В.Д. Шадриков, отмечали, что уже при рождении ребенок обладает определенными способностями генотипа, несомненно, что при этом речь должна идти не о способностях, а о природных задатках.

В психологии развития к анализу способностей имеется три подхода:

1) **генетический**, отводящий основную роль в детерминации психических свойств наследственности (Е.С. Белова, Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко,

Е.Е. Кравцова, А.М. Матюшкин, Л.Ф. Обухова, С.Л. Рубинштейн, Е.Е. Сапогова, И.В. Смолярчук);

2) **средовой**, представители которого считают решающим фактором развития психических способностей внешние условия (В.Н. Дружинин). Так, по мнению В.Н. Дружинина, семейная среда, где, с одной стороны, проявляют внимание к ребенку, а с другой стороны, к нему предъявляются различные, несогласованные требования, мал внешний контроль поведения, есть творческие члены семьи и поощряется нестереотипное поведение, приводит к развитию креативности;

3) **генотип-средового взаимодействия**, сторонники которого выделяют разные типы адаптации индивида к среде в зависимости от наследственных черт. Так, Ю.Б. Гиппенрейтер отмечает, что факторы среды обладают весом, соизмеримым с фактором наследственности и могут иногда полностью компенсировать или, наоборот, нивелировать действия последнего.

Все способности делятся на общие и специальные. К общим относятся так называемые мнемические способности. Выделяют два основных их вида: а) проявляющиеся в лучшем запечатлении (в большей степени невербальные); б) проявляющиеся в лучшем смысловом кодировании информации (вербальные).

Кроме того, выделяют потенциальные и актуальные способности. Потенциальные включают в себя возможности индивидов, их проявление зависит от материальной и духовной культуры общества и самого человека (опредмеченные или материализованные способности людей), которые могут проявиться в данных конкретно-исторических условиях. Актуальные способности – способности людей, проявляющиеся в «живом» труде, реализованные с учетом конкретных условий жизнедеятельности, уровня культуры, социальных условий. Формирование и развитие способностей человека невозможно без овладения, присвоения, потребления им продуктов человеческой культуры, выработанных обществом.

Вместе с тем в реальности исследователь способностей имеет дело со «сплавом» врожденного и приобретенного. В ходе исторического развития у человека вырабатываются различные специализированные способности. Причем все специальные способности – это различные проявления общей его способности к освоению достижений человеческой культуры и ее дальнейшему продвижению. Сущностная же общность всех художественных способностей определяется генеральной особенностью художественного творчества – его образно-эмоциональной природой, наиболее ярко проявляющейся в творческом воображении. Творческое воображение является результатом развития всех психических функций, развития памяти, мышления – это синтез всех умственных способностей человека. Вот почему с художественным воображением тесно связаны и другие особенности художественной одаренности. В работах многих исследователей художественного творчества можно найти утверждения о взаимосвязи творческого воображения с яркостью представлений, эмоциональностью, впечатлительностью, «обостренным зрением и слухом», тонкой наблюдательностью, остротой восприятия, его непосредственностью и живостью, эмоциональной памятью на ощущения, образной памятью на чувственные формы, восприимчивостью, способностью долго удерживать впечатления. Совокупность этих качеств при наличии специальных способностей к воплощению образов воображения средствами того или иного искусства, а также мировоззренческой позиции, художественных и нравственных идеалов личности, волевых черт, формирующихся в процессе социализации и инкультурации творческой личности в конкретной культуре, является основой для формирования художественного таланта.

Общую способность часто обозначают термином «**одаренность**».

Одаренность можно определить как системное, развивающееся на протяжении жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком более высоких результатов. В современных научных подходах одаренность определяется как способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности, причем ее следует рассматривать как достижения и как возможность достижений, то есть принимать во внимание и те способности, которые уже проявились, и потенциальные способности, которые могут проявиться.

В зарубежных исследованиях одаренность часто отождествляют с интеллектом. Существует ряд принципиально различных трактовок интеллекта. Так, в *структурно-генетическом подходе* Ж. Пиаже интеллект трактуется как высший способ уравнивания субъекта со средой. В *прагматистской* трактовке интеллект определяется как способность справляться с соответствующими заданиями, эффективно включаться в социокультурную жизнь (А. Бине, Т. Симон). При *когнитивистском подходе* (Г. Мюнстерберг, Г.И. Россоломо, В. Меле, У. Штерн, Р. Кеттелл, А.А. Реан) интеллект рассматривается как набор когнитивных операций. В *факторно-аналитическом подходе* (Ч. Спирмен, Л. Терстоун, Х.Ю. Айзенк, С. Барт, Д. Векслер, Ф. Вернон) выделяется от 1–2 до 120 базовых факторов интеллекта. На основании множества тестовых показателей выделяют *психометрический* интеллект – психическое свойство, измеряемое с помощью системы тестовых заданий, имеющее ряд факторов: поведенческий, вербальный, пространственный, формальный. В.Н. Дружинин с коллегами провел его исследование и установил существование иерархической очередности формирования данных факторов в онтогенезе.

Первой ступенью интеллектуального развития является формирование *поведенческого* интеллекта, характеризующегося такими признаками, как контекстуальность, непрерывность, эмоциональная насыщенность, неоднозначность смысла действий и т.д.

Вторая ступень связана с усвоением языка и формированием *вербального* интеллекта, который обладает такими отличительными признаками, как зависимость содержания от контекста, смысловая неоднозначность значений слов и т.д.

В качестве третьей ступени выступает *пространственный* интеллект, характеризующийся независимостью содержания и операций от ситуационного контекста, непрерывностью операций в пространстве и т.д.

Последней по времени формирования ступенью является формальный интеллект, обладающий такими качественно новыми признаками, как однозначность смысла, дискретность знаков и операций, отсутствие эмоциональной семантики и т.д.

Двухфакторную модель интеллекта отстаивал Р. Кеттелл, рассматривающий интеллектуальные модели адаптации, которые обеспечиваются за счет двух основных факторов – *текущего и кристаллического* интеллектов. Если текущий интеллект позволяет легче отображать и перерабатывать новые отношения и зависимости, то кристаллический, формирующийся онтогенетически более поздно, представляющий собой индивидуализированный когнитивный сплав прошлого опыта, культуры, аккумулирует уже сложившиеся ранее когнитивные схемы адаптации человека. Индивидуальные различия проявляются, прежде всего, в текущем интеллекте.

Кристаллический интеллект во многом представляет собой индивидуализированный когнитивный сплав прошлого опыта, культуры, направленности личности. Формальный интеллект обуславливает однозначность смыслов, дискретность операций и отсутствие эмоциональной семантики.

Вплотную с изучением феномена кристаллического интеллекта связан подход, обосновывающий выделение **социального** интеллекта.

Социальный интеллект представляет собой результат применения операции познания к такому социокультурному явлению, как поведение человека, что проявляется в способности выделять из ситуации отдельные элементы поведения, распознавать их общие свойства, выделять отношения между различными поведенческими характеристиками, идентифицировать смысл поведения людей в различных ситуациях и культурах, понимать изменения сходного поведения в контексте разных ситуаций, определять последствия того или иного поведения. Исходя из этого, социальный интеллект является когнитивным компонентом коммуникативной сферы личности, непосредственно влияющим на успешность общения и социокультурной адаптации.

Д.В. Ушаков разработал модель, согласно которой **социальный интеллект** включает две сложноорганизованные системы: объяснения – предсказания и социально приемлемые обоснования. Первая система выполняет приспособительную функцию и направлена на познание социального мира, а вторая – на оправдание поступков и создание психологического комфорта личности в мире других людей.

В алгоритме **интегрального подхода** А.М. Матюшкин обосновывает концепцию одаренности как общей психологической предпосылки творческого развития личности. При этом он выделяет ряд структурных компонентов одаренности: преобладающее значение творческой мотивации; исследовательской творческой активности; достижения оригинальных решений; наличия у личности способности к прогнозированию, созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

В **синтетическом подходе** Д.Б. Богоявленская основной показатель творческой активности видит в интеллектуальной активности, сочетающей в себе два компонента: познавательный (общие умственные способности) и мотивационный.

По мнению М.Я. Виленского (1993), творческая активность имманентно присуща человеку, нужно только помочь ему найти и реализовать себя в той сфере, в которой он может проявить себя наиболее ярко, с максимальной пользой как для себя, так и для общества и культуры.

Психодинамический аспект способностей и одаренности часто проявляется в характеристиках, не связанных напрямую с конкретной деятельностью, например, в хорошей механической памяти, любознательности, чувстве юмора, высокой пластичности, хорошем распределении и высокой концентрации внимания, иногда сочетающихся с активностью и импульсивностью. Это сочетание показывает, что одаренность может рассматриваться как уровень индивидуальности, связанный с взаимодействием различных качеств между собой. Такое сочетание характерно и для людей, имеющих ярко выраженную латеральность в организации мозга – выраженных левшей или правшей. Причем если для первых характерны более высокий уровень эмотивности, образности, склонность к творчеству в художественной деятельности, то для вторых – большая выраженность логического, рационального начала, ослабляющего эмоциональность и

направляющего активность в большей степени на поиск правильного решения, а не разнообразных путей его достижения.

Таким образом, одаренность требует комплексного изучения: психофизиологического, дифференциально-психологического и социально-культурного. И хотя одаренность теснейшим образом связана с уровнем развития способностей, их нельзя отождествлять.

В одаренности можно выделить как качественный, так и количественный аспекты. Анализ качественных характеристик предполагает выделение своеобразных ее видов в связи со спецификой психических возможностей человека и особенностями их проявления в тех или иных видах деятельности. Анализ количественных характеристик позволяет описать степень выраженности возможностей человека. Анализ одаренности представляет собой комплексную проблему, в которой пересекаются интересы разных научных дисциплин. Основными из них являются, прежде всего, проблемы, связанные с адаптацией одаренных детей в культуре, их успешной социализацией, способствующей реализации их сущностных сил в современной культуре, а также приобщением их к культурным ценностям российской культуры. Эти задачи требуют исследования особенностей одаренных детей, а также творческих сфер деятельности, используемых в культуре для социализации подрастающего поколения и его инкультурации. Ведь именно одаренность проявляется как следствие духовности человека, его нравственно-эмоционального строя, в связи с чем существует многоаспектный подход к исследованию одаренности, не ограниченный лишь академической ее стороной, а позволяющий увидеть многие другие детерминанты, определяющие творческие успехи человека (И.В. Калиш, Д.Б. Богоявленская).

Часто одаренность прямо отождествляют с творческими способностями, с быстротой и легкостью нахождения неочевидных решений в разнообразных задачах и умением получить принципиально новый результат, то есть с креативностью. Однако новизна продукта и пути решения не всегда совпадают, что подчеркивает сложность соотнесения чисто интеллектуальных способностей с творчеством и доказывает необходимость выделения в одаренности понятия «общая (интеллектуальная)» и «специальная», которая может и не соотноситься прямо с высокими показателями в тестах интеллекта. Например, превышение уровня интеллекта 135 баллов (по шкале Бине – Симона или Станфорд – Бине), оцениваемое как высокий уровень интеллектуальных способностей (и общей одаренности), не обязательно сопровождается высокой продуктивностью именно в творческой сфере. Имеются данные, что у людей «среднего ума» интеллект и творческие способности обычно тесно связаны друг с другом; у человека с достаточным интеллектом, как правило, проявляются творческие способности. Лишь начиная с определенного уровня пути интеллекта и творчества расходятся. Этот уровень лежит в области IQ – 120; дальше корреляция между творческой и интеллектуальной деятельностью исчезает. Вместе с тем, как отмечал С.Л. Рубинштейн, взаимоотношение общей одаренности и специальных способностей для разных способностей различно. «Чем менее “технический” характер носит та или иная специальная способность, тем больше ее соответствие, связь и взаимопроникновение с общей одаренностью».

В отношении дошкольного возраста при рассмотрении проблемы одаренности наиболее продуктивны и важны две идеи: о творчестве как универсальном механизме развития психики (С.Л. Рубинштейн, А.М. Мапошкин, Я.А. Пономарев, А.В. Брушлинский, П. Торренс и др.); о значимости и самооценности дошкольного периода детства

(Л.С. Выготский, А.А. Люблинская, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисицина, Л.А. Венгер и др.).

Следует учитывать, что развитие реальной личности совершается в конкретной культуре, в определенных условиях, в соответствии с этим совершенно специфично и индивидуализированно развивается одаренность. В процессе развития происходит специализация одаренности, в одном случае меньшая, в другом – большая. В результате у одного человека можно констатировать общую даровитость, которая проявляется по разным направлениям, при отсутствии специализированного таланта; у другого способности оформились как уже определившийся талант. При анализе одаренной личности очень важно учитывать, что «отношение между общей одаренностью и специальными способностями не является каким-то статическим отношением двух внешних сущностей, а изменяющимся результатом развития» (С.Л. Рубинштейн, 1999).

В современной российской науке ученые, определяя одаренность, опираются не только на понятие интеллекта и отмечают, что одаренность – это системное, развивающееся на протяжении жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком более высоких результатов (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, О.М. Буранок, М.А. Холодная, И.В. Калиш, Ю.Д. Бабаева и др.). А.И. Грабовский добавляет к определению, что одаренность – это интегральное проявление способностей.

И хотя в современной науке сосуществуют все отмеченные подходы к проблеме одаренности, в последние десятилетия наиболее адекватной в объяснении одаренности признают концепцию Дж. Рензулли, считающего, что одаренность есть сочетание трех характеристик: мотивации на задачу, выдающихся способностей и креативности. В рабочей концепции одаренности российских ученых выделяют мотивационный и инструментальный компоненты. С учетом данных концепций одаренности значительно расширяется круг одаренных детей, в них попадают не только дети с высокой продуктивностью (тестологический подход), но и дети с высоким уровнем креативности и мотивации.

Таким образом, в истории исследований одаренности сложились четыре основные концепции: *отождествление одаренности с высоким уровнем развития интеллекта* (А. Бине, У. Штерн, Г. Айзенк, Д. Векслер, Л. Термен, Р. Уайсберг, Р. Стернберг и др.); *понимание одаренности как высокого уровня развития когнитивных процессов* (Г. Мюнстерберг, Г.И. Россолимо, В. Меде, У. Штерн, Д. Келли и др.); *рассмотрение одаренности в контексте дифференциальной психологии и выделение в связи с этим общих и специальных способностей* (Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, В.А. Крутецкий и др.); *соотношение одаренности с высоким уровнем креативности* (Дж. Рензулли, Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс и др.).

Современная наука определяет одаренность как системное, развивающееся на протяжении жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком более высоких результатов (Рабочая концепция одаренности – Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, О.М. Буранок, И.В. Калиш, М.А. Холодная, Ю.Д. Бабаева и др.). А.И. Грабовский добавляет к этому определению, что одаренность есть не что иное, как интегральное проявление способностей. Говоря об одаренных детях В.И. Панов отмечает, что это, прежде всего, дети с повышенным уровнем развития интеллектуальных, творческих, академических и социально-личностных способностей, а также дети со скрытыми (потенциальными) возможностями. Сложность психического образования одаренности обу-

словлена неразрывным переплетением познавательных, эмоциональных, волевых, мотивационных, психофизиологических сфер психики.

Для оценки одаренности используют ряд критериев (В.И. Панов):

- широта ее проявления (общая или специальная одаренность);
- тип предпочитаемой деятельности (интеллектуальная, творческая, психомоторная, художественная и т.д.);
- интенсивность проявления (одаренные, высоко одаренные, особо одаренные);
- вид проявления (явная и скрытая);
- темп психического развития;
- возрастные особенности проявления;
- личностные, гендерные и иные особенности.

А.И. Грабовский, в свою очередь, в основу классификации видов одаренности включает пять критериев:

- вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики;
- степень сформированности одаренности;
- форма проявления одаренности;
- широта проявлений одаренности в различных видах деятельности;
- особенности возрастного развития.

По первому критерию он выделяет *пять видов деятельности*: практическая, познавательная (теоретическая), художественно-эстетическая, коммуникативная, духовно-ценностная, с учетом *трех психических сфер*: интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой.

При этом в практической деятельности он выделяет одаренность в ремеслах, спортивной и организационной деятельности.

В познавательной деятельности выделяется интеллектуальная одаренность различных видов.

В художественно-эстетической – хореографическая, сценическая литературно-поэтическая, изобразительная, музыкальная.

В коммуникативной – лидерская и аттрактивная.

В духовно-ценностной – одаренность в создании новых духовных ценностей, служении людям.

С учетом психических сфер выделяют разные уровни психической организации.

Так, в рамках интеллектуальной сферы различают: сенсомоторный, пространственно-визуальный, понятийно-логический уровни.

В эмоциональной сфере – уровень эмоционального реагирования и эмоционального переживания.

В мотивационно-волевой сфере – уровень побуждения, целеобразования и смыслопорождения.

Следует обратить внимание на то, что выделяют одаренных детей с гармоничным развитием всех сторон психики и неравномерностью в развитии (десинхрония) (Ж.Ш. Террасье). Десинхрония заключается в том, что при опережающем развитии отдельных функций одаренные дети в других отношениях не отличаются от своих ровесников или даже уступают им. Примером является слабое развитие у них мелкой моторики в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. В результате у этих детей страдает правописание, они оказываются слабоуспевающими, при этом их особые возможности и потребности остаются невостребованными. У них теряется учебная мотивация, может развиваться

стойкое отвращение к школе. Менее распространенным, но еще более драматичным примером служит дислексия – слабое развитие речи (Микеланджело, Р. Бернс, О. Роден, А. Энштейн, У. Черчилль). В результате мы сталкиваемся со скрытой одаренностью. П. Торранс сообщает, что 30% детей, отчисляемых из школ за неуспеваемость, составляют одаренные (А. Энштейн). Десинхрония также ярко проявляется у вундеркиндов, которые в 12–15 лет поступают в университеты. Будучи зрелыми в плане усвоения учебных дисциплин, они оказываются менее развиты в эмоциональном, личностном, социальном отношении. В результате одаренность может обернуться против общества, будучи направленной на его разрушение.

Кроме того, источником трудностей для одаренных детей может быть отсутствие коммуникативных способностей и связанные с этим трудности контактов со сверстниками. Существует уровень «социально оптимального интеллекта», примерно соответствующий коэффициенту интеллектуальности (КИ) – в 125–155 баллов, обеспечивающий своему обладателю хорошие способности к пониманию людей и ситуации. При меньшем уровне КИ человек плохо анализирует ситуацию адекватным образом. Но и при более высоком интеллекте общение также может нарушаться, так как при этом одаренный человек отрывается от сверстников (на 3–4 года и более), в результате оказываясь изолированным от группы.

Одаренный человек – это отклонение от усредненной нормы. К.Г. Юнг отмечает, что «большие дарования – это самые прекрасные и часто опасные плоды на древе человечества. Они висят на тончайших ветвях, которые легко обламываются». Но в то же время Р. Кларк считает, что одаренный человек может полностью реализоваться через интеграцию различных психических функций: восприятия, мышления, эмоций и др.

Одаренными считают детей, обнаруживающих общую или специальную одаренность (к музыке, рисованию и т.д.). Одаренность принято диагностировать по темпу умственного развития, степени опережения ребенком при прочих равных условиях своих сверстников. Но нередки случаи расхождения между общим умственным развитием ребенка и выраженностью более специальных способностей.

Психофизиологические особенности одаренных детей, независимо от гендера, проявляются в виде:

1) ранней речи, большого словарного запаса (Термен Л., Майлз К., 1936, Мартинсен Р., 1974, Vail, 1979);

2) выдающихся способностей: общих или специальных;

3) потенциальных возможностей в достижении высоких результатов;

4) уже продемонстрированных достижений в одной или более областях (интеллектуальной, творческой, психомоторных способностей и т.д.);

5) любопытства (Р. Уайт, 1959, Р. Мартинсен, 1974, Vail, 1979, Ж. Пиаже);

6) способности проследивать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы.

Так, Варгон, Дж. Гилфорд (1968), Р. Мартинсен, (1974), Р.Б. Хайкин, (1992), Д. Ландрам (1997) отмечают, что для них характерны оригинальность ассоциирования мыслей; богатство, подвижность ассоциаций и противопоставлений;

7) отличной, цепкой, феноменальной памяти (Vail, Р. Мартинсен, Д. Ландрам);

8) повышенной концентрации внимания на чем-либо;

9) упорства в достижении цели в сфере, которая интересна; устремленности (Д. Ландрем, М. Мид);

10) умения погружаться в задачу, преданности делу; расслабленной сосредоточенности (Д. Ландрем);

11) сильно развитого чувства справедливости, проявляющегося очень рано;

12) широты личностной системы ценностей и разнообразия интересов;

13) высокой требовательности к себе;

14) фантазийности и яркости воображения (Л.С. Выготский, К.Г. Юнг, А.Н. Лук, Р.Б. Хайкин);

15) остроумия (З. Фрейд);

16) экстрасенсорного восприятия (Дж. Гауэн, 1972); пронизательности (Д. Ландрем);

17) большой уязвимости, глубины переживания социальной несправедливости, трудностей в социальной адаптации;

18) стремления преуспеть, завышенных личных стандартов, чувства неудовлетворенности собой (Б. Блум, 1982, Д. Ландрем);

19) высокого уровня враждебности к излишним родительским амбициям (Дж. Фриман, 1979, Д. Ландрем);

20) способности к восприятию связей и отношений между предметами и явлениями, к видению неожиданных, непривычных связей между концепциями и событиями;

21) способности к выбору новых путей; мятежного духа, склонности к риску;

22) энтузиазма;

23) строптивости, нонконформизма (М. Фергюсон, 1976, Д. Ландрем).

М. Фергюсон считает, что новые парадигмы почти всегда встречаются холодно, с осмеянием и враждебностью. Для гениальных же личностей характерно игнорирование рекомендаций экспертов, им свойственно иконоборческое поведение;

24) способности нарушать правила: большинство новаторов обладает открытым умом, позволяющим им исследовать неизвестную территорию;

25) сниженной самооценки (М. Хорнер, К. Холлинджер, Э. Флеминг, 1979): проведенные в Чикаго исследования (Leaverton and Herzog 1979) 113 высокоодаренных младших школьников обнаружили, что их самооценка ниже, чем у трети их обычных сверстников, а социальная уверенность ниже, чем у четверти.

Кроме того, как установлено исследователями, многим из этих детей свойственно «большое Т», что проявляется в расстройстве поведения в различных формах, безрассудстве, но в то же время в напористости, духе соперничества, любви к острым ощущениям, устремленности и энергичности, а также в маниакальном желании преуспеть (одержимости), склонности к созидательному разрушению (Л. Шумпетер, 1997, Хершман Д. Яблоу, Дж. Либ, 1988).

Д. Ландрем, проводивший исследование творчески одаренных личностей – мужчин и женщин, – выделяет у тех и других семь ключевых личностных качеств, необходимых для успешной реализации:

1) обостренная интуиция;

2) самоуважение, самоуверенность;

3) склонность к риску, безрассудство, новаторство;

4) независимость, мятежный дух;

5) несгибаемая воля, граничащая с одержимостью (Ч. Ломброзо, Моро де Тур, Р.Б. Хайкин);

б) чрезвычайная работоспособность (трудоголизм);

7) упрямство, упорство, бунтарский дух.

Но вместе с тем у одаренных женщин, добившихся успеха, Д. Ландррам кроме этих качеств отмечает неукротимое честолюбие, жажду сверхдостижений, энергичность, стремление к совершенству и оптимизм. Исследователь относит творчески одаренных людей к темпераменту типа «А» (Прометеи), в чем он соглашается с К. Юнгом. Он характеризует этот темперамент чрезмерным энтузиазмом, духом соревновательности (К. Джеймисон, 1993), напористостью и честолюбием, ощущением нехватки времени, беспокойством, нереальными амбициями, навязчивой идеей контроля, повышенной самооценкой (К. Джеймисон), гиперактивностью, высокой продуктивностью и работоспособностью, ускоренным мышлением и речью, маниакальными и депрессивными эпизодами. Так, Д. Ландррам соглашается Э. Сторром (Динамика творчества, 1993), что Эйнштейн – яркий пример того, как творчески использовать склонность к шизофрении (Д. Ландррам, 1997). Кроме вышеперечисленных качеств для одаренных женщин характерно видение общей картины, но при этом они, как и мужчины, не упускают из вида деталей. Также Д. Ландррам отмечает, что для огромного успеха требуется отклонение от нормы, огромное безрассудство. С подобными людьми трудно иметь дело как в личном, так и в профессиональном планах, они невыносимые, требовательные руководители, склонны к тирании (С. Дали, П. Пикассо), требовательны не только к другим, но и к себе, они нетерпимы к бесполезному подчинению, не уживаются с негибким и бесплодным окружением. Они добиваются всего ради удовлетворения собственного Я. Так же, как и одаренным мужчинам, женщинам свойственны способность нарушать правила, стремление восставать против общества и традиций, игнорирование мнений знатоков, критичное отношение к попыткам опровергнуть их внутреннюю систему убеждений. Они склонны идти на риск, что нехарактерно для «средних» женщин; причину этой несклонности «средних» женщин исследователи видят в более низком содержании тестостерона («маленькое «т»»), ответственного за мужскую агрессивность, конкурентоспособность, склонность к риску и высокую сексуальную направленность.

Социокультурные условия формирования и проявления одаренности

Творцом, так же как и интеллектуалом, не рождаются. Все зависит от того, какие возможности предоставит окружение для реализации того потенциала, который в различной степени и в той или иной форме присущ каждому из нас. Ведь любая система воспитания, созданная обществом, основана на конформизме, это самый надежный путь к обеспечению единства всех членов социальной группы, но одновременно и самый верный способ подавить развитие творческого мышления.

Многие исследователи находят у одаренных детей черты противоположного пола. Так, И. Альтман (1933) отмечает, что учителя часто ассоциируют одаренность с рядом «странностей» детей, таких, как социальная изоляция, феминизация у мальчиков, агрессивность у девочек и вообще нервозность и гиперчувствительность тех и других (К. Тэкэкс).

Творчески одаренные мальчики обладают многими чертами, стереотипно считающимися «женскими»: интроспективностью, чувствительностью, ярко выраженным эстетическим началом и т.д. С другой стороны, творчески одарен-

ные девочки проявляют многие традиционно «мужские» качества: независимость, самоутверждение, честолюбие и т.д.

В аспекте гендерного своеобразия одаренных детей достаточно важным, на наш взгляд, является заключение исследователей о вредности для них стереотипизации по половому признаку. Они в гораздо большей степени, чем менее способные сверстники, соединяют в себе свойства, характерные как для собственного пола, так и для противоположного (С. Бем, 1974).

П. Торренс, создатель системы измерения творческих способностей, отмечал, что наследственный потенциал не является важнейшим показателем будущей творческой продуктивности. В какой степени творческий импульс ребенка превратится в творческий характер, зависит больше от влияния родителей и других взрослых дома и в школе. Семья способна развить или уничтожить творческий потенциал ребенка еще в дошкольном возрасте. Ряд исследователей отмечают роль родителя противоположного пола (что подтверждает наши исследования) в развитии творческих способностей ребенка (Lynn, 1974, Wallinga, Grase, 1979, Domino, 1979). Результаты их работ показывают, что отцы оказывают большее влияние на творческие способности девочек, а матери – на творчество мальчиков. У отцов, проявляющих активный интерес к занятиям своих одаренных дочерей, расширяющих горизонты их будущей карьеры и укрепляющих их независимость, гораздо больше шансов вырастить дочерей творческими личностями, чем у тех, кто утверждает стереотипно зависимые или пассивные модели поведения в дочерях. Матери же, занятые деловой или творческой карьерой, склонны воспитывать в своих сыновьях большую независимость мысли и смелость. Исследователи связей между отношениями родителей и детей с творческими способностями последних считают, что когда отцы проявляют больше «женских» экспрессивных свойств, а матери – больше «мужских» инструментальных, то их дети противоположного пола более развиты. К этому можно присоединить данные Д. Ландрама, который отмечает, что женские творческие гении были более похожи на своих коллег мужчин, чем отличались от них, а также, что в их воспитании решающее значение имели отцы: «Все женщины прямо преклонялись перед своими отцами, а своих матерей большинство ненавидели». В то же время он отмечает, что в случае мужских успехов доминирующее влияние оказывала мать. Кроме того, ученый считает, что у большинства из изученных им женщин было гораздо больше друзей-мужчин, чем подруг. Для них первыми ролевыми моделями с детства были фактически всегда мужчины, а отец был ранним образцом для подражания.

Р. Хесс и П. Шипман (1965) установили, что для формирования творческой личности в воспитании важен не императивный, а инструктивный стиль. И, как мы уже говорили, исследователи одаренных детей установили опасность в их воспитании стереотипизации по половому признаку, так как заметили, что в гениальных женщинах силен дух мужественности, они самостоятельно принимают решения, причем принимают их «по-мужски». Они показывают черты характера и поведение, более свойственные мужской модели поведения. Почти все они чрезвычайно активны, амбициозны, честолюбивы и азартны в рискованных предприятиях. В то же время творчески продуктивных мужчин отличает чувствительность. А в обществе до сих пор бытует мнение, что проявление маскулинности – признак психологически здорового мужчины, а фемининности – признак психологически здоровой женщины. Психологами же установлено, что развитие в мужчинах и женщинах качеств, присущих противоположному полу,

расширяет для них диапазон общечеловеческого, раздвигает рамки существующих в культуре стереотипов. Андрогинная половая роль способствует проявлению чувствительности к изменяющимся ограничениям в разных ситуациях, предполагает уместным любое поведение, которое в данный момент оказывается наиболее эффективным. Установлено, что взрослые обоих полов, сумевшие соединить обе социально-половые роли, отличаются высоким уровнем самооценки, ощущением своей индивидуальности, что дает им больше возможностей для реализации себя как личности. В 1949 г. М. Мид писала о «двойной цепи ожиданий», которая в процессе воспитания связывает мальчиков и девочек. Мальчика учат с детства добиваться успеха, а девочку – демонстрировать слабость, покорность. До сих пор не принимается агрессивность женщин, в то же время амбициозное, агрессивное поведение мужчин расценивается положительно и ведет к продвижению по службе. А ведь уже сегодня сформировано мнение психологов о том, что агрессивность – это креативное качество, и, если мы хотим, чтобы ребенок любого пола большего достиг в творчестве, мы должны не подавлять в нем агрессивность, а помогать ребенку находить пути для ее выражения. К сожалению, в патриархальной культуре в воспитательных приемах сложился стереотип необходимого подчинения ребенка сильному и властному отцу. И если мальчикам еще давали некоторую свободу, то от девочек ожидалось беспрекословное подчинение. Те молодые женщины, которые добиваются успехов в творчестве, отмечают, что силы и упорство они черпают в поддержке отцов. Родительская поддержка в борьбе против давления социальных стереотипов особенно важна для одаренных детей обоих полов, но, по мнению некоторых ученых (Schwartz 1980), особенно для девочек. Всех нас формирует общество, в котором мы живем, и многие родители в той или иной мере повинны в том, что их одаренные дочери играют, в сущности, чужие роли. Родителям также нужна твердость, уверенность в правильности своих подходов, а значит, знания, чтобы не быть ригидными конформистами в своих воспитательных подходах к одаренным детям.

М. Хорнер считает, что на своем профессиональном пути одаренные женщины встречают несколько препятствий:

1. Это боязнь женщин преуспеть из-за опасения, что мужчины не приемлют превосходства и лидерства женщины. Проявляется это с особой яркостью в том, что девочки вдруг останавливаются в своем прогрессе и даже «возвращаются» назад. Это, считает М. Хорнер, происходит в том возрасте, когда дети начинают проявлять интерес к противоположному полу. Существенный регресс в достижениях девочек замечен в возрасте 11–14 лет. К этому можно присоединить мнение С. де Бовуар, которая полагает, что комплекс неполноценности у женщин более продолжителен и наблюдается в возрасте 18–30 лет, то есть в самом активном для профессиональной деятельности возрасте.

2. Домашние обязанности. По мнению С. де Бовуар и М. Хорнер, от женщины, с кем бы она ни жила, требуют выполнения домашних обязанностей; ее свобода при этом ограничивается. К подрастающей девочке в плане домашних обязанностей обычно предъявляется больше требований, чем к мальчику.

3. Неуверенность в себе, низкий уровень притязаний.

4. Отсутствие примера для подражания у одаренных девочек (М. Хорнер). К этому можно присоединить взгляд философа Линды Сильвермен, считающей, что одаренные девушки нуждаются в ролевых моделях женщин, которые успешно совмещают брак, воспитание детей и карьеру, а также М. Мид, Д. Ландрама, отмечающих значение для творчества обучения девочек в школах

«для девочек». Так, М. Мид полагает, что девочки при совместном обучении в школах с мальчиками не преуспевают, не достигают превосходства. Они, скорее, стремятся нравиться мальчикам, чем быть мозгом класса. «Творческие же упрямы шагают там, где другие боятся ступить».

Это подтверждают также Л. Леонард (1933) и Д. Мак-Киннон (1975): «Жизненные истории людей, обладающих наиболее экстраординарной эффективностью, отмечены рядом серьезных крушений, потерь и трагических переживаний».

Д.К. Симонсон (1994) писал, что первенцы и единственные дети в семье имеют больше шансов на успех. Но при этом разница в возрасте у детей больше шести лет младших наделяет всеми качествами первенца. А также в аспекте гендерных оппозиций имеет значение взгляд К. Леман на то, что большая активность мальчиков в творчестве связана с тем, что их в семье, особенно с патриархальной культурой, считают за главных. Женщины как воспитанницы цивилизации были приучены за миллионы лет не проявлять расположения к риску. Их защищали, им создавали условия, воспитывали, чтобы они ценили безопасность и избегали сомнительных неожиданностей. Такое воспитание приучило их быть заботливыми, беспокоиться о защите семьи от опасности вторжения или разрушения. Женщинам было несвойственно начинать рискованные предприятия. В отличие от них мужчины были всегда склонны к риску, особенно во время продовольственного промысла они традиционно использовали новые территории, им свойственно свободнее действовать в условиях неопределенности и опасности. В то же время у женщин потребность в личной безопасности и безопасности детей намного больше, чем у типичного мужчины. Гениальным женщинам не свойственно стремление к безопасности, они имеют большую склонность, чем «средние» женщины, к риску в своих начинаниях, живя на грани нормального существования. К этим утверждениям Ландрама можно присоединить мнение С. де Бовуар, отмечающей, что в наследство «обычным» женщинам досталось традиционное послушание.

С. де Бовуар полагает, что, даже становясь экономически независимой от мужчины, женщина не приобретает ни морального, ни социального, ни психологического положения, идентичного положению мужчины. Чтобы состояться в своей социально-половой роли, женщине надо отречься от своих потребностей в качестве полноценного субъекта. Предназначение мужчины как человеческого существа не вступает в противоречие с его судьбой представителя мужского пола. Мужчина для успешности в творческой деятельности должен, сохраняя все качества своего пола, дополнительно приобрести чувственность и интуитивность. Женщина, становясь творчески активной, должна во многом отказаться от особенностей своего пола, то есть должна перешагнуть через свою природную данность и вообще как бы саму себя. При этом она, приобретая успешность в профессиональной сфере деятельности, как правило, теряет как мать, а кроме того, не приобретает счастья в семье, так как в патриархальной культуре мужчины не принимают таких женщин в качестве жены. Для одаренных женщин характерно все ломать ради иллюзорной высшей цели, например, принесение в жертву материнства. Дихотомию «семья – карьера» они решают одним из трех способов:

- 1) семья следует за карьерой;
- 2) параллелизм: и семья, и карьера;
- 3) запрет на семью и детей.

Материнство мешает женщине реализоваться в профессиональной сфере. Активным женщинам, как бы они ни были активны, конечно же, трудно соче-

тать брак с карьерой. Тем более, что хотя в современной социокультурной ситуации большинство мужчин не возражают, чтобы жена работала, но часто они не хотят этого. Женщины подсознательно ощущают негативное отношение мужей к их работе и это, конечно, мешает полноценной творческой деятельности. Независимая женщина сегодня разрывается между профессиональными интересами и исполнением материнского и женского долга.

Даже если такая женщина имеет семью, вряд ли она будет в ней принята и уважаема. Значит, несмотря на то, что такие женщины достаточно позитивно принимаются общественным мнением и могут чувствовать удовлетворение от своей профессиональной деятельности, в своей женской роли, наиболее вероятно, они будут несчастны или недостаточно счастливы. А значит, страдания в душе творчески одаренных женщин, проявляющих активно имеющуюся у них мужественность, будут возникать от неприятия их как женщин, что послужит стимулом в творческой деятельности подобных женщин. Хотя мы не можем сказать, что их страдания от неприятия в семье будут более выражены, чем страдания женственных мужчин, не принимаемых общественным мнением почти в такой же степени, как и в семье. Стремясь жить как мужчина и как женщина одновременно, творчески одаренные женщины перегружены и переутомлены. Сам факт независимости и активности делает сомнительной их женственность, а значит, вызывает в них комплекс неполноценности. Американский психолог М. Хорнер (1973) сообщает, что одаренным женщинам характерна боязнь преуспеть, что является одним из факторов, почему одаренные девочки далеко не всегда достигают своих вершин. В аспекте гендерных оппозиций также важно, что женщинам, как сообщает Д. Ландрам, приходится затратить большую часть своего Я или воли на пути к вершине, чем мужчинам. В погоне за властью прибегать к воле склонны скорее мужчины, так как само общество причащает их смотреть на себя как на господствующий пол. В то же время выявляемая нами слабость Я у художественно одаренных женщин будет также препятствием для достижения ими высот в творчестве. Кроме того, в традиционном плане мужчины видятся могущественными, а женщины – уступчивыми. Поэтому вызывающее поведение женщин не покоряет, а раздражает мужчин. И хотя многие традиционно приписываемые мужчинам качества не обязательно им свойственны, подобные социокультурные стереотипы заранее определяют мужчин как более энергичных, чем женщины, склонных центрироваться больше на себе, в отличие от женщин, склонных к межличностным связям. А поэтому, как считает С. де Бовуар, интерес женщин к коллективной и совместной работе (стремление к близости) также не сказывается на их индивидуальном росте. «Главное для них – не достижение цели, а личный успех в ее достижении. Это мешает великим свершениям». К этому можно присоединить сходный взгляд К. Джиллиган. И хотя сегодня мы наблюдаем некоторое изменение социокультурных стереотипов, и активные, мужественные женщины уже не пренебрегаются обществом, что помогает им сохранять свою женственность, не теряя своей привлекательности, но все же в патриархальной семье женщина, которая не подчиняется мужчине и не боится его, внушает ему бессознательный страх, что, естественно, будет вызывать психологическую защиту против нее, а значит, возможное нарастание агрессии. Удачливые в карьере одаренные женщины в числе положительных факторов отмечали сильную поддержку родителей, особенно отцов; громадное желание принять вызов (женщина должна знать и уметь в два раза больше мужчины, чтобы добиться половины того, чего добивается он) (К. Тэкэкс); пример женщин,

добившихся успеха; собственный опыт в том, что профессиональный успех женщины совсем не обязательно означает крах в общении и личной жизни.

Вместе с тем одаренный мальчик, проявляющий такие, считающиеся женскими черты, как заботливость, чувствительность, пассивность, также наказывается тем, что эти черты отвергаются его окружением, в том числе и родителями. Учитывая, что для того, чтобы творчество мальчика стало продуктивным, интегрированным (по А. Маслоу), ему надо во многом приобрести черты, приписываемые стереотипно мужской полоролевой модели. И в этом, как считает У. Штейнберг, очень велика роль отца, так как идентификация мальчика с маскулинностью его отца может быть и развивающей, и защитной. Основой развивающей идентификации одаренного ребенка являются, по нашему мнению, заботливые отношения отца к мальчику, достаточно чувственному и ранимому. Восприятие сыном отцовского авторитета при участии отца в решении семейных проблем и установлении ограничений приводит к развивающей идентификации ребенка с сильной и ценимой им личностью. Защитная идентификация не основывается на любви и нежности, а напоминает идентификацию с агрессором. «Человек может снизить свою тревожность, просто став похожим на того, перед кем он испытывает страх». В свою очередь не слишком мужественные мальчики – подростки часто вырастают в семьях, где отцу принадлежит традиционно женская роль, при этом имеет значение не участие отца в традиционно женских видах деятельности, а проявление им общей пассивности в семейных отношениях и в процессе принятия решений. Дети, лишённые мужского воспитания, чаще всего или занимают защитную позу жесткой приверженности культурным ролевым стандартам, или вообще избегают поведения, ожидаемого от их социально-половой роли. Таким образом, и в том, и в другом случаях мальчик не сможет проявить себя как потенциально продуктивная в творчестве личность. Достаточно важно, по нашему мнению, обратить внимание на следующее высказывание У. Штейнберга: «Исследования показывают, что при контролирующем и запрещающем отце, наказывающем сына за то, что тот с ним не соглашается, у мальчика снижается проявление мужского начала». По нашему мнению, это имеет значение для патриархальной российской культуры, поскольку, с одной стороны, может способствовать формированию в нашей культуре более женственных мужчин, что хорошо для творчества. Но, с другой стороны, чрезмерное подавление отцом сына может привести к полному прекращению развития у него независимости и компетентности, а значит, невозможности реализации себя в интегрированном творчестве.

В то же время велика роль отца как главного представителя внешнего мира и для формирования приемлемых социально-половых ролей у дочерей, помогающих им реализоваться в творческой деятельности. Отец должен найти тот путь, который поможет девочке, с одной стороны, преодолеть полную идентичность с матерью, когда девочка может раствориться в матери, не приобретя свою идентичность, а став полной копией матери. С другой стороны, отец, способствуя формированию в девочке многих стереотипно мужских качеств, должен помочь ей сохранить женственность, а значит, чувственность, эмпатичность, эмоциональность, так необходимые для творчества. Конечно, при этом велика роль матери, которая не должна отталкивать от себя дочь, особенно в подростковом периоде, когда у девочки обостряются Эдиповы чувства и вновь повышается агрессия к матери, наблюдавшиеся на фаллической стадии развития. Вместе с тем для формирования продуктивной личности одаренного ребенка важны, как установлено исследователями, не только влияние каждого родителя, но, прежде всего, внутрисемейные

отношения. Отношения между родителями оказывают огромное влияние на степень открытости детей по отношению к проявлению внутренней и внешней мужественности и женственности и на ценность, которую для них представляют эти проявления. В семьях, где подавляется кто-то из родителей, у детей формируется искаженный взгляд на отношения между мужчиной и женщиной. Когда обесценивается женственность, развитие мальчика ограничивается слишком жесткой мужской социально-половой ролью. Можно предположить, что девочка при этом будет отвергать свою женственность точно так же, как она будет отвергать ее в случае жесткой, авторитарной матери, старающейся унижить мужчин вообще и отца девочки в частности. Именно в таком случае, на наш взгляд, будет развиваться сопротивление матери и формироваться тип женщины, описанный К. Юнгом, у которой развивается выраженная интеллектуализация. Поскольку это единственный тип женщины, которая идентифицируется с отцом, то потеря ею при этом женских качеств и приобретение чрезмерной разумности, как мы уже установили, будут препятствовать творчеству, а значит, служить одной из причин того, что мало гениальных женщин-художниц.

Итак, как отмечалось выше, многие исследователи выявляют у одаренных детей психологические проявления противоположного пола и не рекомендуют жесткую полоролевою стереотипизацию. Кроме того, мужчины и женщины, добившиеся успеха, обладают комбинацией мужских и женских «атрибутов» характера. Наиболее творческие личности представляют собой сочетание противоречивых проявлений: честолюбия и сострадательности, целеустремленности и стремления к спокойствию, интуиции и осознанного выбора рискованных решений. Ординарные и одномерные мужчины и женщины в творчестве менее удачливы. Вместе с тем заботливые родители, уважающие друг друга, позволяют приобрести детям (как мальчику, так и девочке) широкий спектр ценных адаптивных качеств. Ребенок, гордясь своей базовой сексуально-ролевой ориентацией и ощущая себя достаточно комфортно, демонстрирует относительно гибкие реакции, проявляя как здоровую идентификацию, свойственную его социально-половой роли, так и общие андрогинные паттерны социального взаимодействия. Путь к андрогинному мужчине, способному принимать и проявлять характерные женские черты, а потому успешному в творчестве, должен лежать не через умаление мужского начала, а через уверенность в себе и спокойное принятие качеств, традиционно ассоциирующихся с женским началом. В то же время путь к андрогинной женщине должен лежать отнюдь не через умаление женского начала, так как это может привести к ее реализации в интеллектуальной деятельности, но не в художественном творчестве. Чтобы женщина могла стать гениальной в художественном творчестве, она должна идентифицироваться с обоими родителями. При этом ее мать должна быть достаточно чувственной, женственной, нежной, но в то же время показывать ей пример успешной реализации в профессиональной деятельности, несмотря на наличие семьи и детей, вопреки этому. Отец же одаренной девочки должен быть достаточно теплым, проявляя экспрессивность, хорошо относится к женскому полу вообще и к жене в частности, поддерживать в девочке развитие женственности, но вместе с тем поощрять независимость и успех.

Литература по теме

1. Андреева И.Н. Эмоциональные особенности творческой личности // Психология. – 2003. – № 1. – С. 51–60.

2. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. – Москва: Наука, 1977. – 184 с.
3. Богоявленская Д.Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы // Основные современные концепции творчества и одаренности. – Москва: Молодая гвардия, 1997. – С. 328–348.
4. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие. – Москва: Академия, 2002. – 320 с.
5. Варки Н.А., Калинина Р.Р. Программа творческо-эстетического развития дошкольников. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 168 с.
6. Горчакова В.Г. Развиваем способности ребенка. Как подготовить его к школе? От 4 до 7 лет. – Москва.: Эксмо. 2014. – 224 с.
7. Грабовский А.И. Способности, задатки, склонности. – Текст: электронный. – Москва, 2006. – URL: <http://www.ebiblioteka.ru/sources/article.jsp?id=5722777>.
8. Машталь О.Ю. Лучшие методики развития способностей у детей 4–6 лет. 300 заданий и упражнений на CD. – Санкт-Петербург.: Наука и техника, 2012 – 320 с.
9. Григорович Л.А. Педагогика и психология. – Москва: Гардарики, 2001. – 408 с.
10. Дружинин В.Н. Психология творчества. – Текст: электронный // Полнотекстовые базы ВГУЭС. «ИСТ-ВЫО». – С. 106–108.
11. Мясичев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – Москва: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 400 с.
12. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. – 720 с.
14. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избр. тр. / под ред. М.Г. Ярошевского. – Москва: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 640 с.
15. Тамберг Ю.Г. Развитие творческого мышления ребенка. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 176 с.
16. Холодная М.А. Интеллект. – Текст: электронный. – Москва, 2007. – URL: <http://www.ebiblioteka.ru/sources/article.jsp?id=4200595>
17. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – Москва: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 336 с.

Тема 14. ПРОБЛЕМАТИКА ДЕТСКИХ ИГР

Осенью молодым домашним уткам, а на каналах и общественных прудах лебедям и селезням чуть-чуть подрезают крылья. Перелетать с места на место можно, а улетать в теплые края – нельзя. Крылья у птиц отрастут, но станут короче, а если обрезать их еще и еще раз по осени, то птицы никогда уже не смогут летать высоко и далеко.

Дети как птицы. У них тоже растут крылья, и, если мы будем их вольно или невольно укорачивать, им в большом полете будет трудно. А можно ли помочь им вырастить крылья? Можно и нужно. Человек богат такими крупными «несущими перьями» своих крыльев, как интеллект, творческие способности, физическое здоровье, нравственность, достоинство. Их подкрепляют память, внимание, ощущения, наблюдательность, воображение, воля, сообразительность, реактивность.

Чтобы понять детей, найти подход к ним, мы должны взглянуть на ребенка с точки зрения развития. Мир детей реально существует, и они рассказывают о нем в игре. В отличие от взрослых, для которых естественной средой общения является язык, естественной средой общения для ребенка является игра.

Дети играют спонтанно, с удовольствием, не преследуя определенных целей. Стремясь ускорить процесс превращения ребенка во взрослого, многие взрослые не выносят, «когда ребенок теряет время на игру».

З. Фрейд писал об игре: «Нам следует искать в ребенке первые следы воображения. Самая любимая и всепоглощающая деятельность ребенка – это игра. В игре ребенок создает свой собственный мир, устраивает этот мир, как ему больше нравится».

Ф. Фрэнк в 1982 г. говорил, что игра для детей – способ научиться тому, чему никто не может научить. Это способ исследования и ориентации в реальном мире, пространстве и времени, вещах, животных, людях. Включаясь в игру, дети научатся жить в нашем символическом мире, в то же время исследуя, экспериментируя, обучаясь.

Согласно Ж. Пиаже (1962), «игра является мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением. В игре ребенок на сенсомоторном уровне демонстрирует с помощью конкретных предметов, которые являются символом чего-то другого, то, что он когда-либо испытал».

Игра – это попытка ребенка организовать свой опыт. Игра – необходимая составляющая нормального развития ребенка.

Английский психоаналитик Д. Винникот говорит, что задача игры – пробудить собственную креативность (созидательное начало). «Игра позволяет перейти от идеи всемогущества через иллюзию игры к реальной жизни. Главная функция игры состоит в том, чтобы превращать нечто, невообразимое в реальной жизни, в поддающиеся контролю ситуации». В книге «Дети и война» А. Фрейд и Берлингхэм (1944) ярко описывают различия в способе выражения

реакций на бомбежку Лондона у взрослых и детей. После налета взрослые снова и снова рассказывали, какой ужас они пережили. Дети, пережившие то же самое, почти никогда не говорили об этом. Их реакция на пережитое выражалась в игре. Дети строили домики из кубиков и сбрасывали на них бомбы. Дома горели, завывали сирены, кругом были убитые и раненые, и «скорая помощь» увозила их в больницы. Такие игры продолжались несколько недель.

Игра для детей является средством коммуникации. Для них отыграть свой опыт и чувства – наиболее естественная и оздоравливающая деятельность.

Игра – это средство обмена информацией. Дети не способны к полноценному абстрактному мышлению и рассуждению примерно до 11 лет. Слова состоят из символов, а символы – это абстракции, многое, что мы говорим, имеет абстрактную природу.

Мир ребенка – это мир конкретных вещей. Игра – это конкретное самовыражение ребенка и способ его приспособления не только к внешнему, но и к собственному внутреннему миру.

Анализ игр показывает, что они связаны с работой фантазии ребенка, т.к. объект игры в значительной части соткан воображением. Но дети в процессе игры смотрят на объект игры как на настоящий предмет, и деревянный конь превращается в настоящего. Эта иллюзия реальности является необходимой для созревания и развития дремлющих сил ребенка. «Игра является своеобразной оранжереей, в которой распускаются цветы активности».

Классификация игр

К. Грос делит все игры на две большие группы: 1) индивидуальные, 2) социальные – в зависимости от того, какие влечения выступают в них.

В **индивидуальных играх** мы встречаемся с играми, развивающими органы движения. Ребенок как бы имеет тайную цель – овладеть своим телом, всеми доступными для него движениями. В таких играх развивается и воля как функция регуляции наших движений. Кроме того, среди индивидуальных игр выделяются предметные игры, когда ребенок учится приводить в движение предметы.

Среди них:

- а) конструктивные – когда ребенок, играя, создает новые предметы;
- б) деструктивные – когда ребенок ломает, вскрывает предметы, разделяет на части. Эти игры сохраняются до 6 лет, а возникают достаточно рано и обычно раздражают воспитателей.

Чтобы ослабить стремление ребенка к деструктивным играм, надо направить детскую активность на что-либо созидательное. Однако в этих играх проявляется и познавательная тенденция детей. Что касается конструктивных игр, то всем известно, что дети 2,5–5 лет любят забавляться песком, кубиками. Эти игры развивают фантазию, техническую ловкость, умение пользоваться рукой как орудием творчества.

В. Штерн высказывает мнение, что подражание в конструктивных играх сильнее проявляется у девочек, а у мальчиков при этом выражены изобретательность и творческая фантазия. Это различие обнаруживается уже на 2-м году жизни.

В I группе игр различаются также игры, развивающие органы чувств и психические силы ребенка (разглядывание яблока, использование ложки для воспроизводства звуков), ребенок при этом учится различать цвета, фрукты, формы, звуки.

Память, внимание, интеллект ребенка развиваются в играх – подражаниях, когда ребенок играет роль отца, матери, офицера, кучера и т.д.

Г.С. Холл считает, что в играх дети кратко проходят стадии развития всего человечества.

Социальные игры. К. Грос делит их на четыре группы:

- 1) игры в борьбу;
- 2) игры в любовь;
- 3) игры подражания;
- 4) чисто социальные игры (со сверстниками, когда ребенок приобретает социальный опыт).

Первые социальные игры проходят с няней, братьями, сестрами, родителями. Но постепенно в них появляются дети близкого возраста. Причем это происходит в 3–4 года. В играх ребенок хочет быть таким, каким видит взрослых, подражает им. Игры, в которых он играет какую-то роль, расширяют круг переживаний ребенка, в них он входит в чужой душевный мир, в новые социальные позиции, то есть социальные игры имеют познавательную функцию.

В. Штерн считает, что в социальных играх ребенок проходит три фазы:

- 1) сначала он играет рядом с другим ребенком (сотрудничество);
- 2) затем вместе с ним (власть);
- 3) против него (борьба).

Другими словами, в детских играх можно встретиться и с сотрудничеством, и с властвованием – подчинением и борьбой.

При выборе игрушек нужно предоставлять ребенку широкую возможность для выражения. Они не должны быть сложными, не должны вызывать у детей фрустрацию, причем ребенок должен быть в состоянии играть с игрушкой сам.

Игрушки для ребенка – слова, а игра – это язык.

Важно выбирать такие игрушки и материалы (слова), которые облегчили бы экспрессию ребенка, обеспечив ему широкий спектр игровой активности (язык).

Игрушки следует выбирать так, чтобы они помогали установлению позитивных отношений с ребенком, выражению широкого спектра чувств, проработке опыта реальной жизни, практической проверке ограничений, развитию позитивного образа «Я», самопознания и самоконтроля. Должна быть кукольная семья, чтобы ребенок мог проявить взаимоотношения и чувства, складывающиеся в семье.

Выражение широкого спектра чувств может быть обеспечено в том случае, когда ребенку доступны игрушки (например, марионетки), которые сами выражают те или иные чувства.

Докторские принадлежности позволяют ребенку выразить опыт реальной жизни, а ружье, пистолет и пр. проявить агрессию. У ребенка с бедным образом своего «Я» и негативной Я-концепцией хороши игрушки и материалы типа пластмассового конструктора, которыми легко манипулировать. Сложные же механические игрушки, затрудняющие овладение ими, могут усилить уже существующую негативную Я-концепцию.

Самопонимание у ребенка возрастает, когда он видит, что взрослый понимает и принимает его, а самоконтроль развивается в процессе принятия ребенком ответственности за свои решения (игры с песком способствуют развитию самоконтроля).

Все игрушки можно разделить на три группы.

Игрушки из реальной жизни: кукольное семейство, кукольный дом, марионетки, машина, лодка, касса – нужны для застенчивого, упрямого, тревожного

и замкнутого ребенка, т.к. этими игрушками можно играть в неопределенную игру, не выражая никаких чувств. Касса обеспечивает возможность быстрого чувства контроля в процессе нажатия на клавиши и названия цифр.

Хорошо иметь классную доску, которую ребенок может безбоязненно пачкать.

Игрушки, помогающие проявить агрессию: игрушечные солдатики, ружья, резиновый нож. Когда дети понимают, что им дозволено выражать агрессию, то постепенно они начинают проявлять более позитивные чувства. Сюда же нужно отнести игрушки, изображающие диких животных, т.к. вначале детям бывает трудно выразить агрессивные чувства по отношению к людям (даже если это куклы). Глина может быть использована для выражения творческого потенциала и отработки агрессивных чувств.

Игрушки для творческого самовыражения и ослабления эмоций. Песок и вода наиболее часто используются ребенком в качестве неструктурированной среды для игры.

Сковорода с песком слоем в 3 см и ведро с водой – 5 см могут превратиться по желанию ребенка во что угодно: в поверхность луны, зыбучие пески, пляж и т.д. Эти игры особенно полезны для застенчивых и замкнутых детей.

Кубики могут быть домами, их можно швырять, ставить друг на друга, разбрасывать – все это позволяет ребенку почувствовать, что значит создать или разрушать.

Палитра и краски дают возможность творить, пачкаться, мусорить, разыгрывать сценки, выражать свои чувства.

В отдельную группу выделяются *игры-коррекции*. В основу построения комплекса коррекционно-развивающих игр легли фундаментальные положения общей, возрастной и педагогической психологии, прежде всего идеи Л.С. Выготского (о культурно-историческом принципе развития психики), А.Н. Леонтьева (о деятельностном подходе к формированию возрастных новообразований), Д.Б. Эльконина (о специфике учебной и игровой деятельности), П.Я. Гальперина (о планомерном формировании умственных действий и понятий). В качестве основного принципа коррекции возрастного психического развития ребенка взят принцип ведущей деятельности.

При создании коррекционных игр за основу берутся:

а) принцип ведущей деятельности на каждом этапе возрастного развития;
б) принцип управления психическим развитием, связанный с двумя теоретическими позициями:

– представлением о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка. Согласно Л. Выготскому, обучение – не спонтанный процесс, обеспечивается с помощью взрослых, причем помощью максимальной;

– представлением о планомерном формировании деятельности. Согласно взгляду П. Гальперина, переход от внешнего практического действия во внутреннее – умственное – многоэтапный процесс. Поэтому вначале организуется практическая деятельность ребенка, затем формируется действие во внешней речи (рассказ о своих действиях), далее идет этап внутренней речи (умственная форма);

в) принцип смены психологической позиции. Освоив игровые действия, ребенок с готовностью идет на изменение позиции ведомого на позицию ведущего.

В коррекционных играх выделяются этапы:

- ориентировочно-обучающий;
- этап освоения правил;

– совместных форм деятельности, когда идет обмен ролями между взрослыми и детьми, а затем между детьми в игровой группе;

– рефлексии достижений – этап анализа, оценки приобретенного опыта.

Среди этих игр выделяют игры на развитие внимания, приучающие ценить время, помогающие познать свои способности, развивающие глазомер, быстроту реакции, игры с творческим ролевым сюжетом и игры-шутки, игры, вырабатывающие умение действовать по правилам, помогающие овладеть речью, пространственной ориентированной, приобретать и развивать познавательные способности.

Игровая деятельность ребенка есть «нулевой цикл» его будущей личности, то есть это закладка фундамента будущей человеческой личности. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. В развитии и воспитании игра выполняет роль доброй и умной наставницы-труженицы. Краски мира, его звуки, формы познаются ребенком через игру.

Игра – путь к познанию ребенком самого себя, своих возможностей, способностей, своих пределов. Именно самопроверка побуждает к совершенствованию. Игры – это переход от воспитания к самовоспитанию, к свободной сознательной работе над своей волей, характером, к выработке положительных привычек и приобретению необходимых умений. Ни в какой другой деятельности ребенок не проявляет столько настойчивости, целеустремленности, неутомимости.

Для детей игра – это труд, требующий усилий. Именно в игре он чувствует себя самостоятельным и поэтому предъявляет к себе высокие требования, те требования, которые предъявляют к себе взрослые в неигровой деятельности. Любимые сказки, мультики, игры, к которым ребенок многократно возвращается, чтобы пережить еще и еще радость победы добра над злом или свой успех в чем-то, и есть тренинг, система упражнений, обогащающая внутренний мир ребенка. Так, детские забавы становятся средством коррекции – исправления, поправки, частичного изменения неправильно сформированного в ребенке психического процесса или личностного качества.

Контрольные вопросы

1. Классификация детских игр. Индивидуальные и социальные игры.
2. Значение игры для развития фантазии ребенка, его активности, когнитивного развития, выражения спектра чувств ребенка.
3. Игрушки, необходимые для развития ребенка, их классификация.
4. Игры коррекционно-развивающие. Основа этого комплекса игр.
5. Проблематика детских игр. З. Фрейд, Фрэнк, Пиаже, Винникот, А. Фрейд и Берлингхэм об игре.

Литература к теме

1. Кэмпбелл Р., Максимов М. Как на самом деле любить детей. Не только любовь. – Москва: Знание, 1992.
2. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия. Искусство отношений. – Москва: Межд. пед. акад., 1994.

Тема 15 НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К СУЩНОСТИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ. ТЕХНОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ

Современные воспитатели говорят преимущественно о педагогике сотрудничества, в основе которой лежит принцип социального равенства: каждый ребенок имеет право не только на заботу, но и на *самоопределение, саморазвитие*.

Ранее Януш Корчак писал о детях: «Половина человечества как бы не существует. Жизнь ее – шутка, стремления наивны, чувства – мимолетны... Мы говорим: будущий человек, будущий работник, будущий гражданин. Что они только еще будут, что потом начнут по-настоящему, что всерьез – это лишь в будущем. А пока милостиво позволяем им путаться под ногами, но удобнее нам без них».

Настоящая (современная) жизнь берет свое, и жесткая **авторитарная система социализации** «трещит по швам» как вследствие стихийного и сознательного сопротивления подростков и юношей, так и вследствие ее собственной внутренней противоречивости и неэффективности.

Вывод: динамично развивающееся современное общество требует самостоятельного, совершенствующегося человека, которого невозможно «собрать» из унифицированных деталей, обязывает на всех этапах формирования личности считаться с ее индивидуальностью.

САМОРАЗВИТИЕ – это:

– собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, творчества, всего личностного потенциала;

– самостоятельное развитие обучающимся своего жизненного опыта в аспекте совершенствования психических процессов – как одно из направлений самообразования;

– склонность и способность к инициативному самообучению, самообразованию, самовоспитанию и самоуправлению;

– закономерное изменение индивида. В результате саморазвития возникает новое качественное состояние личности и ее деятельности, соответствующие процессу **актуализации потенциала личности**;

– самостоятельная деятельность субъекта, направленная на «собрание», оформление и развитие своей индивидуальности, характера, способностей, потребность в самосовершенствовании, самодвижении;

– развитие собственных сил, физических и умственных на основе самостоятельности, самостоятельных занятий; развитие, происходящее силой внутренних причин, независимо от внешних факторов, самодвижение;

– процесс становления индивидуума как индивидуальности и личности на основе внутренних механизмов самоопределения, самосознания и самоорганизации, которые способствуют его самостоятельному проявлению в качестве субъекта деятельности и поведения;

– собственная активность человека в изменении себя, раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, всего личностного потенциала, реализации веры в возможности самовоспитания в процессе естественного физиологического, психического и социального развития;

– процесс активного, последовательного, прогрессивного и в целом необратимого качественного изменения психологического статуса личности. Саморазвитие возможно на определенной ступени возрастного развития, когда сформировались механизмы саморегуляции;

– процесс самодвижения личности к новому качественному состоянию, способность сохранять и совершенствовать свою собственную целостность на основе самоорганизации.

Личностными механизмами саморазвития являются самопознание, самообразование, саморегуляция, адаптация, самореализация. Воспитатель создает среду, включает личность в отношения, востребующие саморазвитие, помогает в самопознании, самореализации и т.д., постепенно уменьшая меру педагогической помощи и предоставляя воспитаннику самому решать свои жизненные проблемы, намечать и осуществлять перспективы личностного роста.

Свободное воспитание – теория, рассматривающая воспитание как естественный процесс самораскрытия природных задатков, способностей и нравственных возможностей ребенка, осуществляемый в естественных условиях жизни, общения с природой, окружающими людьми, самим собой.

Роль педагога состоит в охранительном отношении к детству и создании условий для раскрытия творческого потенциала каждой личности как одной из форм самодвижения систем, имеющей позитивную направленность.

Источник саморазвития – внутренние противоречия, присущие системе (объекту, субъекту). Одно из имманентных свойств социального индивида связано со способностью изменять в положительном (прогрессивном) направлении свой внутренний духовный мир, социальные свойства, качества для эффективной адаптации к социальной среде и самореализации. Саморазвитие личности – одна из атрибутивных характеристик человека, способ его существования, выступающий как индивидуальная активность, направленная на развитие в себе того, что не наследуется, и обозначенная личностными свойствами, то есть качествами, несущими отпечаток личностных усилий, напряжений, труда. *Саморазвитие личности* осуществляется как в неосознанных формах (подражание, психологическое заражение, стихийная адаптация, игра и др.), когда индивид не задается целью изменить себя собственными усилиями, так и в высших осознанных волевых формах (самовоспитание, самосозидание, самоперевоспитание, самосовершенствование), в основе которых целенаправленная деятельность особого рода.

Осознанные формы личностного саморазвития имеют деятельностно-обеспечивающую и духовно-ценностную природу. Изменчивость социальной среды, постоянная адаптация человека к ней, развитие себя в соответствии с идеалом делают человека всегда незавершенным, развивающимся, находящимся в постоянном движении становления. «Человеческое предназначение – исполниться в качестве человека», – писал М. Мамардашвили. Саморазвитие – это

объективный процесс, присущий всему живому, основа жизненных явлений в онтогенезе и филогенезе, способ адекватного приспособления к среде, постоянное улучшение саморегуляции путем совершенствования всех систем. Принципы *саморазвития* и *саморегуляции* широко используются в разных науках, в том числе в педагогике и психологии, кибернетике. Саморегуляция в любой системе возможна при наличии определенных внешних условий, позволяющих системе развиваться, брать необходимое, удалять ненужное, взаимодействовать с другими системами. В то же время было бы неправильно переносить на саморазвитие личности принципы кибернетики, законы самонастраивающихся механизмов. Человек – существо биосоциальное, что придает его саморазвитию определенную уникальность и неповторимость.

Формы саморазвития

1. Ориентация на ближайшее социальное окружение (коллектив, группу, микрогруппу, отдельную личность), когда поведение строится в соответствии с требованиями окружающих, причем в первую очередь тех, с кем непосредственно и постоянно общаются индивиды. Исследования показывают, что чаще всего учащиеся ориентируются на своих друзей, сверстников, меньше – на родителей, кого-либо из взрослых, еще меньше – на педагогов, мастеров производственного обучения. Но ориентация на друзей, сверстников хороша лишь тогда, когда они преследуют социально ценные цели и используют для их достижения приемлемые средства.

2. Приспособление – существенный признак всего живого. Взаимодействие с внешней средой – необходимое условие существования.

Приспособление проявляется тогда, когда вольно или невольно, сознательно или интуитивно растущий и развивающийся человек *приспосабливается к обстоятельствам, изменить которые он не в состоянии, или сделать это не в его интересах*. В целом в приспособлении как форме саморазвития нет ничего плохого. Главное, чтобы оно не переросло в приспособленчество. *Высшей же формой приспособления является социализация личности – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства социального опыта*.

3. Подражание, характерное уже для маленьких детей и представляющее собой одну из первоначальных форм участия ребенка в собственном развитии. Особенно характерно оно для подросткового возраста, в котором дети ориентируются на ближайшее социальное окружение, так называемую *референтную группу*, на тех, чьи идеалы, взгляды, убеждения, привычки и стереотипы поведения для них привлекательны и кому они стремятся подражать. Но это чаще всего бессознательное подражание: к самовоспитанию ближе / сознательное подражание.

4. Самовоспитание – высшая форма саморазвития, управляемого личностью. Но в то же время самовоспитание и саморазвитие – не одно и то же. Саморазвитие – процесс объективный, не всегда зависящий от разума и воли человека. Самовоспитание – процесс изменения человеком самого себя под влиянием сознания и воли. Саморазвитие – первично. С возрастом оно перерастает в самовоспитание. Это происходит тогда, когда оно становится подконтрольным сознанию, когда индивидуумы все сознательнее начинают участвовать в совершенствовании своего «Я».

Таким образом, проблемы саморазвития в целом и саморазвития личности носят междисциплинарный характер. Саморазвитие, понимаемое как способ существования материи, является объектом внимания философии, естествозна-

ния и гуманитарных наук. Проблема саморазвития личности является более локальной, однако требует не менее существенных теоретических усилий для своего разрешения. Целостное рассмотрение проблемы саморазвития личности предполагает интеграцию достижений всего комплекса антропологических дисциплин и в то же время – осознание специфичности психологического подхода к исследуемой проблеме.

Наиболее значительные успехи в познании саморазвития достигнуты в философии, педагогике и психологии.

Философский анализ саморазвития личности связан с познанием его фундаментальных онтологических характеристик (учение о бытие). Он направлен на вскрытие наиболее общих закономерностей механизма саморазвития и ставит целью понимание предельных смыслов саморазвития как способа бытия человека.

Педагогический анализ саморазвития личности осуществляется в проблемном контексте генезиса личности в пространстве образования.

В психологическом анализе саморазвития изучается сущность личности и процессы ее адаптации и развития в культуре (инкультурация) и обществе (социализация).

Технологии саморазвития

Ряд современных ученых, в том числе педагогов, пришли к выводу о том, что достигает наибольшего прогресса в обучении только саморазвивающиеся индивиды. Самосовершенствоваться человеку помогает технология саморазвития личности. Самовоспитание, самосовершенствование, саморазвитие – процесс управляемого личностью осознанного развития, в котором целенаправленно, в интересах самой личности, формируются, развиваются ее качества, способности. Внутренняя часть этого процесса – психическая деятельность человека как субъекта самовоспитания, саморазвития. Она происходит на внутриличностном уровне, представляя собой:

- восприятие, определенную переработку получаемой информации;
- присвоение личностью внешних воздействий, адаптацию, трансформацию их в свои качества;
- понимание (интерпретацию) таких воздействий, их оценку.

Высшие духовные потребности (в познании, самовыражении, самоутверждении, самоопределении, безопасности, самоактуализации) относятся к стремлениям саморазвития, направленным на созидание, самосовершенствование, улучшение личностью самой себя.

Таким образом, в основе технологий саморазвития лежит самосовершенствование личности – процесс осознанного, управляемого самой личностью развития, в котором в субъективных целях и интересах самой личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества. В технологии саморазвития личности ставится многообещающая цель – создать и поддерживать у обучающихся доминанту на самосовершенствование, на осознанное и целенаправленное улучшение личностью самой себя.

Технологии саморазвития стала альтернативой муштре и догматизму, доминирующим в конце XIX века. Идея о том, что человек по своей природе стремится к развитию и должен это делать собственными силами, стала привлекательной для современных ученых и практиков.

Это стимулировало разработку специальных методик, проектов, направленных на наиболее полное выявление потенциала каждой личности, ее совершенствование и саморазвитие.

Если люди не реализуют внутренние творческие возможности в полной мере, они чувствуют себя несчастными. Любая технология саморазвития помогает устранить шаблонные и догматические подходы в пользу индивидуализации.

Великие философы и мыслители, такие как Аристотель, Фома Аквинский, утверждали, что люди приходят в этот мир с разными творческими возможностями, потенциалами и талантами. Сегодня существует задача научиться выявлять разнонаправленность этой одаренности с детства и создать условия для наиболее полной ее реализации на благо общества.

Стать гением во взрослом возрасте довольно сложно, так как больше половины информации мозг усваивает до 10 лет, после чего интенсивность развития снижается.

Технология саморазвития М. Монтессори

Наибольшее число сторонников сегодня имеет технология саморазвития человека с раннего возраста по методу итальянского педагога Марии Монтессори.

М. Монтессори относилась к детям как к существам, способным развиваться самостоятельно, которым необходимо предоставлять «пищу» для естественного процесса самопознания, создать способствовавшую этому процессу атмосферу. По ее предположению, человек проходит две эмбриональные стадии: зарождение физического тела и зарождение психики. Происходит формирование разума, языковых навыков, человеческих способностей, и этому нельзя мешать. Сознание адаптируется к окружающей среде самостоятельно, у него нет другой цели, кроме как улучшить себя. Монтессори разработала методику саморазвития под названием «**впитывающий ум**», с помощью которой личность сама формирует себя.

Главный принцип такой педагогической системы заключается в **дисциплине, основанной на свободе**. Его нелегко понять сторонникам традиционных школьных методов. Классическое воспитание делает ребенка молчаливым, тихим, пассивным и неподвижным.

Дисциплина свободных детей – деятельная и активная. Мария Монтессори вкладывала в понятие «дисциплина» внутреннюю способность владеть собой, умение достичь баланса между тем, что хорошо для других, и тем, что хорошо для себя.

По ее методике ребенок сам контролирует и регулирует свою активность. Он самостоятельно определяет свои действия, вместо того чтобы делать то, что ему налагает педагог. В обычном детском саду все, что можно использовать в деятельности ребенка, надежно от него прячут в закрытых шкафчиках.

Всех, кто побывал в настоящих группах Монтессори, удивило, что дети в них свободно перемещаются по групповой комнате и берут с полок любые материалы.

Свобода по этой системе педагогики не представляет собой вседозволенности, а является защитой прав ребенка на индивидуальность и принятие самостоятельных решений. К малышу относятся как к личности, имеющей право на собственное мнение.

Метод Монтессори поразительно сочетает дисциплину и свободу.

Ребенку создают все условия для того, чтобы он освоил независимость начиная с первых месяцев посещения детского сада.

После приобретения навыков взаимодействия с миром дети открывают путь к внутренней дисциплине. Они учатся упорядочивать свои волевые движения, концентрировать внимание на предметах окружающей обстановки, составляющих дидактический материал.

Проводятся специальные уроки вежливости, помогающие освоить нормы человеческого поведения. В процессе обучения обходят стороной типичный взрослый стереотип о том, что хорошо быть тихим, пассивным ребенком и плохо проявлять активность и деятельность, мешающую взрослым и раздражающую их. Наоборот, активное поведение поощряется и является необходимым, но при этом его упорядочивают и направляют на освоение окружающей действительности.

В группах Монтессори устанавливается несколько правил **для поддержания коллективного порядка**. Каждый ребенок заинтересован в нем для нормальной работы.

Дети в группах не играют в стирку и глажку, а делают это «повзрослому», используя настоящие тапки и мыло, и другие материалы в мини-варианте. Всем им прививается принцип: **«Помоги мне сделать самому»**.

Ребенок не боится, что взрослый вмешается, грубо нарушит работу, которую он делает. Отсутствие этого страха способствует появлению интереса к самостоятельной работе, обретению навыков планирования и выбора, появлению внутреннего мотива к деятельности и творчеству.

Такие дети уважают себя и тех, кто хорошо знает свое дело, **способны делать поразжающие открытия и сотрудничать с другими**. Малыши, воспитанные по такой системе, **всегда готовы отстаивать свое мнение**.

Прогрессивная педагогика всегда была пронизана идеями гуманизма, последовательно выступала и выступает против духовного и физического принуждения, ориентирована на признание уникальности и неповторимости личности ребенка, обладающего неисчерпаемым потенциалом умственного и личностного развития.

Наиболее ярко идея ориентации на саморазвитие ребенка представлена в теориях свободного воспитания (Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцель и других).

М. Монтессори (1870–1952) предложила свою возрастную периодизацию, в основе которой лежит идея саморазвития личности. В соответствии с признанием первичности развития и личностной свободы ребенка М. Монтессори разрабатывает свою педагогическую систему, предлагает свой метод работы с детьми. Суть ее концепции выражает положение о том, что школа должна давать простор **свободным и естественным проявлениям личности ребенка**.

Свобода понимается М. Монтессори не как освобождение от чего-то, а как деятельность. Причем понятие свободы тесно связано с понятием дисциплинированности: «Мы называем человека дисциплинированным, когда он умеет владеть и свободно распоряжаться собою, следуя тому или другому жизненному правилу» [Монтессори, 1974, с. 379]. *Свобода ребенка должна быть ограничена лишь интересами коллектива, а формой ее служит воспитанность:*

«Мы должны подавлять в ребенке все, что может оскорбить или повредить другому или что носит характер грубого и невежливого поступка. Все

остальное – каждое проявление, каким бы оно ни было и в какой бы форме ни выразилось – не только дозволяется, но и должно быть всегда уважаемо».

Таким образом, *самостоятельность* ребенка признается одной из основных составляющих его развития, причем самостоятельность эта обусловлена изначально заложенными в ребенке задатками от природы: «Начало развития лежит внутри».

Ребенок растет не потому, что он питается, не потому, что он дышит, не потому, что он находится в благоприятных условиях температуры; он растет потому, что заложенная в нем потенциально жизнь развивается и проявляется, потому, что плодотворное зерно, из которого зародилась его жизнь, развивается, повинаясь биологическим законам, предначертанным наследственностью.

Концептуальные положения свободного, естественного воспитания определяют и место педагога в процессе формирования личности. Его задача состоит не в том, чтобы вмешиваться в естественный ход созревания, а в том, чтобы наблюдать за ним, содействовать нормальному развитию жизни в ребенке.

С учетом этого постулата строится и методика обучения. Уроки учитывают индивидуальные особенности детей. Они должны быть краткими, простыми и объективными.

Основным методом ведения урока должно стать наблюдение, предусматривающее свободу ребенка. В своей практике М. Монтессори использовала разработанный ею прекрасный дидактический материал, прежде всего по сенсорному воспитанию.

Но, вместе с тем, следует заметить, что в педагогической теории и практике М. Монтессори наблюдается явно выраженный крен в сторону признания обусловленности психического развития ребенка биологическими факторами, наследственностью, что вряд ли может быть принято современной наукой.

В то же время в ее концепции подкупают бережное отношение к личности, ориентация на самостоятельность, самодеятельность и саморазвитие ребенка, стремление не унижить его достоинство.

Технология саморазвития на основе педагогики ненасилия

Педагогика ненасилия – это гуманистически ориентированный подход, возникший относительно недавно (конец 1980 – начало 1990-х гг.). Изначально сформировалось движение прогрессивных педагогов, которые выступали против любых форм принуждения детей. Позже была сформирована технология личностного саморазвития человека.

Сторонники педагогики ненасилия утверждали, что традиционные формы и методы воспитания блокируют полноценное саморазвитие личности. Задавая наперед требуемые результаты и контролируя действия индивидуума, они мешают развиваться естественной способности к самопознанию и самостоятельной работе. Если результатов достичь не удалось, малыша наказывают штрафными санкциями в форме плохих оценок, воспитательных лекций и других видов наказания. Поэтому в обычных школах и детских садах дети испытывают страх, тревогу, напряженность, что блокирует возможность самосовершенствования.

Саморазвитие является естественным процессом и его нельзя навязать. Чтобы ребенок активно с желанием включился в деятельность, ему должно быть интересно. По своей природе люди стремятся к свободе, поэтому немаловажно предоставить малышу право выбора. Только в таком случае человек может подниматься по ступеням саморазвития, реализовываться и быть субъективно сво-

бодным. Выбирая значимое для себя направление, личность берет на себя неоспоримую ответственность. Она осознает, что держит ответ не перед обществом, а прежде всего перед своей совестью, являющейся нравственным ориентиром.

Прогрессивная дидактика всегда была пронизана идеями гуманизма, последовательно выступала и выступает против духовного и физического принуждения. Несмотря на относительно высокий уровень разработанности гуманистических теорий и конкретных технологий, они еще с трудом находят воплощение в реальной образовательной практике. К сожалению, насилие в скрытом, а иногда и в открытом виде присуще всей системе образования. Это обусловлено многими причинами, и прежде всего сложностями общественного развития и прогресса.

Вместе с тем существует много педагогических идей, связанных с внедрением принципа гуманности в теорию и практику обучения и воспитания. Отказ от различных форм принуждения начал культивироваться представителями гуманистического направления в педагогике, сторонниками свободного воспитания, представителями гуманистической школы психологии (Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Один из ярких представителей гуманистической педагогики Ж.-Ж. Руссо придавал большое значение принципу свободного воспитания. По его мнению, свобода – одно из естественных прав человека, и никому не дано отбирать это право. Роль педагога должна сводиться к тому, чтобы навести ребенка на правильное решение проблемы, оказывая косвенное влияние. Ж.-Ж. Руссо выступал против различных форм принуждения детей. Ребенок должен сам извлекать уроки из естественных последствий своих поступков, что будет являться стимулом для возникновения правильного представления о том, как нужно себя вести в той или иной ситуации. Следовательно, воспитание – это не насильственное воздействие взрослого, а средство свободной ориентации ребенка в окружающем мире.

Л.Н. Толстой последовательно выступал за признание прав ребенка и невмешательство воспитателя в развитие убеждений и характера детей. Акцент он делал на естественно складывающейся атмосфере сотрудничества между учителем и учеником, которая полностью исключает принуждение. В работе «Общие замечания для учителей» Л.Н. Толстой сформулировал свои принципы обучения. Основная идея состоит в том, чтобы ученик учился охотно, с желанием, для этого необходимо, чтобы то, чему учат, было понятно и интересно, чтобы душевные силы учеников были в самых выгодных условиях.

Л.Н. Толстой предлагал избегать двух крайностей: не говорить ученику о том, что он не может знать и понять, и не говорить о том, что он знает не хуже, а иногда и лучше учителя. Нужно создавать такие учебные условия, чтобы ученик не стыдился учителей и товарищей, не боялся наказания за непонимание. Ум человека может действовать только тогда, когда он не подавляется внешними влияниями, поэтому необходимо, чтобы ум не утомлялся, чтобы урок был соразмерен силам ученика, не слишком легок, не слишком труден.

Известный отечественный педагог К.Н. Вентцель, опираясь на взгляды Л.Н. Толстого, разработал цельную концепцию воспитания в духе ненасилия. Создавая «Дом свободного ребенка», К.Н. Вентцель видел основную цель обучения в доставлении «освобожденному ребенку всех положительных данных для развития его своеобразной индивидуальности, его свободной личности, для раскрытия и наиболее полного развертывания всех дремлющих в нем творче-

ских сил жизни», а исходной точкой считал «развитие воли путем свободного действия и путем самостоятельного творчества, потому что воля является центральным фактором душевной жизни, благодаря которому вся эта жизнь получает единство и гармоническое развитие и вместе с тем является венцом и высшей точкой развития душевной жизни».

Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский однозначно и категорично высказывался против авторитаризма в образовании, который подавляет активность ребенка. «Авторитарный принцип, – писал он, – должен быть разрушен... послушание должно быть заменено свободной социальной координацией... Не послушание кому-либо или чему-либо, но свободное принятие на себя таких форм поведения, которые гарантируют правильность общего поведения». В качестве модели такого поведения Л.С. Выготский видел детскую игру: «Нигде поведение ребенка не бывает так регламентировано правилами, как в игре, и нигде оно не принимает такой свободной и нравственно-воспитательной формы».

В.А. Сухомлинский пропагандировал душевное, чуткое отношение к формирующейся человеческой личности, отвергал насилие и принуждение по отношению к ней, основой чего является не просто доброе сердце учителя, но и хорошее знание ребенка, его возрастных и индивидуальных возможностей, а также любовь как тяжелая и захватывающая творческая работа: «Я твердо убежден, что настоящая любовь воспитателя к воспитанникам – огромное, неодолимое желание дать им то, что есть в вас дорогого для вас самих; дать не кому-нибудь одному, а коллективу...».

С точки зрения практической реализации идеи ненасилия наиболее полно были выражены в **педагогике сотрудничества**.

Практика работы С.Н. Лысенковой (методика опережающего или перспективного обучения), В.Ф. Шаталова и других показала, что достичь высоких результатов в обучении можно только в том случае, если **максимально учитывать интересы детей, предоставить им право на свободный выбор, любить их и принимать такими, какие они есть**.

Оригинальная система интенсивного обучения, разработанная Шаталовым для средней и старшей ступеней общеобразовательной школы, включает около 200 педагогических открытий, самые важные из которых:

- авторские учебные пособия, представляющие программный материал главным образом в вербально-графических формах, упрощающих процесс изложения, восприятия и запоминания;
- принцип открытых перспектив, ориентированный на развитие творческого мышления школьников;
- принцип систематической обратной связи, на базе разнообразных нестандартных форм объективного учёта и контроля знаний каждого учащегося на каждом уроке, позволяющий отказаться от ученических дневников и классных журналов;
- вместо традиционных домашних заданий учащиеся получают обширные «предложения», объём и сложность которых варьируются на этапах обучения с учётом индивидуальных особенностей, а к окончанию курса приближаются к конкурсным и олимпиадным;
- практикуются оригинальные формы взаимопроверки учащихся, в том числе в интересах увеличения времени для решения задач высокой сложности и развития продуктивного мышления;

– традиционные экзамены заменены работами по «листам группового контроля» и так называемыми релейными, выявляющими результат самостоятельной деятельности над всеми видами заданий;

– устранению дидактических противоречий способствует принцип бесконфликтности учебной ситуации, то есть создание при участии родителей школьников соответствующих условий для занятий;

– широко используются игровые формы учебных занятий.

Наиболее последовательно эти принципы реализованы в трудах и педагогической работе гуманистической педагогики Ш.А. Амонашвили.

Его основные педагогические принципы следующие: *управление обучением и всей жизнью детей с позиций их интересов; постоянное проявление веры в возможности и перспективы каждого ребенка; сотрудничество с детьми в процессе обучения; поддержка достоинства детей, что создает атмосферу взаимоуважения, доверия, формирует у детей этические нормы нравственного поведения в обществе, поднимает авторитет каждого ребенка в детском коллективе; организация жизни и деятельности детей на уроке на основе принятия детей такими, какие они есть, а также органическое включение их активности в урок, который следует насыщать современной жизнью.*

В образовательной практике термин «педагогика ненасилия» первоначально понимался как объединительный принцип всех педагогов, выступающих против различных форм принуждения дошкольников и обучающихся в различных воспитательных и образовательных учреждениях. Данное направление в педагогике стало приобретать черты самостоятельного, обретать специфичность. Этому способствовало возникновение других направлений в отечественной педагогической теории и практике: педагогики сотрудничества, педагогики успеха, диалоговой педагогики, педагогики риска и т.п.

В трудах В.А. Ситарова и В.Г. Маралова педагогика ненасилия получила концептуальную педагогическую и дидактическую разработку с точки зрения постановки ее целей и задач, освещения содержания педагогического взаимодействия, принципов и технологий реализации в образовательном процессе. *Цель педагогики ненасилия – воспитание подрастающего поколения на ненасильственной основе и в духе ненасилия, миролюбия, уважения прав и достоинств других людей, бережного отношения к природе, всему живому, разрешение конфликтов без использования открытых и скрытых форм принуждения.*

Достижение данной цели, по мнению В. А. Ситарова и В. Г. Маралова, связано с решением комплекса конкретных задач, которые составляют два взаимосвязанных блока:

1) воспитание у подрастающего поколения миролюбия, духа ненасилия:

– *формирование негативного отношения к войне, миролюбия* как способности к международному и межнациональному взаимопониманию, отрицание насильственных методов разрешения социальных конфликтов; ненасильственное отношение к природе, ко всему живому;

– *гуманное отношение к другим людям, в том числе и к самому себе*, умение ненасильственными путями разрешать межличностные и внутриличностные конфликты, развитие способности к принятию и пониманию другого человека;

2) гуманизация процесса обучения и воспитания, взаимодействия взрослых и детей:

- *гуманизация существующих методов и форм работы* в учебных заведениях разного уровня, системы взаимоотношений взрослых и детей;
- *разработка и внедрение новых методов и форм педагогической деятельности, построенных на основе идей ненасилия;*
- *реформирование подготовки будущих педагогов в средних специальных и высших учебных заведениях;*
- *формирование у них личностных свойств и специальных умений, позволяющих в дальнейшем воспитывать детей в духе ненасилия и работы без использования принуждения.*

В мировой практике обучения и воспитания в духе ненасилия накоплен значительный опыт в решении первого блока задач. Практически во всех развитых странах разработаны специальные программы по воспитанию подрастающего поколения в духе миролюбия и гуманизма.

В своих исследованиях В.А. Ситаров, В.Г. Маралов отмечают, что особого внимания требует вторая группа задач.

Ученые подчеркивают, что нельзя у ребенка сформировать ненасильственное отношение к другим людям, если педагогика продолжает придерживаться авторитарных позиций.

Учителя, воспитатели осознанно и неосознанно используют широкий спектр методов и приемов, основанных на скрытом и открытом принуждении. Поэтому важно, чтобы был гуманизирован сам учебно-воспитательный процесс, начиная с дошкольных учреждений и кончая высшей школой. Гуманизация предусматривает переориентацию с учебно-дисциплинарной модели педагогического взаимодействия на личностно-ориентированную модель.

По мнению В.А. Ситарова и В.Г. Маралова, для того чтобы цель и задачи педагогики ненасилия могли быть реализованы в образовательном процессе, необходимы способствующие этому общие *педагогические условия*.

Авторы выделяют и раскрывают два педагогических условия в соответствии с двумя блоками задач педагогики ненасилия.

– *Первое условие – ориентированность педагогов на личностную модель взаимодействия* с детьми дошкольного возраста, школьниками и студентами.

– *Второе условие* предусматривает создание серии специфических предпосылок для организации жизнедеятельности обучающихся на ненасильственной основе и *формирования у них позиции ненасилия* на разных возрастных этапах онтогенетического развития.

Ориентированность на личностную модель взаимодействия – это особая позиция педагога, на практике выраженная в реализации субъект-субъектных связей педагогического взаимодействия, что, собственно, можно определить как позицию ненасилия.

Если попытаться обозначить различительные признаки позиции принуждения и позиции ненасилия, то они будут выглядеть следующим образом.

Таким образом, педагог, сформировавший в себе позицию ненасилия, – это человек, способный не раздражаться, не обижаться, эмоционально устойчивый, уверенный в себе, обладающий позитивной открытостью, успешно преодолевающий собственный эгоцентризм, осознающий свои психологические защиты, терпимый к чужому мнению и другому человеку, умеющий сдер-

жить свою агрессивность и формировать в сознании намерения иного плана, связанные с ненасильственным действием, хороший организатор, ориентированный на согласование целей и задач других людей (детей, учащихся) с собственными, отдающий приоритет активным формам реагирования, позитивно оценивающий детей, снижающий у них уровень напряженности, тревожности и страхов. Процесс формирования позиции ненасилия длителен и сложен, связан с актуализацией способностей педагога к личностному росту, умением разбираться в себе, оценивать свои качества, рефлексировать по поводу совершаемых действий и др.

Организация жизнедеятельности обучаемых на ненасильственной основе является, в свою очередь, предпосылкой для использования специальных методов, приемов и форм работы, на практике утверждающих позицию ненасилия. Организация жизнедеятельности дошкольников и школьников на ненасильственной основе включает в себя: **обеспечение возможностей для осуществления индивидами свободного выбора; насыщение различных видов деятельности ненасильственным содержанием; обеспечение приоритетов для осуществления позитивной оценочной деятельности; активное привлечение внимания родителей к проблемам развития как у них самих, так и у детей способностей к ненасильственному взаимодействию и др.**

В качестве конкретных средств формирования способности к ненасильственному взаимодействию могут выступать: занятия (в детском саду), уроки (в школе), внеклассные мероприятия, вечера, диспуты, дискуссии, анализ реально возникающих жизненных ситуаций, тренинги с применением методов игротерапии, куклотерапии, психодрамы, тренинги реального общения и взаимодействия и др.

В методах обучения ненасилию можно выделить две большие группы: 1) методы, связанные с организацией жизнедеятельности детей дошкольного возраста и школьников на ненасильственной основе; 2) методы формирования способности к ненасильственному взаимодействию (в более старшем возрасте – позиции ненасилия). Для того чтобы рассмотренные два основных педагогических условия, благоприятствующие решению поставленных в педагогике ненасилия задач, могли быть реализованы в полной мере, должна быть создана ненасильственная развивающая педагогическая среда. Ненасильственная среда означает, что взаимодействие на всех уровнях строится без использования открытых и скрытых форм принуждения или с минимальным принуждением. Развивающее начало этой среды способствует созданию предпосылок для личностного роста, духовного становления и развития каждого субъекта взаимодействия. Для педагогической среды характерно, что она создает условия для реализации цели, ориентированной на формирование и развитие личности.

Разрабатывая нормативные основы педагогики ненасилия применительно к сфере образования, В.А. Ситаров, В.Г. Маралов предлагают исходить из следующих принципов.

Принцип свободы. Субъективная свобода личности состоит в возможности осуществлять выбор из ряда альтернатив в соответствии со своими желаниями, интересами, с учетом интересов других людей, социума в целом. Если такие альтернативы не заданы, то они формулируются личностью самостоятельно. **Осуществление свободного выбора человеком сопровождается возложением на себя истинной ответственности, неотъемлемыми атрибутами которой являются сознательность и самостоятельность.**

Свобода для образовательного учреждения в целом состоит в возможности выбора стратегии его развития. Свобода администрации образовательного учреждения выражается в определении общих тенденций, разработке программ деятельности, в возможности подбора педагогических кадров.

Свобода родителей, принимающих во внимание интересы и склонности своего ребенка, заключается в возможности выбора профиля образовательного учреждения, в определении стилей своего взаимодействия с администрацией, педагогами, своими детьми и т.д.

Свобода педагогов состоит в возможности строить обучение и воспитание с учетом стратегических направлений развития школы, своих интересов, потребностей, наклонностей и проявляется в выборе содержания, методов, форм работы с детьми. **Свобода учащихся** заключается в возможности организовывать самостоятельную учебную работу, осуществлять выбор содержания, форм и методов других видов деятельности. Свобода всех субъектов образовательного учреждения состоит в возможности выбора индивидуальных путей своего личностного развития как администратора, родителя, педагога-профессионала, учащегося.

Принцип создания ненасильственной развивающей социально-педагогической среды. Взаимодействие всех субъектов образовательного учреждения порождает специфическую социально-педагогическую среду. Это взаимодействие может быть построено как на основе принуждения, взаимного недоверия, конфликтов, так и на основе ненасилия, взаимопонимания, доверия.

Ненасильственной социально-педагогической средой становится только тогда, *когда между всеми участниками взаимодействия установлены соответствующие позитивные отношения.* Чаще всего в науке и практике обсуждаются проблемы взаимодействия самых главных участников педагогического взаимодействия – педагогов и учащихся. Например, хорошо известны положения педагогики сотрудничества об учении без принуждения: *требовательность без принуждения, основанная на доверии; увлеченность, рожденная интересным преподаванием; замена принуждения желанием, которое рождает успех; ставка на самостоятельность и самостоятельность детей, применение косвенных требований через коллектив.* На той же основе должны строиться отношения между всеми другими участниками взаимодействия. Если сами педагоги друг с другом конфликтуют или не ладят с руководством, вряд ли им удастся добиться взаимопонимания с детьми и воплотить в практике намеченные цели.

Аналогичным образом можно рассмотреть взаимодействие педагогов и родителей, администрации и родителей и т.п.

Таким образом, чтобы учение без принуждения действительно стало реальным, все субъекты образовательного учреждения должны составлять своеобразный «ансамбль», гармонию индивидуальностей.

Принцип насыщения жизнедеятельности образовательного учреждения ненасильственным содержанием. Исходя из этого принципа вся жизнедеятельность школы рассматривается с позиции ненасилия. *Это касается как содержания уроков, так и разнообразных внеурочных, внешкольных мероприятий.* Учебная деятельность должна быть приоритетной в процессе реализации данного принципа. Большие возможности для насыщения ненасильственным содержанием заложены в предметах гуманитарного, исторического, эстетического циклов. Например, изучая на уроках литературы творчество

Л.Н. Толстого, учащиеся не только знакомятся с содержанием его романов, повестей, рассказов, но и обсуждают философские взгляды мыслителя, который ненасилию уделял первостепенное значение. На уроках истории в ходе изучения тем, связанных с войнами, обсуждаются вопросы о возможности мирного урегулирования конфликтов, приведших к ним. Во внеучебной деятельности можно проводить беседы с детьми о кинофильмах этического характера, организовывать тематические дискуссии, конференции.

Принцип личностного подхода ко всем участникам образовательного процесса. Принцип личностного подхода к учащимся, как уже об этом было сказано ранее, подразумевает **учет их индивидуальности и субъектного опыта.** Учащиеся должны не только адаптироваться к требованиям преподавателя, но и стараться понять его как личность. Аналогичным образом руководитель образовательного учреждения нуждается в признании себя как личности со стороны своих учеников и со стороны их родителей. Родители, в свою очередь, требуют личностного подхода со стороны своих детей, учителей, школы, администрации.

На психологическом уровне реализация данного принципа означает способность каждого из участников взаимодействия преодолевать свой эгоцентризм.

В зарубежной педагогике идеи ненасилия активно проводились представителями гуманистической психологии. Так, концепция А. Маслоу о *самоактуализации личности* нашла отражение в положении о том, что главной задачей учителя является не обучение как таковое, а *обучение в виде помощи человеку обнаружить то, что в нем заложено.* Другими словами, учение, направляемое извне, должно уступить место *учению, направляемому изнутри,* благодаря чему открывается путь к самоактуализации личности. Кроме того, важно, чтобы ребенок вырос в атмосфере, сводящей к минимуму отрицательные состояния (страхи, тревожность и пр.).

Личностно-ориентированная «технология» саморазвития по К. Роджерсу

К. Роджерс, критически оценивая теории, в основу которых положено понятие «усвоение знаний», считает, что ценным является только **учение, основанное на собственном опыте,** только оно становится значимым для личностного развития учащихся и их эмоциональной сферы и несущим в то же время значительный когнитивный потенциал. Следовательно, основная цель педагога – *помочь детям достичь полноты своего самосуществования и самореализации, стимулировать тенденцию к личностному росту, создавать для этого необходимую атмосферу.* **Достичь этой цели, по мнению К. Роджерса,** можно, если **учитель будет соблюдать следующие условия:** на всем протяжении учебного процесса демонстрировать детям свое полное к ним доверие; помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности; всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению; всегда выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи; развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его; быть активным участником группового взаимодействия; открыто выражать в группе свои чувства; стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника; хорошо знать самого себя.

Если человека принуждают к выполнению работы, в этом процессе у него быстро возникает апатия, и, наоборот, когда личностью движет интерес, она делает все слаженно и качественно.

Самые успешные люди – это те, кто занимаются своим делом с большим энтузиазмом и любовью. Человек не может стать свободным, если он несамостоятелен. **Поэтому активность и проявления индивидуальной свободы детей нужно направлять так, чтобы они становились самостоятельными.**

Основоположник гуманистической психотерапии и психологии, величайший психолог XX века Карл Роджерс был **противником любой технологичности**. Именно поэтому в теме это слово взято в кавычки. Но, поскольку данный термин прочно укрепился в современной науке, будем использовать понятие «технология саморазвития», подразумевая **некоторую систему действий, не гарантирующую наперед заданных результатов**.

Роджерс считал, что человеком движет стремление к актуализации и самоактуализации. Им были выделены такие понятия, как «Я-идеальное», «Я-реальное» и «социальное окружение».

- Личность имеет определенное представление о себе, своих установках, ценностях и чувствах. Все это отражает **реальное Я**.
- В то же время в каждом **живет образ своего идеального Я**, отражающий того, кем бы хотел человек быть.
- Социальное окружение человека складывается из норм, ценностей, способов поведения и взглядов.
- Если реальное Я не соответствуют идеальному Я, у человека возникает чувство беспокойства.

Действия в угоду социальному окружению, вопреки естественному стремлению к идеальному Я делают личность еще более дезадаптированной. Появляются психологические проблемы, на фоне которых человек начинает выстраивать защиты, искажая и отрицая опыт. В соответствии с методикой самосовершенствования К. Роджерса, **только получив субъективную свободу, люди могут действовать в соответствии со своим идеальным Я**. Если личность делает выбор в пользу несвободы (социального окружения), у нее возникают проблемы. Именно на этом принципе и основана психотерапия: **помочь человеку быть самим собой, жить в согласии с личным опытом**.

Однако сам психотерапевт также является частью социального окружения, поэтому ему не следует навязывать своему клиенту что-либо.

Задача этой развивающей системы – **направить личность на поиски движущей силы личностного роста**. К. Роджерс считал, что ее источники находятся внутри человека, а не вовне. **Исходящим условием самосовершенствования признается принятие себя**.

Выражение «лично-центрированное» взаимодействие идёт от работ Карла Роджерса. Он совершил своеобразное открытие, что критерии успешной психотерапии и успешной педагогической деятельности – одни и те же. Чтобы достигнуть успеха в видах деятельности, связанных с взаимодействием людей, один из которых помогает другому измениться, усовершенствоваться, необходимо, по мнению К. Роджерса: **эмпатия, т.е. сопереживание, проникновение в мир другого человека; тёплое, человеческое отношение к человеку, принимающее его таким, каков он есть без всяких предварительных условий**.

В русском языке часто вместо термина «лично-центрированное» образования используется термин «лично-ориентированное» образование,

между которыми могут быть принципиальные различия. Но в педагогическом сообществе, несмотря на принципиальную разницу в понятиях, всё-таки более устоявшимся понятием считают *«лично-ориентированное»* и рассматривают его как *такое взаимодействие, которое обеспечивает развитие и саморазвитие личности ребёнка, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности*. Отсюда следует то, что лично-образовательные технологии ставят в центр образовательной системы личность ребёнка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий её развития, реализации её природного потенциала. Личность ребёнка в этой технологии не только субъект, но субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлечённой цели. Такие технологии называют ещё **антропоцентрическими**. Рассматривая гуманно-личностные технологии, следует отметить, что они, отвергая принуждение, «исповедуют» идеи всестороннего уважения и любви к ребёнку, оптимистическую веру в его творческие силы.

Технология сотрудничества реализует демократизм, равенство, партнёрство в субъектных отношениях педагога и ребёнка. Педагог и воспитанник совместно вырабатывают цели, содержание занятия, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

Технология свободного воспитания, по мнению К. Роджерса, акцентирует своё внимание на предоставлении ребёнку свободы выбора и самостоятельности. Осуществляя выбор, ребёнок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Таким образом, лично-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребёнка как субъекта деятельности.

Использование данных технологий требует от участников образовательного процесса **создания ряда условий**, а именно:

- разрабатываются индивидуальные программы обучения, моделирующие исследовательское (поисковое) мышление;
- организуются групповые занятия на основе диалога и имитационно-ролевых игр;
- учебный материал конструируется для реализации метода исследовательских проектов, выполняемых самими учениками.

С целью внедрения лично-центрированного подхода к занятию учитываются **следующие особенности**:

- оценка и необходимая коррекция психологических состояний в течение всего занятия: эмоциональных – радость, досада, весёлость и др.; интеллектуальных – сомнение, сосредоточенность и др.;
- поддержка высокого уровня мотивации в течение всего занятия;
- выявление субъектного опыта детей по предложенной теме;
- подача материала с учётом психолого-педагогической характеристики группы;
- использование различных сенсорных каналов при объяснении нового материала;
- построение деятельности с учётом данных психолого-педагогических обследований и рекомендаций психолога;

- широкое использование различных вариантов индивидуальной, парной или групповой работы;
- гендерный аспект в организации различных форм работы на занятии; в подборе методов и приёмов учебно-воспитательного процесса;
- использование при работе над закреплением темы разнообразного дидактического материала, позволяющего развивать различные сенсорные каналы, проявлять избирательность к типу, виду и форме задания, характеру его выполнения;
- обязательная оценка и коррекция процесса и результата учебной деятельности каждого ребёнка в ходе занятия; широкое применение самооценки и взаимооценки;
- создание условий для формирования у каждого ребёнка высокой самооценки, уверенности в своих силах;
- проведение с детьми рефлексии занятия (что узнали, что понравилось, что хотелось бы изменить или, наоборот, повторить).

Типы личностно-центрированных технологий

Исследовательская (проблемно-поисковая) технология – реализация педагогом модели – обучение через открытие. **Коммуникативная (дискуссионная) технология** – наличие дискуссий, характеризующихся различными точками зрения по изучаемым вопросам, сопоставление их, поиск за счет обсуждения истинной точки зрения.

Технология имитационного моделирования (игровая) – моделирование жизненно важных профессиональных затруднений в образовательном пространстве и поиск путей их решения. **Психологическая (самоопределенческая) технология** – самоопределение обучаемого по выполнению той или иной образовательной деятельности. **Деятельностная технология** – способность ребёнка проектировать предстоящую деятельность, быть ее субъектом. **Рефлексивная технология** – осознание индивидуумом деятельности: того как, каким способом получен результат, какие при этом встречались затруднения, как они были устранены и что чувствовал он при этом. Если особенности всех технологий объединить в одну, то получится **интегральная технология**. Ярким примером интегральной технологии является **проектная деятельность**, в основе которой лежит **проект**.

Технология саморазвития личности Алексея Ухтомского

Физиолог, биолог А.А. Ухтомский выдвинул, обосновал фундаментальный принцип доминанты (мотивации, ориентации, установки, господствующей потребности личности), являющийся основой направленной активности живых систем, включая человека.

Применение данного принципа к психическим процессам доказывает многие закономерности формирования, развития человеческой личности. Вся жизнедеятельность человека являет собой цепь сменяющих друг друга разнообразных доминант. Они могут быть менее или более сильными, осознаваемыми, неосознаваемыми, ситуативными, долговременными. Поэтому доминанты являются важнейшими механизмами самовоспитания.

По мнению А.А. Ухтомского, для человека *наиважнейшей является доминанта творчества, постоянного нравственного совершенствования, искания истины.*

Научно выработанная существующая ныне **технология саморазвития личности** Ухтомского – Селевко в своем становлении пережила три последовательных этапа: 1992–1995 гг. – создание инновационной модели на основе школы А.А. Ухтомского; 1995–2002 гг. – разработка, апробирование учебно-методического курса «Самосовершенствование личности» посредством создания межрегиональной сети экспериментальных площадок; 2003–2004 гг. – распространение наработок в практике российских школ в пределах проекта Международной Академии наук педагогического образования «Центра развития, саморазвития личности».

Что есть Человек? Из деятелей науки на этот вопрос никто не даёт ответа, кроме Ухтомского, работы которого есть поиск методики формирования именно человеческих психодоминант, хотя у него и нет в терминологии «человечного типа психики»... *Первое условие – выход за пределы своего животного эгоизма и формирование, как он говорил, «доминанты на Лицо Другого» – а это самое трудное, всё равно свои «хочу/не хочу/неохота» на первый план лезут...*

Становится понятным, почему в информационном пространстве никто никогда не упоминает такого выдающегося русского психофизиолога, как Ухтомский, а всегда и везде на слуху только И.П. Павлов (да Фрейд ещё с его психопатологиями). *Ухтомский как раз изучал механизмы работы и формирования высших слоёв именно человеческой психики и утверждал, что необходимо «лезть в себя» с целью самосовершенствования... а фиксация только на методиках Павлова – фабрика примитивных зомби* (звонок (лампочка) – слюнки потекли). Фактически Павлов не вышел за пределы изучения животного уровня...

Первоначально Ухтомский обучался в духовной академии. Тема его диссертации – «Космологическое доказательство Бытия Божия». В самом подходе к раскрытию этой фундаментальной для богословия темы отразилось все своеобразие мировоззрения Ухтомского, его постоянное стремление найти общий язык между наукой и религией, одухотворить науку, с одной стороны, внести в нее необходимые для ее жизни нравственные коррективы, а с другой – попытаться научно проанализировать тончайшие высоты человеческого духа.

Диссертация поставила на очередь изучение физиологии головного мозга, нервной деятельности вообще, а также **физиологии поведения**. Ухтомский вошел в историю отечественной и мировой науки и культуры как один из блестящих продолжателей петербургской физиологической школы. Созданное им учение о доминанте сегодня рассматривается как прочная методологическая **платформа для понимания законов организации целенаправленного поведения животных и человека**. Он не ограничивал принцип доминанты областью только физиологических процессов, а увязывал его с фундаментальными вопросами человеческого бытия и познания, его личной социальной сущности и психическими процессами. Принцип позволяет изучать психологические законы поведения человека как личности, а также социальные проблемы. Учение о доминанте стало основой формирования единой философской, мировоззренческой концепции человека, разработанной Ухтомским на стыке различных наук: философии, психологии, физиологии, социологии и этики, концепции, в которой человек предстает во всей целостности и **в неразрывной совокупно-**

сти его телесных, душевных и духовных качеств, – его внутренней свободы. Человек мыслится им в постоянном процессе становления, и прежде всего становления духовного. Нравственность, как считал Ухтомский, является одним из естественнейших биологических оправданных законов жизни человека. Ухтомский здесь делает поистине новаторский скачок в рассмотрении природы человека. Он органически примиряет вещи, долгое время казавшиеся непримиримыми: знание и веру, науку и религию.

Концепция Ухтомского впервые раскрывает роль идей и идеалов как естественных законов бытия человека, как высших социальных и духовных ориентиров человеческого общежития, обеспечивающих его духовное здоровье. Идеалы – это ведущие образы предвкушаемой и предвидимой человеком реальности. Строительство идеалов всегда связано с верой человека в возможность существования или осуществления чего-либо. Но, чтобы не быть авторитарной и монологичной, чтобы нести истинно продуцирующий импульс для жизни человека, вера должна всегда быть построена на творческом начале, должна служить не консерватизму человека, а его духовному прогрессу.

На этом принципе построены выработанные Ухтомским законы общения: закон Двойника и закон Заслуженного собеседника. *Двойник – это психофизиологически оправданное состояние человека (суждение о мире с точки зрения своих доминант, видение мира сквозь призму индивидуальных потребностей, мотивов поведения).* Это ситуативное состояние, сопровождающее человека каждую минуту. Но, чтобы не стать статичным, консервативным состоянием души, оно должно иметь коррективы, идеал, который в самом себе несет идею развития и динамики.

Духовная жизнь человека – это всегда жизнь на острие ножа. И только в движении возможно сохранить равновесие этих начал. Заслуженный собеседник и является тем идеалом нравственного совершенства, недостижимым, но искомым.

Человек во всех своих конкретных проявлениях участвует в непрекращающемся процессе живого предания от отцов к детям, **связывающего все поколения в живую цепь истории.** Пути истории проходят через каждого из нас. И история развивается, обогащается через индивидуальный опыт каждого человека, через глубинное, личностное переживание и познание им Истины, Добра и Красоты. **Отсюда и среда для человека – не просто объективная реальность, но, будучи пронизана субъективным видением, она всегда предстает в контексте культуры, объединяющей как индивидуальный внутренний мир человека, это зазеркалье, так и коллективное бессознательное, которое Ухтомский назвал опытом отцов.** Каждый конкретный момент несет на себе отпечаток многовекового опыта, взаимоотношений человека с миром. И в этом глубокий историзм бытия. **Данное сегодня – это лишь плод, результат тех или иных событий, преобразований, причины которых формировались задолго до настоящего проявления.** Ухтомский говорит об основной «мелодии», которой заполнена жизнь. Ему представляется тревожным, опасным и вредным для человека то состояние, когда сбываются мысли. Он поясняет, что эта болезненная как бы «мелодия» мучительно объясняет, почему в его глазах **так исключительно драгоценно человеческое лицо и влияние на человека другого лица.** Когда у человека все сбывается по его мыслям, это ведет его к самоудовлетворению, к покою, к глухоте относительно тех голосов, которые рядом с

ним. Самоудовлетворенный и довольный своими мыслями человек солипсичен.

Когда же он в творчестве, то готов принять новую реальность, вопреки своим излюбленным теориям и покою. Но где наименее выдуманная мною самим, наиболее безусловная, наиболее конкретная и непрестанная новая реальность, как не в живом человеческом лице вне меня? Поставить доминанту на человеческое лицо, то есть на реальнейшую из реальностей, то, что дано тебе сейчас и в ближайшем встречном человеке, – это значит уметь заранее приветствовать и принимать все то новое, постоянно вновь заявляющее о себе бытие другого, независимо от моих ожиданий и теорий о нем. *Категория лица должна быть принята в качестве вполне самостоятельного, исключительного фактора опыта и жизни наравне с такими категориями, как причина, бытие, единство, множество, цель*, – и человеческая деятельность, культура, исторический подвиг является поистине «звенящей медью и бряцающим кимвалом», пока человек не внес в свой обиход категорию лица, **пока доминанта его не поставлена решительно на лицо вне его**. Любимое человеческое лицо лучше всего символизирует то, что представляет для человеческого мышления и поведения истина, предчувствуемая и проектируемая, но не дающаяся в руки, влекущая за собой все далее вперед. Она всегда нова и всегда впереди. Для натуралиста именно такова истина. Жизнь, история и культура будут бесконечно новы и содержательны, когда они будут направлены на лицо.

Задача современной науки – изучить научными средствами **целостного человека** как «сплава» духовных и физических возможностей. Но для системного решения такой задачи всегда необходимо наличие системообразующего фактора, выявляющего новые свойства целого, которые не содержатся в его элементах. Открытием такого фактора и безусловным достижением отечественной науки стал ПРИНЦИП ДОМИНАНТЫ, сформулированный А.А. Ухтомским еще в 1922–1923 гг. Именно ДОМИНАНТА как фактор поведения и мышления ОБЪЕДИНЯЕТ понятия о ДУХОВНОМ И ФИЗИЧЕСКОМ ЧЕЛОВЕКЕ. Этот принцип научно объясняет разные уровни системной организации психофизиологических процессов: низшие, организменные, бессознательные и высшие, сознательные, мыслительные, включая интуицию как проявление «рецепции высшего порядка». Все поведение человека, его работа, страсти и творчество основаны на конкуренции разных доминант. При этом доминанты высшего порядка служат фундаментом и движущим фактором всех установок и побуждений. Принцип доминанты выявляет физиологические механизмы активного поведения человека, его духовности, стремления к знаниям, преодолению трудностей. Ухтомский писал: «Не прирожденное наследие рефлексов и инстинктов, но борьба текущих, конкретных доминант с унаследованным поведением». **Доминанты – конкретные определители поведения, не составляют незыблемого и постоянного фонда, они – «расширяющееся достояние человека»**. Доминанты влекут его к деятельности, к «тратам потенциала», но они же создают новые, более высокие уровни энерго-информационного равновесия организма, увеличивают творческий потенциал, что осуществляется только через иногда громадное напряжение организма. В условиях нормального взаимоотношения со средой человек, по мнению Ухтомского, связан с ней интимнейшим образом: чем больше он работает, тем больше «тащит на себя» энергии из среды, забирает и вовлекает ее в свои процессы. «Тогда понятно, – пишет Ухтомский, – что как раз более сильный деятель с мощной работой центральной

нервной системы и всей «аппаратуры», которая от нее зависит, способен за свою жизнь забрать и переработать большую сумму энергии из среды и вовлечь ее в сферу своей работы, для того, чтобы дать в сумме мощный рабочий результат и длительные рабочие последствия, которые на долгое время заставят вспоминать эту центральную нервную систему, когда ее самой уже не будет».

Таким образом, доминантная теория ориентирует научную организацию труда, медицину и педагогику не на принцип ограничения, минимизации, а на принцип активного преодоления препятствий и напряженную творческую деятельность, что одновременно служит залогом физического здоровья. Экспериментально доказано, что на определенной стадии развития доминанта мозга изменяет все процессы в организме – энергообменные, биохимические, вегетативные и т.д.

Речь, с точки зрения Ухтомского, – это не просто способ общения людей, но мощный путь воздействия на все процессы в организме. Слова и их образы – самые мощные доминанты.

Именно мощная доминанта способна сильно затормаживать восприятие ненужных ей сигналов из внешней и внутренней среды, угнетать другие доминанты. При этом человек может ошибаться в своих поступках, не замечать опасностей, состояния других людей. **Такие жесткие доминанты** характерны для религиозных, политических, идеологических устремлений человека-фаната. *С помощью формирования таких доминант обычно происходит управление сознанием и подсознанием людей, манипулирование ими. Чтобы управлять людьми, надо знать их доминанты, чтобы владеть собой, надо узнать себя через знание своих доминант, чтобы быть счастливым, нужно выработать в себе ОСОБУЮ ДОМИНАНТУ, которую Ухтомский назвал «ДОМИНАНТОЙ НА ЛИЦО ДРУГОГО, КАК ЗАСЛУЖЕННОГО СОБЕСЕДНИКА».* Таким образом, А.А. Ухтомский утверждал, что вся жизнедеятельность человека является собой цепь разнообразных доминант, сменяющих друг друга. Они могут оказывать разную степень влияния, осознаваться и не осознаваться личностью. Чтобы процессы самосовершенствования перешли в доминантную фазу в нашем развитии, необходимо наличие условий:

- осознание личностью целей, задач возможностей личностного роста, саморазвития;
- адекватные стили методов внешних воздействий: условий обучения, самовоспитания, уклада жизнедеятельности;
- занятие творческой самостоятельной деятельностью, приобретение опыта успеха, тренинг достижений;
- мотивационная установка на самовоспитание, самосовершенствование.

Эту технологию эффективного саморазвития человека используют для достижения больших успехов в персональном прогрессировании. По мнению Ухтомского, истинными причинами недостатков человека и его неудач являются не обстоятельства, **а он сам, его внутреннее духовное содержание.** Поэтому при столкновении с жизненными проблемами, решение необходимо искать, прежде всего, в себе, во внутренней перестройке и самосовершенствовании.

Смысл жизни – это первая необходимая доминанта. Личность постоянно духовно самосовершенствуется, движется к идеалам истины, красоты и добра. В процессе этого движения ей открывается истинная ценность духовных благ, счастье служения Богу и людям. У человека по природе имеется **потребность в познании**, поэтому он рано или поздно задается вопросом: **что есть**

истина? Прогресс общечеловеческого сознания является доказательством того, что истина существует. Движение к ней и есть сама жизнь. Алексеем Ухтомским был сформулирован закон общения **«Двойник и Заслуженный собеседник»**.

Двойник выступает психофизиологически оправданным состоянием человека, когда он судит о мире через призму своих индивидуальных потребностей. **Чтобы найти путь к Заслуженному собеседнику, личности необходимо освободиться от Двойника.**

Собеседник по теории Ухтомского – это главная цель жизни за рамками личных потребностей, работа над собой ради других, перевод внимания с себя на жизнь ближнего человека.

Пока человек не уйдет от Двойника, он зациклен на себе и не видит многообразия остального мира. И только пробив «скорлупу» своего одиночества, он ставит в центр доминанту в лице другого и делает большой прыжок в саморазвитии.

Мало кто осознал, что именно А.А. Ухтомский сделал еще один решительный шаг к истине с помощью веры – в научном решении главной задачи человечества – обретения счастья и бессмертия души не в загробной, а в реальной, сложной и противоречивой жизни человека. Он не ушёл назад в религию, как многие крупные мыслители в конце своей жизни; **он выдвинул человечеству самую сложную и конечную задачу – творческого поиска Заслуженного собеседника, непременно путём напряжённого труда над собой, чтобы увидеть другого человека непредвзято, открыть его для себя не как своего Двойника, а как нечто совершенно новое, неповторимое – «выработать доминанту на лицо другого» (другое Я).** Человек сам может обрести, заслужить бессмертие своего духа и души с помощью закона идеализации – Заслуженного собеседника, идеализации другого лица: Собеседник твой таков для тебя, каким ты его заслужил! Тем, что не заканчиваешь его образа и не произносишь над ним окончательного суда, открываешь себе возможность его идеализировать, любить, проектировать и осуществлять вместе с ним **новую лучшую жизнь!**

«Строить и расширять жизнь и общее дело можно лишь с тем, кого любишь, любить можно лишь того, кого идеализируешь, а идеализируешь того, относительно кого ты допускаешь возможность лучшего и большего, чем он кажется сейчас, т.е. прогрессирующая, ширящаяся, взимоспасающая жизнь возможна лишь с тем собеседником, которого ты интерполируешь и проектируешь лучшими чертами, которые ты можешь почерпнуть в своих собственных нравственных ресурсах».

Ухтомский считал, что только с того момента, когда откроется человеку, что есть вне его равноценное ему лицо человека, он сам впервые из антропоида начнет преобразовываться в Человека! Человечество будет счастливо лишь тогда, когда люди **СУМЕЮТ СОЗНАТЕЛЬНО ОБУЗДАТЬ СВОЮ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКУЮ «Я-ДОМИНАНТУ»**. Она не соответствует изначальной, выработанной новым типом естественного отбора **АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ, СОЦИАЛЬНОЙ СУЩНОСТИ ЧЕЛОВЕКА** – любой вновь рождённый индивид приобретает родовые качества человека (без исключения – все!) только через совместно-разделённую со взрослыми людьми и преданием рода активную, в сущности творческую деятельность. Опыт для человека всегда нов, он не врождён ему ни в одном психическом акте и даже двигательном-поведенческом акте – сущностное отличие от животных предполагает в человеке новый тип взаимо-

действия со средой – сознание, т.е. опосредование через общественное, родовое знание, через «нас», «наше со-знание».

Заблуждение индивидуализма, столь характерное для современного человека, не только чревато уклонением в потребительский эгоизм, вредящий другим людям: индивидуализм сознательный – это путь к самоуничтожению личности и к снижению творческой функции мозга, т.к. СВОБОДА ОТ ДРУГИХ ОБОРАЧИВАЕТСЯ НЕСВОБОДОЙ ОТ СЕБЯ, «САМОРАБСТВОМ». «...для самого человека наступает то роковое, бесконечное оскудение духа, когда он умирает от иссякновения любви «посреди своего Вавилона». Исчезает не только смысл бытия – снижается и творческий потенциал мозга человека-аутиста.

Основы методики саморазвития Г.К. Селевко

Как говорил М. Волошин: «Ребенок – это непризнанный гений среди буднично серых людей». Сегодня наблюдается важная мировая тенденция перехода от объяснительно-иллюстративных форм обучения к технологиям саморазвития человека. Рост и развитие живого организма управляются программой, передающейся генами. Человек формируется под воздействием окружающей среды, усваивая и отражая общественный опыт и нормы. Однако не только наследственная программа и окружающая среда играют роль в становлении личности, **но и складывающиеся в его психике опыт, способности и качества.** Технология саморазвития кандидата педагогических наук Г.К. Селевко предполагает использование мотивов самосовершенствования личности. Эту систему называют саморазвивающим обучением.

Технология саморазвития, по мнению Селевко, имеет важные особенности. В процессе воспитания **обращают внимание на самоутверждение, самовыражение, защищенность и самоактуализацию ребенка.** В традиционной системе обучения такие психические процессы протекают самопроизвольно, спонтанно, неосознанно, без возможности влияния на них. По методике саморазвития Г.К. Селевко, детям открывают «тайну» процессов, которые происходят в их психике, знакомят **с понятиями и закономерностями самопознания, самообразования и самовоспитания.**

Технология самосовершенствования личности, с точки зрения Г.К. Селевко, включает в себя сущностные качества технологии по саморазвитию, с учетом необходимости **развития самостоятельной, но в то же время направляемой деятельности ребенка.**

Данная деятельность должна быть направлена на самоутверждение, самовыражение, самоактуализацию.

Структура технологии достаточно проста, но в то же время является крайне эффективной, так как она позволяет активизировать деятельность ребенка на удовлетворение познавательной потребности и осознание, что данный процесс самосовершенствования является непрерывным и длится в течение всей жизни. **Особенности технологии самосовершенствования личности, с точки зрения Г.К. Селевко:**

Он делает **акцент на необходимости активации желания к саморазвитию на ранних этапах воспитания ребенка.**

В данном случае самосовершенствование личности в обучающем процессе непременно выступает в качестве своеобразной доминанты. **Деятельность учеников должна быть спланирована на самообразование, самовоспи-**

тание, самоконтроль, на умение пользоваться различными источниками информации и добывать из данных источников именно то, что необходимо на текущий момент времени.

В основе его технологии заложены идеи А. А. Ухтомского:

- осознание личностью целей, задач и возможностей своего развития и саморазвития;
- участие личности в самостоятельной и творческой деятельности, определенный опыт успеха и тренинг достижений;
- адекватные стиль и методы внешних воздействий; условия обучения, воспитания и уклада жизнедеятельности.

Соответственно этим условиям в структуре саморазвития личности учащихся существуют три подсистемы.

1. Подсистема «Теория». Эффективность процессов самосовершенствования, самовоспитания, влияния личности на саму себя определяется уровнем осознания целей и возможностей своего развития. В технологии самовоспитания ребенку открывается «тайна» процессов, происходящих в его психике. Серия специальных предметов и курсов знакомит учащихся с теоретическими понятиями и закономерностями самопознания, самовоспитания, самообразования. В учебный план школы вводится существенный, принципиально важный компонент – курс «Самосовершенствование личности» (с I по XI класс). Курс дает базовую психолого-педагогическую подготовку, методологическую основу для сознательного управления своим развитием, помогает найти, осознать и принять цели, программу, усвоить практические приемы и методы своего духовного и физического роста и совершенствования. Этим курсом реализуется положение о ведущей роли теоретической компоненты в развитии личности; он является теоретической базой для всех учебных предметов и для внеурочной деятельности.

2. Подсистема «Деятельность» охватывает, по существу, всю внеклассную работу, представляет опыт самостоятельной и творческой деятельности учащихся, сопровождаемой удовлетворением разнообразных потребностей самосовершенствования. Учащиеся вовлекаются в широкую и многообразную творческую деятельность по интересам, которая дает практический тренинг самостоятельности, приносит опыт успеха, самоутверждения и убеждает ребенка в возможностях его личности. Содержание клубной работы школы может группироваться по следующим направлениям деятельности: общественная; художественно-эстетическая; краеведчески-экологическая; техническая; учебно-исследовательская и научная; трудовая (технологическая); физкультурно-оздоровительная и др.

Ставится цель – предоставить каждому возможность проявить себя в одной из сфер дополнительного образования. В начальной школе вводятся творческие книжки школьника, в которых фиксируются все сколько-нибудь значимые его достижения. На средней и старшей ступенях развитие самостоятельности и творчества учащихся продолжается в различных укрупненных структурах: «воспитательные центры», «открытый университет самосовершенствования», научное общество учащихся (НОУ). **Формы деятельности учащихся разнообразны: разновозрастные отряды, полемические клубы, тренинг общения, работы исследовательского характера, смотры, конкурсы, конференции.**

В научных обществах учащихся большое внимание уделяется развитию исследовательских умений, способности учеников самим получать информа-

цию, осваивать новые, ранее неизведанные пространства знаний и навыков. Большие возможности для практики самостоятельности и творчества предоставляют учебные дисциплины, которые предполагают практические работы учащихся; это трудовое обучение и предметы эстетического цикла, включение учащихся в самостоятельную работу на уроках по любым дисциплинам. Переходя от одной возрастной ступени к другой, ребенок остается все время в нацеленной на доминанту самосовершенствования среде, которая представляет для него опыт творчества, преодоления, достижения, самоутверждения.

3. Подсистема «Уклад». Третья группа условий, необходимых, по мнению А.А. Ухтомского, для эффективного формирования доминанты самосовершенствования, – это стиль и методы внешних воздействий, уклад окружающей среды жизнедеятельности ребенка, адекватные поставленным целям. Свобода выражения взглядов, взаимоуважение, проявление здорового честолюбия, творческое горение, стремление окружающих к самосовершенствованию – вот климат, способствующий формированию доминанты самосовершенствования.

Организация учебного процесса, содержание и способы деятельности в технологии самосовершенствования имеют следующие принципиальные черты:

- превращение педагогического руководства самовоспитанием и самообразованием личности в приоритет организации учебно-воспитательного процесса;
- перенесение акцента с преподавания на учение;
- использование не только познавательной, но и нравственно-волевой мотивации деятельности учащихся;
- ставка на самостоятельную творческую деятельность учащихся;
- активизация и стимуляция процесса осмысливания учения, выход субъекта в рефлексивную позицию;
- перенесение центра тяжести педагогического процесса в сторону формирования способов умственных действий;
- систематическое и последовательное формирование общеучебных умений и навыков.

В содержании учебных предметов особо акцентируются те разделы, которые имеют большее значение для самовоспитания (проблемы нравственности, мировоззрения, общения и др.). Сами методы предметного обучения перестраиваются. На протяжении периода обучения рекомендуется «пропустить» учащегося через большинство общешкольных технологий (способов работы), которые образуют постепенно усложняющуюся и развивающуюся систему вовлечения в процесс самостроительства личности.

Технология самосовершенствования личности учащегося (ТССЛ) включает в себя все сущностные особенности развивающего обучения:

- ученик является субъектом, а не объектом обучения;
- обучение идет впереди развития, в зоне ближайшего развития, стимулируя и ускоряя его;
- провозглашается и обеспечивается приоритет формирования способов умственных действий, ведущая роль теоретического знания, мышления;
- делается ставка на активизацию познавательных интересов, познавательных потребностей;
- учебная деятельность ученика организуется как целенаправленная, включающая все психологические этапы: целеполагание, планирование, реализацию цели и рефлексивный анализ результатов, но имеет принципиально новое

качество: она охватывает не только учебу (познавательное развитие), но всю жизнедеятельность ребенка (разностороннее развитие).

В процессе самосовершенствования человек становится индивидуальной личностью и предметом для подражания. Мы мыслим, следовательно, существуем. Это утверждение верно для любого мыслящего индивида в нашей вселенной. Человек обязан постоянно развиваться, «духовно расти» и узнавать новое; в тот момент, когда эти процессы прекращаются, начинается медленное угасание личности. Технологии развития личности помогают раскрыть внутренний потенциал человека, научить его управлять своим мозгом и понимать те процессы, которые происходят в его мозгу.

Технологии **саморазвития** личности включают в себя несколько основных моментов:

- самообразование;
- самовоспитание;
- саморегуляцию;
- самоактуализацию;
- самоутверждение.

Технологии саморазвития личности включают в себя:

- 1) потребность в самоутверждении – ребенок должен иметь свободу выбора и занятий по интересам;
- 2) потребность в самовыражении – потребность в общении, проявлении своих способностей и талантов;
- 3) потребность в самоактуализации – подготовка к социальной адаптации, достижение поставленных целей;
- 4) потребность в защищенности – потребность в самоопределении, самоутверждении в профессиональной деятельности и умение найти свое место в коллективе. Чтобы саморазвитие стало основной доминантой, нужно несколько условий: **самосознание личности** – человек должен осознавать свои цели, задачи, возможности их выполнения; **внешние условия** – методы обучения, воспитания, уклада жизни; **участие личности в творчестве** и достижение определенных успехов; **нормальная социальная адаптация личности** – возможность общения, осознание определенного места в коллективе.

Индивидуальная технология саморазвития

Каждый человек – это индивидуальность, поэтому и систему саморазвития нужно подбирать и создавать индивидуально. Следовательно, стоит задуматься над самостоятельной разработкой уникальной программы личностного роста, благодаря которой можно достичь эффективных результатов.

Прежде всего, нужно сделать ставку на развитие сильных сторон, не забывая о борьбе с теми качествами, которые создают препятствия в развитии. Таким образом, личность делает первые шаги к намеченным целям и в дальнейшем сможет получить перспективы активации своих скрытых возможностей.

Если человек стремится к саморазвитию, верит в себя и свои способности, он стоит на пути открытия более сложного системного мировоззрения. Непосредственный и рискованный процесс освобождения и самораскрытия может быть открыт только для уверенной личности, уважающей себя.

Для того чтобы процесс был успешным, нужно осуществить такие условия:

- сделать все возможное, чтобы ученик осознал цели, возможности, задачи и перспективы индивидуального саморазвития;
- привлечь учеников к самостоятельной, а также творческой деятельности, что и станет своеобразным первым шагом на пути достижения поставленных целей, на пути раскрытия внутренних талантов и особенностей личности;
- применить адекватные методы и стиль внешнего воздействия в виде условий воспитания и обучения, что позволит ученикам самостоятельно определить необходимость работы над собой и осознать, что данная работа приводит к процветанию и благополучию, то есть нужно не заставлять, а именно заинтересовать в такой деятельности.

Естественно, самое важное – правильно поставленные цели. И есть основные цели, на которых педагог должен ставить самые значительные акценты. Такие цели способствуют формированию внутренней мотивации, которая впоследствии перерастает в желание все время находиться в процессе самосовершенствования:

- человек становится личностью только в процессе самосовершенствования;
- правильный выбор механизмов самоуправления позволяет достичь любых поставленных целей и получить желаемый уровень благосостояния и благополучия;
- существует необходимость в профессиональном саморазвитии. Такое саморазвитие приводит к тому, что человек имеет перспективы существенного карьерного роста, что порождает формирование материального благополучия;

Синергетическая педагогическая технология (С.В. Кульневич)

Методологическим основанием данной технологии являются: философско-педагогическая концепция Сократа, психологическая теория Маслоу, современные синергетические концепции.

Сократ был уверен, что человек нуждается не в привычном научении, т.е. в передаче истины, а в образовании, которое предоставляет возможность поиска смысла жизни. Основные ценности, которые составляли сократовский подход к педагогической деятельности, – личность, свобода, самостоятельность и добровольность в постижении истины, познание жизни через познание собственных заблуждений.

В психологической теории Маслоу особое место занимает концепция самоактуализации. Тенденция к самоактуализации составляет ядро личности. Маслоу дал характеристику самоактуализирующейся личности:

- более эффективное восприятие реальности и более комфортные отношения с ней;
- принятие себя, других, окружающего мира такими, какие они есть;
- простота и естественность; отсутствие стремления к производству эффекта, стремление к развитию;
- центрированность на задаче; восприятие цели как ответственности, долга, обязанности;
- потребность в уединении;
- автономия, независимость от среды;

- умение получать удовольствие от простых радостей жизни;
- чувство сопричастности к судьбам других людей;
- демократическая структура характера;
- не враждебное чувство юмора;
- самоактуализирующееся творчество.

Синергетика – это наука, изучающая системы с самоорганизацией. Под самоорганизацией понимается внутренняя способность системы выращивать в себе, надстраивать из себя новые качества, необходимые для выживания.

В педагогике такими системами являются образование, сознание, личность. Внутренние изменения происходят в них под влиянием деятельности личностных структур сознания, влияющих на качество воспитания и обучения.

К основным личностным структурам относят следующие:

- контроль;
- критичность;
- рефлексивность;
- коллизийность (столкновение противоположных взглядов, стремлений);
- мотивирование;
- ориентирование – умение выбирать нравственные ориентиры для построения собственной картины мира;
- автономность – устойчивость по отношению к внешним воздействиям;
- смысловое творчество – определение и порождение личностных смыслов.

Самоактуализация – высший уровень проявления духовного и творческого потенциала личности, стремление к полному выявлению собственных возможностей. Синергетическая технология предполагает создание таких педагогических условий, в которых становится возможной самоактуализация личности ученика.

Цель данной технологии – воспитание основ субъектности личности; обучение принципам жизни, развитие способности порождать и придавать смысл. Особенность целеполагания в данной технологии – совместная постановка цели. В ней обязательно принимают участие учитель и ученик. Ученик переходит из зоны педагогического воздействия в зону педагогического взаимодействия. Принципы выстраивания отношения учителя и учеников к содержанию учебного и воспитательного материала в этой технологии:

1. Понимание. Оно должно заменить объяснение. Недостаток объяснения – тяготение к однозначной трактовке. Ученик принуждается не к пониманию, а к точному воспроизведению не им понятого. Понимание основано на встрече обыденных представлений учащегося со смыслами, присутствующими в познаваемом явлении. **Метод понимания предполагает постижение смысла и значения не посредством знания, усвоения, воспроизведения, а посредством идентификации (совпадение смысла ценностей и личностного представления о них), проекции (перенесение собственных свойств на внешние объекты), перцепции (смысловые и оценочные интерпретации того, что воспринимается).** В процессе понимания важны эмпатия (сопереживание ситуации), инсайт (не связанное с опытом понимание ситуации), интуиция (целостное схватывание, выход за границы стереотипов, знание, возникающее без осознания путей его получения).

2. Переживание содержания ценностей.

3. Эйдетическая редукция – расчистка сознания от стереотипов, предрассудков. При изучении явления на время «закрываются в скобки» все существующие его научные и ненаучные описания. Это позволяет активизировать лич-

ностный опыт, сопоставляя его с постепенно «возвращаемыми» научными описаниями. Эйдетическая редукция предполагает:

- представление в учебном материале открытых для дополнения, не имеющих однозначной трактовки фактов; за счет этого происходит постоянное пояснение субъектом обучения собственных смысловых значений изучаемого явления;
- включение обыденных пониманий; включение вненаучных представлений в контекст науки; встреча обыденных пониманий и объективных значений;
- диалогичность содержания образования, которая обеспечивает самообразование ученика в общении.

Принципы отбора содержания обучения

В содержание знаний, способствующее самоорганизации личности, входят эмоционально-ценностный, критический, рефлексивный, творческий, регулирующий компоненты.

Эмоционально-ценностный компонент предполагает представление в содержании такого материала, который способствует проявлению эмоционального отношения к рассматриваемым фактам, осознанного принятия духовных и культурных ценностей. Средства представления данного компонента выступают: проблемная неоднозначность выдвигаемых ориентиров; демонстрация позитивных и негативных моментов описываемых явлений; антитезное изложение материала (противопоставление).

Критический компонент предполагает оценку факта на его соответствие или несоответствие ценностям и смыслам эпохи открытия и современной эпохи, исходя из понимания ученика. Средства представления: аналогии с фактами других эпох, предоставление возможности для дополнения логики познания интуитивными, ассоциативными открытиями.

Рефлексивный компонент ориентирует на создание ситуаций, когда учебный материал востребует умение осмысливать явление при помощи собственных размышлений, сомнений, умение конструировать образ своего «я» в контексте события. Средства представления: деидеологизация всех сторон явления, эйдетическая редукция.

Творческий компонент содержит материал, востребующий экспертной оценки учениками изучаемых явлений. Средства представления: ориентация не только на конечный результат, но и на процесс получения знаний.

Регулирующий компонент ориентирует на подбор материала, способствующего развитию умений и способностей саморегуляции и самоуправления. Средства представления: философские аспекты учебного материала, создание противоречивых ситуаций, требующих волевого решения.

Выделяются три формы обучения: вводная информация (текст, предлагаемый для последующего обсуждения и размышлений; он включает и пояснения учителя и тексты учебного пособия); изучение текстов и выполнение заданий; обсуждение текстов (беседа-дискуссия).

Способы представления учебного материала как вводной информации и как средства пробуждения и расширения смысловой деятельности учащихся:

- работа учителя с содержанием темы, которая позволит ему обратиться к реальным источникам существования парадокса (коллизийное, открытое, проблемное представление материала);

- исчерпывание позиций накопленного научного опыта; подчеркивание недостаточности имеющихся знаний;
- представление существа проблемы с позиций различных научных подходов;
- представление противоречий; введение проблемной неоднозначности выдвигаемых ориентиров.

При организации беседы-дискуссии учитываются обыденные пояснения учащимися собственных донаучных представлений о смысле изучаемого явления. Создаются условия, которые ставят учеников в позицию экспертов: информация предлагается в неполном виде; предлагается оценить информацию со своей точки зрения; предложение испытать свои идеи наиболее сильными возражениями. Происходит интеграция научных смыслов обыденными ученическими смыслами.

Критерии оценки работы учащихся: знание предмета, систематичность изложения, самостоятельность, творческий характер, аргументированность позиции, критичность, дополнение собственными смыслами, представление личностной позиции. Примером реализации технологии может служить изучение темы «История возникновения и развития российской революционной демократии».

Первый этап. Работа учителя с содержанием темы, направленная на выявление историко-культурного парадокса: что представляют собой идеи и деятельность революционеров демократов – жертвенное служение народу или апологию насильственного осчастливливания; противоречие между целью и средством.

Второй этап представляет существо проблемы: недостаточная представленность в учебно-методической литературе вопроса о трансформации традиционных национальных духовных ценностей в философии российских революционных демократов.

Третий этап предполагает создание условий для дискредитации прежних смыслов и обретения актуальных. Здесь необходимо заострение философской проблематики рассматриваемых явлений: соотнесение понятий нравственности и полезности; свободы и служения; природы разумного эгоизма, «мягкотелого» и «конкретного» гуманизма. На этом этапе создаются условия, в которых ученик выступает в качестве экспертов.

Четвертый этап – вовлечение учеников в дискуссию; им предлагается дать собственную оценку антитезно представленного материала, но и следовать своим желаниям.

Педагогические технологии, ориентированные на саморазвитие личности способствуют тому, что дети охотно всегда чем-нибудь занимаются и это весьма полезно, а потому не только не следует этому мешать, но нужно принимать меры к тому, чтобы всегда у них было что делать.

Я.А. Коменский отмечал, что идея саморазвития оказалась настолько привлекательной для современной науки и практики, что смогла стимулировать разработку специальных технологий, где потенциал каждой личности выявляется наиболее полно. В нашей стране такие возможности возникли не так давно, буквально в последней четверти XX столетия, и связаны с более широким контекстом развития общества в целом: процессами демократизации и гуманизации.

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте сущность понятия «Саморазвитие».
2. Основные теоретические подходы к формам и технологиям саморазвития.

3. Технология саморазвития М. Монтессори.
4. Технология саморазвития в контексте педагогики ненасилия.
5. Технология саморазвития в контексте педагогики сотрудничества.
6. Сущность теории личности и технологии самоазвития А. Ухтомского.
7. Технология саморазвития Г.К. Селевко.
8. Синергетическая педагогическая технология (С.В. Кульневич).
9. Личностно-ориентированная «технология» саморазвития по К. Роджерсу.

Литература к теме

1. Ведин И.Ф. Теорема личности: Дороги и тупики самосозидания. – Москва, 1988.
2. Гуревич П.С. Человек в авантюре саморазвития // В кн. Э. Фромм. Психоанализ и этика. – Москва, 1993.
3. Каптеров П.В. О саморазвитии и самовоспитании // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 32–39.
4. Кочетов А.И. Самовоспитание подростка. – Свердловск, 1967.
5. Кочетов А.И. Педагогические основы самовоспитания. – Москва, 1974.
6. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск, 1997.
7. Лозовой В.А. Самовоспитание личности: философско-социологический анализ. – Харьков, 1991.
8. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. – Москва, 1992. – С. 57–64.
9. Осипов П.Н. Стимулирование самовоспитания учащихся. – Казань, 1997.
10. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. – Москва, 1984.

Тема 16–17–18. ТИПОЛОГИЯ ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СЕРВИСА (СКС). ПОДХОДЫ К СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ

Социокультурная деятельность – термин, объединяющий две понятийные категории:

1) *социальная деятельность* – целеориентированная активность, содержание которой задается социальными ролями человека. При этом в социуме происходит отчуждение человека от собственной природы и природы своего национального мира за счет включенности в социум;

2) *культурная деятельность* – активность смысло- и ценностно-ориентированная. Культура обеспечивает «врастание» в национальный мир, образуемый языком, традициями, обычаями, преданиями, всей национальной психологией.

Сущность социума – делать человека общественным, обеспечив его набором необходимых ролей и технологиями их исполнения. Сущность же культуры – способствовать формированию духовно целостной личности, преодолению социально-ролевой ограниченности человека.

Культурно-досуговая деятельность призвана привлекать и приобщать человека к культуре через творчество, активный отдых, общение, развлечения. Досуг и культура взаимосвязаны ввиду возможности реализации в досуге культурных и социальных потребностей, которые возникают в определенных социально-культурных условиях. Поэтому разделять социально-культурную и культурно-досуговую деятельность невозможно.

Эволюция социально-культурной деятельности – это не только следствие ее внутреннего развития, но и результат необратимых изменений, происходящих в жизни общества, ставшего на путь демократизации и обновления.

В целом, понятие социально-культурного сервиса достаточно широкое. Этот вид сервиса тесно связан с различными видами социокультурной деятельности.

И.Б. Орлов, подробно анализируя социокультурный сервис на современном этапе, показывает, что он как форма предоставления услуг населению имеет длительную историю, причем отмечает, что многие виды социокультурных услуг впервые появились за рубежом. Родоначальниками коммерческого досуга, индустрии развлечений и разнообразных услуг в сфере культуры, спорта, туризма стали Западная Европа и США. Причем наиболее употребляемы для обозначения этого вида сервиса в Европе и США такие понятия, как «культурные или социальные услуги», «индустрия развлечений или отдыха», «отдых или рекреация вне дома», «досуг» и «культурная индустрия». И.Б. Орлов отмечает, что в западных странах социокультурный сервис имеет более обширные по своему

содержанию названия, например, слово «рекреация» определяется как возрождение к новой жизни, восстановление, позитивное мироощущение.

Между тем, следует сказать, что о значимости качества жизни говорил И.А. Ильин, имея при этом в виду качественное развитие всех сторон общественной жизни: воспитания, политики, хозяйства, культуры, образования и профессиональной деятельности.

Такие базовые понятия, как «культурные услуги», «культурный сервис», «индустрия развлечений», в зарубежной и отечественной традициях совпадают, отсутствует только приставка «социальный».

Примечательно, что на Западе к сфере культурных услуг относят не только сами услуги по обеспечению досуга и отдыха, но и рекреационные объекты, и индустрию, обеспечивающую реализацию данных услуг: игры, общение, музыка, танцы, кино, театр, цирк, шоу-бизнес, средства массовой информации и дополнительное образование. Как отмечает И.Б. Орлов, наполняемость понятия «социокультурный сервис» за рубежом зависит от соотношения коммерческих (тематические парки, спортивно-оздоровительные комплексы, клубы, аттракционы) и некоммерческих форм реализации досуга: библиотеки, музеи, выставочные залы и добровольные организации. Нам, как профессионалам по подготовке специалистов социокультурного сервиса, следует обратить на это внимание, так как почти во всех этих сферах наши выпускники проходят производственную и преддипломную практики и затем трудоустраиваются.

В российской научной теории для определения сервиса использовался термин «служба быта», что приводило к многозначности классификаций услуг, в частности, их подразделяли по специфике содержания, в результате услуги, которые могут быть отнесены к социально-культурному сервису, относили в группу – обслуживающих человека (услуги косметические, парикмахерские, спортивно-оздоровительные, медицинские, санитарно-гигиенические) или же в группу услуг по удовлетворению личностных потребностей человека (образовательные, культурные, информационные, туристские).

Как отмечает И.Б. Орлов, образование, здравоохранение и услуги по охране имущества и личности отнесены к области социальных услуг, а рекреационные, досуговые и бытовые услуги объединены в группу личных услуг. Ряд авторов отдельно выделяют гуманитарный сервис, охватывающий широкий спектр в области удовлетворения социально-культурных, интеллектуальных, биопсихологических, рекреационных потребностей. В эту же группу нередко относят развлечения, туризм, прокат аудио- и видеопродукции, гостиничное обслуживание, кинематограф, музеи, театры, услуги образовательного, культурно-развлекательного и санитарно-врачебного характера, предоставляемые в домашних условиях.

Так, Е.В. Биндиченко разделяет интеллектуальный и социально-культурный сервис, в рамки последнего включает удовлетворение потребностей сохранения на приемлемом уровне здоровья человека, в спортивной деятельности, активной рекреации, в освоении культурного, экономического и социального пространства человеческого бытия через систему экскурсий и туризма.

Е.Н. Жильцов выделяет группу смешанных услуг, включая в нее культурно-развлекательные, досугово-рекреационные и спортивно-оздоровительные.

Кроме того, классифицируя услуги, отдельные исследователи подразделяют их с учетом форм оказания услуг, характера, способа оплаты, характера распределения общественных фондов потребления, видов потребления и т.п.

Таким образом, можно сделать несомненный вывод о том, что как нет единой классификации человеческих потребностей, так и нет единой классификации сферы социокультурных услуг.

Вместе с тем сегодня под социокультурным сервисом все чаще понимают «...систему создания, предоставления и потребления социокультурных услуг (услуги культуры, образования, здравоохранения, физкультуры и спорта, туризма), оказываемых чаще всего на основе платежеспособного спроса». Как отмечает И.Б. Орлов, понятие «социокультурный сервис» целесообразно применять для сферы услуг, связанных с культурой, образованием, здравоохранением, физкультурой, спортом, туризмом вне зависимости от форм собственности.

Объектами профессиональной деятельности специалистов по сервису являются человек и его потребности в индивидуальных услугах, а также корпоративные клиенты; способы и методы выявления и формирования этих потребностей; методы диагностики, разработки, моделирования материальных объектов и услуг по индивидуальным заказам потребителей; технологические процессы посредством которых выполняются индивидуальные заказы на услуги. Выпускники направления подготовки «Сервис» могут выполнять производственно-технологическую, организационно-управленческую, научно-исследовательскую, но, прежде всего, сервисную деятельность. В рамках организации сервисной деятельности они способны проводить экспертизу и (или) диагностику; исследование возможностей и методов оказания услуг; анализ заказа на услуги; разработку проектов и технологии оказания услуги, установление и обеспечение необходимого качества услуги; согласование, оформление и доведение услуги до потребителя.

При этом следует отметить, что сложно провести грань между социальной и культурной деятельностью человека. Скорее наблюдается определенная взаимосвязь, ведь любая культурная деятельность имеет как социальную направленность, так и наоборот. С другой стороны, руководствуясь определением, предложенным известным представителем Санкт-Петербургской школы прикладной культурологии М.А. Ариарским о том, что «социально-культурная деятельность – это обусловленная нравственно-интеллектуальными мотивами общественно целесообразная деятельность по созданию, освоению, распространению и дальнейшему развитию ценностей культуры», можно сказать, что такой деятельностью занимаются представители многих профессий, в том числе выпускники бакалавриата по направлению «Сервис».

Остановимся на самых существенных, изначальных терминах. Сфера культурного сервиса – это деятельность по выявлению, сохранению, формированию, распространению и освоению культурных ценностей.

При этом в рамках аксиологической концепции социокультурный сервис можно рассматривать как деятельность в сфере формирования ценностей человека и культуры. Многие культурологи считают, что ценности – это самое главное в культуре, ее ядро. Проблема ценностей разрабатывалась на протяжении всей истории философии. При этом сформировались разные подходы к вопросу о природе ценностей, их абсолютном или относительном характере. В современной литературе также существуют разные определения ценностей. Ценность рассматривается как предмет, имеющий какую-либо пользу; как идеал, т.е. представление о желательном; как значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом.

Существуют разные способы и принципы классификации ценностей. К предметным ценностям относятся предметы материальной и духовной деятельности людей, а также природные явления, имеющие для человека положительное значение и способные удовлетворять его потребности. Субъективные ценности – это установки, оценки, требования, запреты, которые выступают регуляторами деятельности человека. Материальные ценности удовлетворяют материальные потребности человека (в еде, одежде, жилье). Духовные ценности удовлетворяют духовные потребности человека (в познании, творчестве, прекрасном).

Абсолютной ценностью является сам человек, его жизнь. Помимо этого к высшим ценностям следует отнести смысл жизни, справедливость, свободу, мир, труд, добро, истину, красоту. Без реализации этих ценностей человек не может состояться как личность.

Основная функция ценностей – регулятивная, а именно регулирование поведения индивида в определенных социальных условиях.

Досуговая сфера, будучи одной из детерминирующих в жизни людей, имеет огромное значение и оказывает большое влияние на развитие личности. В условиях досуга происходит активный контакт человека с окружающим миром, трансляция духовно-культурных ценностей, обеспечивается преемственность поколений, передача традиций, стимулирование творчества.

Социально-культурный сервис как особая сфера деятельности представляет собой самостоятельную подсистему общей системы социализации личности – социального воспитания и образования людей.

Так, Г.Н. Новикова определяет социокультурную деятельность как особую сферу, представляющую собой самостоятельную подсистему общей системы социализации личности – социального воспитания и образования людей. Ю.Д. Красильников отмечает, что это воспитательная деятельность, ориентированная на человека, исчерпывающее раскрытие в нем духовного потенциала. Иное понимание у В.В. Туева, определяющего ее как «... управляемый обществом и социальными институтами процесс приобщения человека к культуре». Вступая в полемику с В.В. Туевым, Н.Н. Ярошенко находит подобное определение социально-культурной деятельности «безразмерным и предельно широким, а следовательно, лишенным специфики». И далее он аргументирует свою мысль: «Социально-культурная деятельность имеет своей целью не только приобщение человека к культуре, но и создание условий для того, чтобы культура становилась основой для социального взаимодействия». В результате он предлагает определять эту деятельность как совокупность педагогических технологий, обеспечивающих превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяющих социализирующие воспитательные процессы. Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников говорят о том, что природе и назначению этого вида деятельности следует рассматривать в ряде основных аспектов:

– *экономическом* – включает понятия: затраты, капиталовложения, эффективность и др.;

– *гуманитарном* – охватывает широкий спектр технологий, включающих в себя понятия: социальная работа, досуг, социокультурная сфера, частные и отраслевые методики;

– *организационно-управленческом*, включающем понятия: менеджмент в социально-культурной сфере, самоуправление, контроль и отчетность, социокультурное диагностирование, прогнозирование и проектирование.

Культурно-досуговая деятельность часто трактуется в науке как самодетерминированная деятельность людей в условиях свободного времени. Она выполняет функции закрепления, хранения, накапливания и трансформирования социально-культурного опыта, появление которого явилось логическим следствием теоретического осмысления проблемы досуга. Первым к пониманию социально-культурной деятельности стал подход, определяющий досуг как один из видов человеческой деятельности. Радикальная трансформация повседневной жизни человека во второй половине XX в. перевернула традиционные представления людей о досуге. Понятие «досуг» рассматривается в системе категорий «рабочего», «внерабочего» и «свободного времени» и определяется как нерегламентированная, добровольная деятельность. На рубеже 70–80-х гг. XX в. обозначились альтернативные позиции. Одна из них сводилась к определению досуга как деятельности, направленной на всестороннее развитие человека. По другой делался акцент на многообразии занятий вне сферы труда, семьи и быта, как развивающих, так и не развивающих, вплоть до девиантных. Последней по времени стала попытка анализа феномена досуга с позиций теории культуры. Делается акцент на культурные потребности, являющиеся мотивом для досуговой деятельности. Досуг стал рассматриваться как деятельность человека по производству, распространению, сохранению и потреблению ценностей духовной культуры. Так появился термин «культурно-досуговая деятельность», являющийся видовым по отношению к более общему, родовому понятию «досуговая деятельность» («досуг»).

Наиболее часто в современной теории и практике термин «досуг» употребляется в следующих значениях: как синоним свободного времени (его части); как синоним нерабочей (свободной) деятельности; как синоним состояния или психологического переживания человека на данный момент. Причем многие определения, составляющие понятийный аппарат досуга как отрасли научного знания, получили разработку в последние 10–15 лет. Это относится к понятиям «досуговая деятельность», «социокультурная деятельность», «социальные институты», «социализация личности», «социальная педагогика», «индустрия досуга», «чистый досуг».

С 50–60-х годов прошлого столетия досуг характеризуется как часть времени, свободного от обычной или сверхурочной работы, а также от времени, затраченного на поездку на работу и другие действия.

В настоящее время понятия «досуг» и «свободное время» практически слились. Являясь основной сферой социокультурного сервиса, досуг предстает как та часть общего бюджета времени, которая остается после вычета необходимых временных затрат на работу (учебу), удовлетворение физиологических потребностей (сон, питание) и реализацию неотложных домашних, семейных обязанностей.

Основные концепции досуга

Деятельностная концепция рассматривает досуг (рекреационная деятельность) как деятельность в свободное от работы и неотложных дел время, как неотъемлемую часть образа жизни человека.

Медико-биологические (курортологические, оздоровительные) концепции досуга. Основу этих концепций составляют программы профилактики

и лечения различных заболеваний с помощью природных факторов: климатотерапии, грязетерапии, минеральных вод, купания, пребывания на свежем воздухе. Этим целям служат курортно-рекреационные зоны в России и за рубежом.

Культурологические и социально-культурные концепции досуга главным считают содержательное наполнение досуга. При этом досуг выполняет образовательную, воспитательную, духовную функции, обеспечивает расширение культурного кругозора путем посещения архитектурных ансамблей, музеев и других культурных объектов.

Экологические, природно-ориентированные концепции связаны с социально-культурными. При этом основными факторами досуга являются природные: климат, ландшафт, растительность, водоемы и проч. Согласно данной концепции, с одной стороны, формируется адаптация человека к природным факторам, а с другой – осуществляется преобразование природы и мест отдыха, организуются природно-технические комплексы, спортивные и игровые площадки и проч.

Техноэкономические концепции досуга. Их суть состоит как в увеличении свободного времени за счет технических возможностей бытовой техники, так и в формировании досуговых центров, досуговых технологий и программ.

Социально-управленческие концепции. Согласно этой концепции устанавливалась жесткая регламентация деятельности досуговых центров и проектирования досуговых программ.

Современная теория выделяет множество форм проявления СКД. Они различаются по субъекту, месту осуществления, характеру организации, наличию творческого элемента и т.д.

Важнейшие сферы деятельности специалиста и бакалавра по направлению Социокультурный сервис – это организация сервиса в различных сферах социокультурной деятельности:

- выявление, изучение, реставрация и использование памятников истории и культуры;
- художественная литература, кинематография, сценическое, пластическое, музыкальное искусство, архитектура и дизайн, фотоискусство и др.;
- художественные народные промыслы и ремесла;
- народная культура в таких проявлениях, как языки, диалекты, говоры, фольклор, обычаи, обряды;
- самодеятельное (любительское) художественное творчество;
- музейное дело и коллекционирование;
- книгоиздание и библиотечное дело, архивное дело;
- телевидение, радио, аудиовизуальные средства в части создания и распространения культурных ценностей;
- эстетическое воспитание, художественное образование, педагогическая деятельность;
- научное исследование культуры;
- международный культурный обмен;
- производство материалов, оборудования и других средств, необходимых для сохранения, распространения и освоения культурных ценностей;
- иная деятельность, в результате которой создаются, сохраняются, осваиваются и распространяются культурные ценности.

Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников пишут о том, что сфера социокультурной деятельности имеет свои, присущие ей характерные черты: осуществля-

ется в свободное (досуговое) время, отличается свободой выбора, добровольностью, активностью, инициативой различных групп и индивидуумов.

Культурно-досуговая деятельность носит разносторонний характер, учитывая в своих аспектах потребности, интересы, ценности, соответствующие запросам современного общества. При этом культурно-досуговая деятельность выполняет различные функции: рекреационную, воспитательную, развивающую, образовательную, формирует различные умения, навыки, духовное совершенствование человека, его адаптацию и социализацию. Можно сделать вывод, что данная деятельность способствует не только расслаблению, отдыху и получению заряда положительных эмоций, но и личностному росту, развитию и постоянному совершенствованию человека.

Иными словами, деятельность в сфере досуга – это деятельность, направленная на сознание, сохранение и развитие культурных ценностей.

Основные функции социокультурного сервиса в сфере организации досуга:

- коммуникативная;
- информационно-просветительная;
- культуротворческая;
- рекреативно-оздоровительная;
- образовательная.

Коммуникативная функция обеспечивает потребность человека в общении (клубная работа, творческие объединения, праздники, диспуты, вечеринки и т.п.). При этом происходит обмен, потребление и использование огромных объемов информации из мира науки, искусства, религии и других областей, то есть реализуется образовательная функция.

Информационно-просветительная функция связана с определенным регламентом, установленным и обязательным в учебных заведениях, а основана на добровольности, инициативе, самостоятельности самих людей, обеспечивает более полное удовлетворение разнообразных индивидуальных досуговых интересов, запросов и предпочтений людей различных возрастов и профессий.

Культуротворческая функция связана с развитием духовных сил и способностей, с активной творческой деятельностью (трудовая, спортивно-игровая, художественно-театральная), целенаправленная на творческую учебную деятельность молодежи (фестивали, олимпиады, конкурсы, туристические походы). Культуротворческая деятельность людей решает целый ряд важных социальных проблем, она реализуется через различные виды творчества:

- а) *социальное* творчество связано с осуществлением социальных проектов и инициатив в культурно-досуговой сфере;
- б) *художественное* творчество;
- в) *прикладное* творчество (фольклор, народные промыслы, ремесла);
- г) *научно-техническое* творчество.

Данная функция помогает реализовать творческие способности ребенка, подростка, взрослого человека, а также проявлять инициативу в различных культурно-досуговых мероприятиях.

Рекреативно-оздоровительная функция заключается в разработке и внедрении в жизнь различных развлекательных, игровых, оздоровительных досуговых программ для различных слоев населения, причем с целью восстановления сил, затраченных в процессе труда, снятия производственного напряжения и одновременно развивающего воздействия. Эта функция по содержанию и характеру

ориентирована на досуг активный и пассивный, организованный (запрограммированный) и неорганизованный, коллективный (в том числе семейный) и индивидуальный. Осуществление рекреативно-оздоровительной функции требует установления тесных контактов и взаимодействия с творческими, экскурсионно-туристскими, медицинскими учреждениями, умения учитывать самые неожиданные житейские ситуации.

Функции определяют природу, специфику и средства достижения цели в социокультурном сервисе и предполагают максимальное развитие самостоятельности, предприимчивости, инициативности и активности человека. При этом генеральной функцией является *развивающая*, объединяющая воедино все остальные функции. Наиболее ярко развивающее начало выражено в информационно-просветительской функции. При этом осуществляются педагогическая, образовательная, самообразовательная виды деятельности, направленные на развитие человека и получение необходимой информации.

Социально-культурные функции сложились на основе многолетнего опыта. Именно они в своей совокупности образуют само понятие социокультурного сервиса, соседствуя и взаимодополняя друг друга, они, в основном, остаются постоянными величинами в процессе проектирования и реализации социально-культурных занятий в области досуга. Взаимодействуя, эти функции образуют систему содержания и технологий социокультурного сервиса.

На Западе очень серьезное отношение к досугу. Он является одной из ключевых доминант культурной политики государств. В науке проблема досуга рассматривается как в теоретическом, так и в практическом планах. Связано это с тем, что роль досуга в обозримой перспективе будет возрастать и дальше. Сегодня уровень развития цивилизации измеряется не столько характером производства материальных благ, сколько тем, как организован досуг населения.

Проблемы досуга стали выходить на первый план в передовых странах Запада еще в конце XIX в., когда резко возрос уровень промышленного производства и произошло четкое разделение рабочего и нерабочего времени. От того, как использовалось нерабочее время, в конечном итоге, зависела производительность труда. По мере возрастания доли свободного времени возрастало его значение и в социальном плане. Вопрос о том, на что будет потрачено свободное время, стал носить ярко выраженный социальный аспект. В 1883 г. выходит статья Поля Лафарга «Право быть ленивым», в 1899 г. книга Торстейна Веблена «Теория праздного класса». За несколько ироническими названиями этих произведений скрывается обеспокоенность серьезной проблемой.

Социально-культурный сервис в сфере досуга характеризуется многообразием занятий, обусловленных принципиальной неповторимостью, уникальностью и самобытностью личности человека, посвящающего им свое свободное время. Однако имеющиеся здесь ресурсы (материальная база, кадры и актив, методическое обеспечение и др.) используются недостаточно полно и эффективно. Это связано с глубокими противоречиями, сложившимися в течение десятилетий в культурно-просветительной сфере: между демократической природой культурно-просветительной работы и авторитарно-бюрократической системой управления культурой; между реальными потребностями и интересами населения и степенью их удовлетворения; между возрастающим плюрализмом в нарождающемся гражданском обществе и старой парадигмой культурного развития; между необходимостью развития материальной базы и материально-хозяйственным обеспечением отрасли, сохраняющимся «остаточным принци-

пом» по отношению к ней. В обществе длительное время существовала и существует до сих пор явная недооценка роли и значения культуры как основы общественного прогресса, социально-экономического развития, духовно-нравственного формирования личности.

Для современной социокультурной ситуации общества по-прежнему характерны недостаточная развитость действующих в сфере досуга общественных структур, кризис социально-нравственных идеалов, культуры в целом, глубокое отставание всей социально-культурной сферы вследствие многолетней изоляции страны от широких контактов с многими цивилизованными странами, оторванности от своих «исторических корней». Возможности для реализации эффективной социально-культурной политики значительно сужаются, в то время как объективная потребность в этом резко возрастает. В современных сложных условиях повышается роль традиционных центров культуры и регионов, исторически являющихся авангардом духовного возрождения страны, основой консолидации ее культурных сил.

Нынешнюю социокультурную ситуацию характеризует принципиальная тенденция. Происходит закономерное, диалектическое перерастание культурно-просветительной работы как исторически подвижного процесса в более широкое, многогранное социальное явление – социально-культурную деятельность.

По мнению Т.Г. Киселевой, в настоящее время формируется новая система принципов социально-культурной деятельности. Происходит их существенная трансформация, обусловленная новой социально-культурной ситуацией, изменением в политической и экономической жизни общества, процессами демократизации и гуманизации, изменяющимися потребностями и интересами людей. Среди принципов деятельности в социокультурной сфере правомерно выделить следующие:

- принцип приоритета общечеловеческих интересов над классово-сословными в процессе освоения духовных и нравственных ценностей;
- принцип всеобщего массового культуротворчества, самоорганизации, самоутверждения личности как доминирующего признака;
- принцип гуманизации содержания и всего воспитательного потенциала, их всеобъемлющего подчинения интересам, потребностям и установкам личности;
- принцип диалектического единства и преемственности культурно-исторического, социально-педагогического и национально-этнического опыта, традиций и инноваций;
- принцип общественно-государственного соуправления социально-культурной деятельностью, обеспечения децентрализации и суверенности региональной политики в социально-культурной сфере.

В настоящее время социально-культурная сфера становится активной силой в деле возрождения народного искусства, ремесел, народных игр и других видов национальной культуры. Особое внимание в этой связи уделяется восстановлению во многом утраченной системы праздников, обрядности, традиционных форм отдыха и развлечений. Как замечает Т.Г. Киселева, в современных условиях восстанавливается историческая преемственность культуры на почве национальных традиций, преодолевается девальвация культурных ценностей, возрождается утерянная историческая память.

В современной литературе само понятие «досуг» часто толкуется и понимается как отдых, развлечение, удовольствие, игра, свободное время, нерабо-

чая деятельность, свобода, рекреация и т.д. В толковом словаре Даля досуг интерпретируется как «свободное, незанятое время, гулянки, «гулячая пора», прорыв от дела».

Содержание досуга тесно связано с потребностями человека, среди которых выделяют следующие:

- первичные, или врожденные – физиологические потребности в отдыхе, пище, продолжении рода и т.д.;
- социальные – потребности в общении, социальном обслуживании, транспортном передвижении и др.;
- культурные – потребности в образовании, духовном развитии, художественных ценностях и др.

В досуге могут быть реализованы потребности всех перечисленных типов одновременно. Например, туристическое путешествие дает возможность реализации потребности в физиологическом отдыхе (первичная потребность), в общении (социальная потребность), художественном развитии (культурная потребность) и др.

В основе идеи социально открытой культурно-досуговой деятельности заложена в принципе весьма простая мысль: каждый человек обретает в сфере досуга совершенно новый уровень потребностей.

Под содержанием досуга подразумеваются:

- непосредственные переживания, впечатления и состояния, которые испытывает человек, включенный в конкретный вид досуга и тем самым удовлетворяющий свои потребности;
- осмысление человеком воспринимаемой информации, художественных образов, общего культурного контекста, который в это время оказывается в фокусе внимания;
- оценки человеком качества отдыха и услуг.

Для большинства людей важны позитивные сенсорные впечатления и эмоции, которые возникают в результате движения и физических нагрузок на свежем воздухе, восприятие приятной для глаз природно-ландшафтной среды, улучшение ночного сна и прочее.

Другой фактор, позволяющий добиться желаемого содержания, связан с реализацией человеком на досуге своих устремлений, воплощения собственной жизненной позиции.

Еще одна разновидность культурного досуга, устойчивая и масштабная, связана с профессиональным искусством и народной культурой.

В современной социально-культурной ситуации досуг предстает как общественно осознанная необходимость. Общество кровно заинтересовано в эффективном использовании свободного времени людей в целях социально-экономического развития и духовного обновления всей нашей жизни.

А.В. Соколов характеризует понятие досуга как «часть свободного времени, используемую для товарищеского общения, потребления ценностей духовной культуры, прогулок, развлечений и других форм нерегламентированной деятельности, обеспечивающей отдых и дальнейшее развитие личности».

Досуг, таким образом, связывается со свободным временем; можно сказать, что досуг – это самостоятельная активность в свободное время, именно активность, не безделье.

Нельзя согласиться с суждением: «Сфера свободного времени – сфера свободы человека от общества». Как раз наоборот, именно в свободное время, на

досуге, человек чаще всего «вращается» в том обществе, которое ему интересно и дорого, а не придается долгожданному одиночеству.

«В понятие «досуг» вкладывается иное содержание: это сфера свободного, нерегламентированного поведения человека, выбора предпочитаемых занятий, целенаправленного процесса, охватывающего искусство, игру, общение, развлечения, художественное творчество и т.д.».

Досуговая деятельность имеет и ряд существенных особенностей.

Во-первых, в отличие от трудовой деятельности, которая выполняется в рабочее время и связана с жесткой организацией и обязательной регламентацией, досуговая деятельность предполагает свободное творчество личности. Эту деятельность в свое свободное время человек волен выполнять или не выполнять по своему собственному усмотрению.

Во-вторых, если цель трудовой деятельности состоит, прежде всего, в производстве необходимых средств и условий жизни, то в процессе досуговой деятельности такой конечный результат не имеет для человека принципиального значения, важнейшим стимулом здесь является чувство внутреннего удовлетворения, которое он испытывает во время того или иного досугового занятия.

В-третьих, обладая огромным диапазоном видов своего проявления, досуговая деятельность предполагает в одних случаях активное участие человека, в других – его пассивное расслабление, в одних случаях отличается конструктивностью, ярко выраженной творческой направленностью, в других может носить деструктивный, антисоциальный, даже криминальный характер.

Деятельностная концепция досуга дает основание сделать несколько выводов. Досуговая (рекреационная) деятельность обусловлена объективной потребностью человеческого организма в восстановлении своего физического и психического баланса. Она осуществляется в свободное время в соответствии с возрастными особенностями, интересами, физическими способностями, интеллектом, желаниями человека и характеризуется добровольностью выбора занятий. Ее результатом является наслаждение самим процессом деятельности. Она отличается огромным разнообразием.

Структура досуга, соответствующая прогрессивному усложнению и развитию потребностей личности, представляется рядом уровней деятельности, отличных друг от друга по своей культурной значимости, эмоциональной весомости, степени духовной и физической активности.

Существует множество форм досуга, включающих в себя:

- активную рекреацию (непрофессиональный спорт, прогулки и иное общение с природой, спортивные и интеллектуальные игры);
- товарищеское общение, развлечения, праздники, посещение спортивных состязаний, ресторанов, танцевальных залов);
- индивидуальное потребление ценностей культуры (чтение, прослушивание радиопередач, музыкальных записей, просмотр телепрограмм);
- потребление духовных ценностей публично-зрелищного характера (кино, театр, филармония, эстрада, цирк, планетарий, зоопарк);
- познавательный, спортивно-оздоровительный туризм; участие в клубных объединениях, спортивных секциях);
- любительское творчество (пение, художественная самодеятельность, коллекционирование).

Самый простой вид досуга – отдых, который предназначен для восстановления затраченных во время работы сил, подразделяется на активный и пассивный.

А.В. Соколов разделяет досуг по степени активности (табл. 8).

Таблица 8

Виды досуга в зависимости от степени активности

Вид досуга	Предназначение	Характер деятельности
Пассивный отдых	Снимает утомление, восстанавливает силы, освобождает от напряжения, дает эмоциональную разрядку	Сидение, лежание, просмотр газет и журналов, настольная игра, непринужденная беседа, обмен мнениями, прогулка
Активный отдых	Воспроизводит силы человека с превышением исходного уровня, дает работу мышцам и психическим функциям, которые не нашли применение в труде	Физкультура, спорт, физические и психические упражнения, туризм, игры, просмотр кинофильмов, посещение выставок, театров, музеев, прослушивание музыки, чтение, приятельское общение
Творчество	Приносит высшее удовлетворение и является средством духовного совершенствования	Любая деятельность, в которой присутствуют элементы открытия и создания качественно нового продукта, имеющего какую-либо ценность

Классификация А.В. Соколова подразделяет культурно-досуговую деятельность на виды, которые можно представить в следующих суждениях.

Активный отдых, нацеленный на психическую реабилитацию и восстановление сил путем замены повседневного труда игровыми видами деятельности, иногда требующими значительных умственных и физических усилий. Традиционной формой активного отдыха являются:

- народные гуляния;
- игры;
- танцы.

Самосовершенствование, имеющее цель: достижение физического совершенства, силы, красоты, здоровья, а также самообразование (просвещение) – систематическое и целенаправленное освоение духовных ценностей классического культурного наследия и современных инноваций.

Самореализация в процессе досуговой деятельности имеет целью реализовать те способности и силы человека, которые остались невостребованными в ходе повседневной трудовой деятельности.

Самоопределение, в процессе которого решающее значение имеют ценностные ориентации человека.

Общение. Коммуникативная потребность – одна из абсолютных потребностей личности и социума. Коммуникационная деятельность, удовлетворяющая эту потребность, осуществляется в трех формах: общение, управление и подражание. Общение может быть организовано тремя способами:

- приглашение в гости по тому или иному поводу (семейно-бытовой праздник);
- образование дружеских и деловых кружков;
- массовые празднества.

Далее представлены основные функции досуга по Ж.Р. Дюмазедье и Е.Б. Мамбекову (табл. 9).

Таблица 9

Триада основных функций досуга по Ж.Р. Дюмазедье и Е.Б. Мамбекову

Три «Д» по Дюмазедье		Три «Р» по Мамбекову
Delassement	→	Расслабление
Divertissement	→	Развлечение
Deveioopment	→	Развитие

Помимо этого, досуговая деятельность может преследовать различные цели. В зависимости от целевой направленности В.В. Туев делит ее на культурную и акультурную (рис. 1) [6].

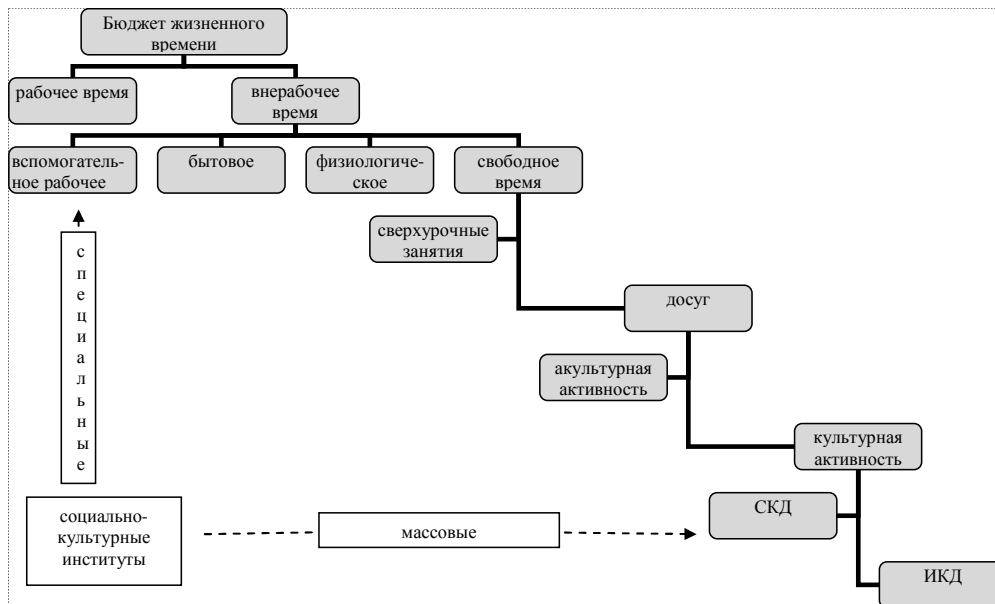


Рис. 1. Характеристика досуговой деятельности

Таким образом, технологии могут существовать в сферах общественной жизни людей, но в их основе лежит содержательная техника реализации теории в практику.

В основе любой профессии социально-культурной сферы лежит способность специалиста провести культурную акцию или систему мероприятий и акций, обосновав их идею, определив цели и задачи, предполагаемые средства их решения. Иначе говоря, успешность деятельности специалиста и бакалавра

социально-культурной деятельности зависит от овладения технологиями социально-культурного проектирования – это специфические технологии, представляющие собой конструктивную, творческую деятельность, сущность которой заключается в анализе проблем и выявлении причин их возникновения, выработке целей и задач, характеризующих желаемое состояние объекта (или сферы проектной деятельности), разработке путей и средств достижения поставленных целей.

Технологии социокультурного сервиса тесно связаны с понятием проективная деятельность, относящейся к инновационной творческой деятельности и предполагающей преобразование реальности с помощью различных технологий.

В.А. Луков определяет социальное проектирование как конструирование индивидом, группой или организацией действия, направленного на достижение социально значимой цели и локализованного по месту, времени и ресурсам. Ж.Т. Тощенко полагает, что социальное проектирование – это специфическая деятельность, связанная с научно обоснованным определением вариантов развития, изменения социальных процессов и явлений, с целенаправленным коренным изменением социальных институтов.

Задачи проектной деятельности:

- анализ ситуации;
- поиск и разработка вариантов решений рассматриваемой проблемы с учетом имеющихся ресурсов;
- выбор наиболее оптимального решения и его проектное оформление;
- разработка организационных форм внедрения проекта в социально-культурную практику и условий, обеспечивающих реализацию проекта в материально-техническом, финансовом и правовом отношении.

Основными результатами в технологиях социально-культурного проектирования являются *программа* и *проект*.

Программа – это развернутый документ, прорабатываемый в масштабах конкретной территории (района, города, региона, федерации), содержащий всю совокупность условий, необходимых для оптимизации культурной жизни (т.е. процессов создания, сохранения, трансляции и развития культурных ценностей, норм, традиций, технологий), включающий в себя помимо анализа социокультурной ситуации и обоснования приоритетов культурного развития, функционально-содержательные модели учреждений и культурно-досуговых организационно-управленческих структур, также материально-техническое, организационное, кадровое, информационное обеспечение для реализации намеченных в рамках программы мероприятий, акций, идей, инициатив.

Проект может существовать в двух формах:

- 1) как составная часть программы, представляющая собой форму конкретизации и содержательного наполнения направлений развития территории или человека;
- 2) как самостоятельный вариант решения локальной проблемы, адресованной конкретной аудитории.

Подходы к социальному проектированию:

1. *Объектно-ориентированный*. Социальный проект с позиции этого подхода имеет целью создание нового или реконструкцию имеющегося объекта, выполняющего важную социокультурную функцию (это может быть школа, больница, спорткомплекс и проч.). Социальный проект при этом рассматривается как плановая деятельность, суть которой в научно обоснованном определении

и разработке параметров формирования будущих объектов или процессов с целью обеспечения оптимальных условий для возникновения, функционирования и развития новых или реконструируемых объектов.

2. *Проблемно-ориентированный (проблемно-целевой, прогнозный) подход.*

Для него характерны:

- а) рассмотрение объективных и субъективных факторов социального воспроизводства;
- б) понимание проектирования как органичного и завершающего этапа социально-диагностической работы;
- в) упор на обратную связь между диагностической и конструктивной стадиями процесса выработки решений.

3. *Субъектно-ориентированный (тезаурусный) подход* позволяет обобщить многообразный опыт социального проектирования. Тезаурус представляет собой полный систематизированный объем информации (знаний) и установок в той или иной области жизнедеятельности человека, позволяющий в ней ориентироваться. Иерархия знаний в тезаурусе строится от своего к чужому. Тезаурусному подходу соответствует определение проекта: «Всякий раз, когда вы хотите что-то изменить, а это требует времени и средств, – это проект» (В.А. Луков).

Итак, социальный проект – это сконструированное инициатором проекта социальное нововведение (1), целью которого является создание, модернизация или поддержание в изменившейся среде материальной или духовной ценности (2), которое имеет пространственно-временные и ресурсные границы и (3) воздействие которого на людей признается положительным по своему социальному значению. Социальный проект – целевая авторская конструкция позитивного социального нововведения при ограниченности ресурсов его осуществления.

Виды проектирования:

По способу проектирования А.П. Марков и Г.М. Бирженюк выделяют:

- философско-теоретическое проектирование – конструирование моделей мира и человека на основе рационального мышления;
- духовно-ценностное проектирование – создание идеалов, воплощающих в себе представления конкретной культуры о человеческом совершенстве;
- художественное проектирование осуществляется с помощью образов, знаков, символов.

По объекту проектирования выделяют:

- социальное проектирование – создание моделей общественных явлений, социальных институтов, новых форм государственных устройств;
- педагогическое проектирование – создание моделей и образов идеального человека;
- инженерное проектирование – создание моделей второй природы;
- специализированное проектирование – соединение художественного и технического проектирования – технологии дизайна;
- социально-культурное проектирование – это мировоззренческая и технологическая основа целого ряда профессий социально-культурной, социально-педагогической и культурологической направленности.

Проекты могут быть типовыми и уникальными. Важнейшим структурным элементом технологии проектирования является исследовательская деятельность, так как проектировщик должен знать реальные проблемы функционирования той или иной объектной области (например, культуры региона, жиз-

недеятельности личности, социальной группы и т.д.), кроме того, иметь представление об идеальном состоянии целого и способах его поддержки.

Проектирование есть идеально-мыслительное представление о конечном продукте (параметрах того или иного явления, новом качестве объекта), которое проходит путь от формирования проблемы, формулировки целевых установок к определению конкретных методов изменения ситуаций.

Для понимания сути проектной деятельности надо отличать рутинную работу от проектной (табл. 10).

Таблица 10

Отличия рутинной и проектной деятельности

Параметры	Рутинная работа	Проектная деятельность
Деятельность	знакомая	незнакомая
Персонал	постоянный	временный
Командные роли	установившиеся	неопределенные
Взаимоотношения	кооперация	на основе договоренностей
Влияние	ясно выраженные позиции	непрямое, слабое
Источники информации	обычные, ожидаемые	новые, неопределенные
Готовность к переменам	желательна	необходима
Инерция	поддерживается	подрывает систему
Временные интервалы	широкие, длительные	ограниченные, конечные

Аудитория проекта – это носитель социально-культурных и личностных проблем, то есть социальная категория или группа населения, характеризующаяся социокультурными особенностями.

В процессе проектирования надо учесть проблемы, носителем которых является данная общность:

- ее особенности (обычаи, традиции, ценности), регулирующие поведение в данной общности;
- знания, умения, навыки, которыми владеют ее члены;
- ресурсы, доступные общности, которые можно задействовать в ходе реализации проекта.

Инструментальная часть проектирования представляет собой систему действий, необходимых для решения поставленных задач и достижения целей.

Методы – пути и способы достижения целей и решения задач, средства, совокупность приемов и операций достижения целей.

Форма – это определенным образом упорядоченная деятельность, способ организации содержания, методов, средств, исполнителей и аудитории проекта.

Технология СКП предполагает определенную мировоззренческую установку проектировщика. Причем выделяются **два типа проектных стратегий**:

- 1) ориентирован на максимальное понимание и учет специфики той культуры, которая стала объектом проектной деятельности;

2) доминирующей задачей является экспорт собственных культурных ценностей в чужой культурный контекст.

Типология социокультурных проектов.

По ряду критериев: а) размер проекта; б) сроки реализации; в) качество; г) ресурсное обеспечение выделяют: моно-, мульти-, нормальные проекты. При этом нормальным называют проект, в котором перечисленные признаки уравновешивают друг друга, т.е. равноправны.

По характеру проектируемых изменений выделяют:

1) инновационные проекты – внедрение принципиально новых разработок;

2) поддерживающие проекты (реанимационные, реставрационные) – направлены на сохранение и использование культурного достояния.

По направлению деятельности:

1) образовательные проекты – приобретение знаний, умений, навыков характерно для любого социального проекта, но в образовательных проектах такие достижения – основная цель. Такие проекты могут быть направлены на совершенствование всей системы образования;

2) научно-технические проекты выступают как социальные, если своими последствиями затрагивают общественную жизнь;

3) культурные проекты по направленности могут выступать как художественные, символические и др. Культурные программы создаются в связи с годовщинами событий (национальные, городские, международные фестивали, спортивные соревнования и др.).

По особенностям финансирования:

1) инвестиционные проекты – вклад собственности в дело с целью извлечения прибыли. Но далеко не каждый проект может привлечь инвестиции. Вложения могут быть в виде денежных средств, земли, зданий, имущественных прав;

2) спонсорские проекты – при этом человек или организация дают деньги на понравившийся проект без требования возврата средств;

3) кредитные проекты – получение финансовых средств возможно под гарантии кредитному учреждению. К кредитным проектам близки те, которые осуществляются с применением лизинга. Лизинг – долгосрочная, иногда до нескольких лет, аренда средств производства (машины, оборудование, сооружения);

4) бюджетные проекты – осуществляемые в рамках государственной социальной политики;

5) благотворительные проекты – финансирование имеет форму меценатства.

По масштабности различают:

1) микропроекты – делаются для себя и ближайшего окружения;

2) малые проекты – не предусматривают слишком большого числа потребителей, достаточно просты в управлении, не требуют крупного финансирования;

3) мегапроекты – целевые программы, состоящие из ряда взаимосвязанных проектов (капиталовложения от 1 млрд долл.).

По срокам реализации выделяют:

1) краткосрочные проекты – для реализации требуют примерно год, максимум два года;

2) среднесрочные – обычно осуществляются за 3–5 лет;

3) долгосрочные осуществляются на протяжении 10–15 лет, предусматривают существенные социальные преобразования и сложны для разработки.

Планирование проекта

Итак, **первый шаг – определение задач**, после того как решено начать проект.

На стадии определения задач проекта требуемая информация подразделяется на четыре категории:

1) *время* – продолжительность реализации проекта. Анализируя эту проблему, следует оценить: сколько времени в распоряжении проектировщиков; сколько времени нужно потратить на каждую ключевую деятельность; насколько точно заданы сроки; надо ли координировать между собой различные временные промежутки; какие виды деятельности лучше выполнять параллельно, а не последовательно;

2) *стоимость* – оценивается бюджет, могут ли быть применены штрафные санкции; жестко ли задана стоимость проекта или возможны дополнительные ассигнования;

3) *качество* – кто отвечает за качество, когда качество будет проверяться, какой уровень дефектов приемлем, какие меры принять, чтобы качество было гарантировано;

4) *количество* – каков должен быть уровень производительности; сколько нужно исполнителей; в какой мере допустимы «потери», а также «пробы и ошибки»; какова вероятность того, что потребуются дополнительные резервы; Какова текучесть кадров и оборот материальных ресурсов.

Второй шаг – постановка целей: сбор фактов, информации, мнений, потребностей, выдвижение предположений.

При постановке целей необходимо определяться с будущими результатами с помощью:

Smart-места:

Specific – конкретность (четко определить, что относится к данной цели).

Mefsuzable – измеримость (измеримы ли результаты).

Achivable – достижимость (выполнима ли работа в полном объеме).

Rewarding – выгодность (какая польза от проекта).

Затем проводится анализ, во время которого следует оценить:

1) сильные/слабые стороны каждого члена коллектива, участвующего в проекте и всей организации в целом; оценить имеющиеся помещения и оборудование; навыки в области маркетинга, репутацию и имидж организации, технологии и финансовые ресурсы;

2) возможности и угрозы: политические, социальные, экономические и др. факторы.

В дальнейшем оцениваются:

– конкурентные факторы;

– размеры и тенденции рынка, его прибыльность;

– потребности, удовлетворяемые вашей продукцией; вероятность изменения этих потребностей.

Вышеуказанный анализ осуществляется с помощью системы SWOT-анализа:

Strengths – сильные стороны.

Weaknesses – слабые стороны, проистекающие из внутренних ситуаций.

Opportunities – благоприятные возможности.

Threats – потенциальные угрозы, проистекающие из внешних обстоятельств.

Формирование проектной команды

При формировании проектной команды используются следующие подходы:

- 1) ориентированный на людей;
- 2) ориентированный на задачи (используется, когда малы сроки реализации проекта).

Структура проектной команды

В команде выделяют ряд ролей:

– координатор – проясняет цели и способствует совместному принятию решений;

– мотиватор – побуждает других, стремится идти путем перемен, ожидает от каждого немедленного изменения поведения;

– реализатор – обращает идеи в действия;

– генератор идей – проявляет творчество и оригинальность в подходе, но может быть безразличен к тому, как следует реализовывать данный план.

Формируя команду, важно ответить на ряд вопросов:

- Что определяет хорошую команду?

– ключевые навыки каждого члена команды (командные роли по Белбину);

– эффективные процедуры;

– стадии применения и развития SWOT-анализа.

- Каким образом команда могла бы выполнить работу лучше?

– друг для друга?

– для учредителей?

• Как команда могла бы расставить «вехи», чтобы измерить и оценить успехи в процессе работы над проектом?

- Как члены команды могли бы наиболее эффективно общаться...

– с руководителем?

– между собой?

– с учредителями?

• Как команда сможет использовать свои человеческие ресурсы с наибольшей эффективностью?

- Как команда будет оценивать себя и как ее будут оценивать другие?

В процессе осуществления проекта формируется миссия команды, цели и задачи каждого члена команды, особенности коммуникаций и обратных связей. Формируя проектную команду, важно осуществить самоанализ каждому члену команды и ответить при этом на ряд вопросов:

- Что вы умеете?

• Что вы знаете по данной проблеме?

• Что вы лично ожидаете получить от проекта?

• Кто заботится о нуждах вашей команды?

• В каких ситуациях вы могли бы работать лучше?

Кроме того, следует определить: какие результаты и выгоды принесет решение?

Каких затрат вы хотели бы избежать? Какие события для вас желательны/нежелательны?

Какие имеются сложности и ограничения?

В процессе деятельности команды решения надо принимать вместе, каждому члену команды быть ответственным за успешное исполнение, ничего не оставлять без внимания, информировать всех о положении дел, групповые собрания проводить еженедельно (табл. 11).

Таблица 11

Типология команд в аспекте закрытости/открытости организации

Тип организации	Закрытая	Частично открытая	Открытая
Цели	объявлены	обсуждены	согласованы
Мотивация	манипулятивная	концентрируется на потребностях сотрудников	целевая
Решения	принимаются исключительно наверху	частично делегируются	принимаются всецело персоналом
Ошибки	признаются только те, что допущены персоналом	виновные принимают ответственность на себя	допускается право на ошибку
Конфликты	замалчиваются	преодолеваются	используются как стимулы для инноваций
Контроль	осуществляется сверху	частично делегируется	самоконтроль
Стиль управления	авторитарно-патриархальный	кооперативный	ситуативный
Власть	требует подчинения	желает взаимодействия	предполагает партнерство
Менеджер	единолично командует	решает проблемы, принимает решения	стратег перемен
Информация	присутствует символически	продается как товар	наличествует в изобилии

Третий шаг – управление проектом

Перед исполнением проекта полезно применить «5 С» принципов принятия решения:

Consider (рассматривайте) – выявите суть проекта, временные и другие факторы, спросите себя и других членов команды, какая информация вам нужна, определите цели.

Consult (консультируйтесь) – соберите максимум доступной информации, всех заинтересованных лиц или их представителей, если это необходимо проводите мозговой штурм.

Crunch (завершайте) – проанализируйте все варианты и примите решение, напишите план исполнения проекта.

Communicate – проводите брифинги о том, «почему», «на кого» и «на что» повлияют решения.

Check – проводите выборочные проверки для наблюдения за эффективностью деятельности каждого члена команды. Предпринимайте действия для корректировки.

Запись плана (ГКККЧП) – Где? Кто? Как? Когда? Что? Почему? – определяют задачи для каждого члена команды, которые ему предстоит выполнить, способы выполнения задач, время, в течение которого они будут выполнены.

«5М» анализ в процессе управления проектом включает в себя:

Machinery (оборудование) – следует уточнить, какое необходимо оборудование, потребности в транспорте, помещениях, стульях, столах и проч.

Manpower (люди) – сколько? на какое время? как их оценивать? как ими управлять? как их обучать?

Materials (материалы) – какие нужны материалы? где их взять? стоит ли потратить средства на материалы? будут ли они в наличии в нужное время?

Methods (методы) – какие методы будут использоваться? каким образом информация будет возвращаться обратно к членам проектной команды? как часто следует представлять отчет управляющему? какая информация должна быть в отчете? какие маркетинговые методы необходимы?

Money (деньги) – какие финансовые ресурсы необходимы? какой предусмотрен бюджет? сколько планируется сэкономить? как проект повлияет на оборот денег?

Для управления проектами К. Познер и М. Эпплгард используют гистограммы Гантта. Гистограмма состоит из ряда линий, обозначающих каждый шаг проекта, причем длина линии соответствует периоду времени, в течение которого этот шаг должен быть реализован. На гистограмме отмечаются как последовательные, так и параллельные действия. Чтобы составить гистограмму, надо вначале записать все шаги, необходимые для выполнения проекта. Шаги отмечаются по вертикали, а интервалы времени по горизонтали.

Четвертый шаг – оценка проекта

Для оценки проекта применяются:

1. Модель МакКинси («7С»). Можно применять и на стадии планирования. При этом оцениваются:

– стратегия – бизнес-план;

– системы – какие действия более эффективны, что нужно и можно улучшить?

– сотрудники – в курсе ли они происходящего и все ли они принимают?

– степень квалификации – необходимые в дальнейшем знания и навыки;

– стиль общения – методы коммуникации;

– стандарты и ценности коллектива;

– структура – анализ результатов проекта и всей деятельности во время его исполнения.

2. Техника задавания вопросов:

– что в проектной деятельности получилось хорошо?

– что получилось плохо?

– чего избежали предусмотрительно?

– чего удалось избежать лишь случайно? и т.д.

3. Метод светофора:

– красный – что нужно прекратить делать?

– желтый – по поводу чего нужно решить, продолжить или остановиться?
– зеленый – чем из того, что мы делали правильно, можно поделиться с другими?

Советы менеджеру проекта:

- держите всех членов проектной команды в курсе событий;
- согласуйте расписание действий;
- учитывайте возможность непредвиденных обстоятельств на стадии планирования;
- применяйте информационные технологии;
- сформулируйте четкие цели;
- контролируйте результаты деятельности;
- будьте настойчивы;
- доверяйте членам команды;
- формируйте доверие к себе и стройте коммуникацию со всеми, кто необходим для достижения результата;
- принимайте в расчет свое ближайшее окружение;
- помните о справедливости, честности и доверительности в процессе деятельности и взаимодействия с членами команды.

Структура изложения содержания проекта:

1. *Резюме* – обоснование актуальности проекта, анализ имеющихся аналогов и состояния сферы деятельности, на совершенствование которой направлен проект.

2. *Аудитория проекта* – описание возрастной, географической и др. видов аудиторий.

3. *Цель проекта.*

4. *Задачи проекта:*

- а) образовательные,
- б) воспитательные,
- в) развлекательные,
- г) социализирующие,
- д) адаптационные,
- е) оздоровительные,
- ж) бизнес-задачи.

5. *Анализ конкурентной среды* – подробный анализ имеющихся конкурентов, с описанием всех имеющихся у конкурентов программ, аудитории, ценовой политики.

6. *SWOT-анализ* – анализ факторов риска, сильных и слабых сторон.

7. *Характеристика проектной команды и проекта в целом:*

а) состав проектной команды; организационная структура с описанием функциональных обязанностей каждого члена команды и руководителя.

8. *Характеристика рынка сбыта проекта.*

9. *Финансовый план* – полное описание расходов и планируемых доходов.

10. *Организационно-правовая характеристика проекта, анализ законодательной базы.*

11. *Разработка рекламы.*

12. *Анализ деятельности после реализации проекта.*

Примеры проектов

1. Образовательно-развлекательный проект «Народное творчество»

Задачи: воспитание у детей, подростков и молодежи интереса к традиционному народному творчеству; содействие формированию новаторского культурно-эстетического облика города; восстановление преемственности знаний, умений, технологий, традиций, культурных и духовно-нравственных ценностей различных возрастных групп населения города, пропаганда обычаев, традиций, промыслов, ремесел, восстановление культурно-исторических памятников.

Направления деятельности:

- поисково-исследовательская работа и создание банка данных о носителях ремесел;
- проведение праздников, народных гуляний, ярмарок народного творчества, выставок народных умельцев, национальных свадеб, престольных праздников, старинных обрядов и ритуалов, фестивалей детского, семейного творчества, детских утренников, мероприятий «в гостях у мастера»;
- организация детских клубных объединений и групп раннего эстетического развития, клубов любителей искусства, семейных театров, художественных мастерских для совместного творчества детей и родителей, фольклорных студий, специализированных детских и подростковых клубов;
- разработка и внедрение в общеобразовательных школах города программ художественного воспитания с опорой на традиционное народное творчество.

Примеры проектных программ: «Мир прекрасного»; «Юные дарования», «Умелец», «Магия джаза», «День славянской культуры», «День музея», «День гражданских инициатив», «Юношеский парламент», «Оздоровительные программы».

Пример проекта культурно-досугового мероприятия

Программа, посвященная 70-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов. Данное мероприятие проводилось в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа №82 с углубленным изучением предметов естественно-научного профиля г. Владивосток».

Цель программы: воспитание у школьников чувства патриотизма, высоких моральных качеств и патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, развитие традиции чествования участников Великой Отечественной войны 1941–1945 годов.

Задачи:

- подготовить музыкально-поэтическую композицию, посвященную Дню Победы;
- способствовать развитию поэтических способностей, памяти, устной речи учащихся;
- способствовать воспитанию любви к Родине, уважительному отношению к ветеранам Великой Отечественной войны;
- способствовать развитию навыков поведения: внимательности, терпеливости, усердия;

- обеспечить сохранение и преемственность памяти о славных деяниях Героев, отдавших свою жизнь на благо Отечества;
- приобщать детей к изучению военной истории и патриотических традиций края и страны;
- утверждать в сознании учащихся патриотические взгляды и убеждения.

Миссия программы: помочь школьникам воспитать в себе чувство патриотизма и коллективизма, развить ценностное отношение к миру, смелость и выносливость, путем создания условий для преемственности поколений, развития традиций и получения новых знаний. Проект направлен на воспитание в детях мужества и любви к Отчизне, приобщение их к изучению военной истории и патриотических традиций края и страны, утверждение в сознании учащихся патриотических взглядов и убеждений.

Сценарий мероприятия включает в себя элементы театрализации и богатую яркую декорацию (земной шар, олицетворяющий участие стран мира в войне, голубь на земном шаре – мир, стена памяти «Навечно в памяти»).

На праздник приглашаются ветераны Великой Отечественной войны, гости в лице представителей администрации района и департамента образования.

Выступления ветеранов войны записываются для их сохранения и трансляции будущим поколениям. Все мероприятие сопровождается музыкальным оформлением, в исполнении учащихся звучат песни военных лет. Юноши выступают в военной форме.

Загримированный и изображающий ветерана, пришедшего с войны юноша рассуждает о войне: «Хочу ли я вспоминать о тебе, война?». Ведущие и чтецы в ходе мероприятия читают стихи, с печалью и благодарностью вспоминают Героев и всех, отдавших силы, здоровье, юность, сердце, помыслы великому подвигу; рассказывают исторические уникальные факты о войне. В знак признательности и благодарности под музыкальное сопровождение учащиеся дарят цветы всем ветеранам Великой Отечественной войны и присутствующим.

Ниже представлен план мероприятий, посвященных 70-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов (табл. 12).

Таблица 12

Учебно-тематическое планирование мероприятий

Наименование предприятия	Класс	Дата, время и место проведения	Ответственные руководители
Участие в празднике «Встреча поколений» в ДК ЖД	6-й	21.04 в 14.00	классный руководитель
Акции «Дарить добро» (оказание шефской помощи)	1–11-е	с 21.04 – 12.05	классные руководители
Поисковые работы: «Благодарим за подвиг». Оформление уголков Боевой Славы	1–11-е	с 21.04 – 12.05	классные руководители

Окончание табл. 12

Наименование предприятия	Класс	Дата, время и место проведения	Ответственные руководители
Выставка рисунков «Война глазами детей»	1–11-е	05.05	классные руководители
Уроки мужества «По волнам Памяти»	1–11-е	21.04 – 02.05	классные руководители
Классные часы «Их подвиг никто не забудет»	1–11-е	с 05.05 – 08.05	классные руководители
Экскурсии в музей	1–11-е	с 21.04 – 12.05	классные руководители
Уроки памяти «Великие 1941–1945-е годы»	1–11-е	с 21.04 – 12.05	учителя-предметники
Участие в акции Почты России «Благодарность земляков»	1–11-е	с 21.04 – 12.05	классные руководители
Участие в митинге, запуск журавликов у Дома Молодежи	7–8-е (60 чел.)	07.05 – 14.30	заместитель директора по ВР Анурий Олеся Валентиновна
Участие в акции «Бессмертный полк», участие в Параде	4–11-е (50 чел.)	09.05 – 09.00	администрация школы, классные руководители
Социальный проект «Письмо герою» в рамках проведения Всероссийской акции «Весенняя неделя добра»	4–5-е (300 чел.)	21.04 с 8.00 – 12.00 22.04 с 8.00 – 12.00	администрация школы, председатель совета старшеклассников
Участие в Вахте Памяти у обелиска «Танк»	8-й (12 чел.)	09.05 с 12.00 – 13.00	классный руководитель
Наименование предприятия	Класс	Дата, время и место проведения	ответственные руководители
Концерт для учащихся «Помним и чтим»	8–11-е	08.05	заместитель директора по УВР

В рамках цикла мероприятий проводились различные акции, активное участие в которых принимали ученики МБОУ №82.

Бессмертный полк, социальный проект «Письмо герою» в рамках проведения Всероссийской акции «Весенняя неделя добра», участие в акции Почты России «Благодарность земляков», выставка рисунков «Война глазами детей».

В День Победы, 9 мая, Бессмертный Полк проходит парадным строем по центральным улицам Владивостока. Данный проект является всероссийским, в городе Владивостоке проводится по инициативе молодежного общественного объединения «Восточный ветер» и Молодежного центра Дальневосточного рыбохозяйственного технического университета.

Большое число жителей города принимают участие во всероссийской гражданской акции памяти участников Великой Отечественной войны.

Суть акции в том, что любой человек, в семье которого кто-то из родных воевал в годы Великой Отечественной войны, но не дожил до сегодняшнего дня, может распечатать фотографию родственника форматом А3, укрепить на штендере и пройти в торжественном строю в День Победы. Девиз акции – «Они должны идти победным строем в любые времена...».

После парада войск и военной техники колонна с портретами и именами фронтовиков присоединяется к торжественному шествию (прил. Б).

В канун приближающегося Дня Победы проводится социальный проект «Письмо герою» в рамках Всероссийской акции «Весенняя неделя добра». Акция проводится под лозунгом «Это наша общая победа». Данное мероприятие направлено в основном на учеников 3–6 классов, так как в этом возрасте есть возможность заложить детям основы патриотизма, в то время как у молодёжи уже сложилось определённое мнение, которое достаточно сложно изменить. Ребятам показывают видео, в которых рассказывается о ветеранах и их судьбах. Сами ветераны в этих видео вспоминают, как для них началась та война, что они пережили, показывают фотографии, знакомят со своими семьями. Также показывается социальный видеоролик «Кто для тебя супергерой?». Далее школьники пишут письма, кто же для них настоящий герой, описывают свои чувства и эмоции о Великой Отечественной войне. Обычно ребята пишут как могут, путаясь в словах и понятиях, допуская грамматические ошибки, зато от всего сердца, ведь главное посыл души и понимание этого страшного слова – война. Школьники активно дополняют письма рисунками, чтобы ветеранам было веселее их читать, некоторые из них оставили обратные адреса с надеждой дождаться ответа. Все собранные конверты передаются в городской совет ветеранов. В День Победы письма находят своих адресатов – это ветераны, дети войны и труженики тыла (прил. В).

Подобные акции, классные часы, открытые уроки, концерты должны проводиться как можно чаще. Будь они на тему войны или мира, красоты, они призывают молодежь к хорошим поступкам, учат, как правильно жить. Данные проекты воспитывают подрастающее поколение, что является немаловажным фактором в развитии общества.

Известно, что среди всех учащихся МБОУ №82 г. Владивостока много детей, в семьях которых есть дети войны, есть участники ВОВ, которых уже нет в живых, это не должно остаться незамеченным.

Говоря о проблеме воспитания молодежи, необходимо задействовать все имеющиеся ресурсы для того, чтобы в обществе на первом месте стояли истинные ценности. Чтобы молодежь знала и ценила наши многовековые традиции, уважала и любила своих родных и близких. В нашей стране издревле сложилось состояние межэтнического мира и взаимоуважения. Это великое наследие, которое нам досталось от наших предков, и нам необходимо беречь и развивать этот бесценный дар.

Среди учащихся 8–11 классов общеобразовательного учреждения проводят культурно-досуговое мероприятие – концертную программу к 9 мая. Практика приобщения молодежи к патриотизму, преемственности поколений эффективна, молодые люди с увлеченностью относятся к данному процессу. Как известно, любое мероприятие (проект, программа) следует совершенствовать, вносить что-то новое для развития современного молодежного общества.

Таким образом, к 9 мая был разработан и проведен проект, в котором встречаются элементы театрализации при изучении и позиционировании событий прошлых лет. Такие представления – не просто развлекательные мероприятия. Они обладают значительной информационной нагрузкой. Прежде всего, моделирование истории основано на реальных событиях и фактах. А необычный характер мероприятия способствует запоминанию и формированию уважительного отношения к ним. Конечно, такое проведение праздника 9 мая потребует немалых затрат сил и энергии со стороны организаторов. План мероприятия включает в себя множество составляющих. Прежде всего, следует изучить, какие события имели место на территории Приморского края и каким образом можно обыграть их. Если подходящих по масштабности вариантов найти не получается, можно брать за основу наиболее известные бои.

После определения направленности мероприятия нужно продумать такие моменты, как карты, костюмы, а также распределить роли. Конечно, лучшим вариантом будет, если в качестве «военачальников» будут выступать педагоги школы, а ученикам в большей мере подойдут должности младшего командного состава, солдат, медсестер, радистов, разведчиков и др.

Подобного рода праздники являются интересными и познавательными. Ребята получают возможность усвоить значимость событий ВОВ, изучить особенности тактики и стратегии.

Проект «День Семьи». Фестиваль славянской культуры

Дата проекта 8 сентября выбрана по славянскому календарю. В этот день отмечают праздник Рода и Рожаниц. Этот славянский праздник посвящен семейному благополучию.

Программа фестиваля включает в себя:

- историю культуры славян,
- концертную программу,
- ярмарку рукоделий и мастер-классов,
- конкурс рисования, посвященный народному творчеству,
- народные гуляния.

Цель проекта – организация культурно-досугового мероприятия для молодежи, привлечение интереса к славянскому творчеству.

Многие отмечают недостаточность массовых мероприятий, где молодежь смогла бы с интересом провести время и познакомиться с новыми людьми. Поэтому цели для данного фестиваля включают в себя: обеспечение возможности молодым людям провести время с пользой; познакомиться с новыми людьми. Также в цели проекта входит предоставление возможности творческим молодым людям принять участие в конкурсах по пошиву костюма, дефилированию, исполнению песен, игре на музыкальных инструментах и многое другое.

Миссия проекта – расширить кругозор молодежи, привлечь внимание к народному творчеству, путем создания необходимого мероприятия для обмена опытом и информацией. Воспитание патриотических чувств, уважительного отношения к Родине и ее культурному наследию.

По способу проектирования проекта – художественное проектирование с помощью образов, знаков, символов.

По объекту проектирования – специализированное проектирование, то есть соединение художественного и технического проектирования.

Задачи проекта:

- 1) разработка программы для международного молодежного фестиваля;
- 2) воспитание у молодежи интереса к народному искусству;
- 3) расширение возможностей досуга молодежи;
- 4) развитие творческого потенциала;
- 5) сохранение традиций народного творчества.

Для решения поставленных задач необходимы следующие методы: анализ современной ситуации, наблюдение, анкетирование, моделирование.

Для реализации проекта необходимо:

- 1) распространить сведения о подобных фестивалях молодежной культуры и привлечь внимания молодежи к будущим мероприятиям (с помощью рекламы);
- 2) создать необходимые условия для проведения: аренда помещения, запрос материальных средств, формирование проектной команды;
- 3) разработать формы для вознаграждения участников фестиваля, поощрение особо творческих личностей.

Проект существует как самостоятельный вариант решения локальной проблемы и адресован конкретной аудитории. Аудитория проекта – молодежь города Владивостока. Проанализировав данные исследований, мы учли, какое направление для аудитории следует выбрать, чтобы привлечь внимание, как заинтересовать и обеспечить обмен информацией. Потребности, интересы молодежи будут выражены в тематике мероприятия, объединяя различные интересы молодых людей.

Данный проект необходим для города Владивостока и Приморского края. По типу проектов это социокультурный проект.

Желательно, чтобы проект был бюджетно-спонсорским. По типу финансирования проект является спонсорским, деньги будут выделяться на мероприятия, в которых заинтересованы спонсоры, и благотворительным, т.е. все лица, заинтересованные в проведении мероприятия, могут принять участие и внести посильный вклад в организацию.

Мероприятия по реализации проекта: учреждение целевого фонда; поиск источников финансирования; рекламно-информационное обеспечение проекта.

По масштабности является малым проектом, так как не требует достаточно крупного финансирования, ориентирован, в основном, на определенную аудиторию, достаточно прост в управлении.

По сроку реализации проекта является краткосрочным, так как для реализации полного потенциала проекта необходим год.

Направление деятельности: организация различных форм развлекательной деятельности; проведение выставок, конкурсов в рамках фестиваля; проведение тематических мастер-классов.

SWOT-анализ включает в себя анализ сильных и слабых сторон, возможностей и угроз.

Сильные стороны проекта:

- 1) организация культурно-досугового мероприятия молодежи;
- 2) организатор ВГУЭС – один из крупных университетов Дальневосточного региона, в котором обучаются 17 000 студентов;

3) возможность привлечения большого количества молодежи, творческих людей, а также повышения внимания к организации культурно-досуговой жизни, к городу Владивостоку;

4) доступность мероприятия не только для молодежи, но и для всей семьи;

5) гибкая ценовая политика;

6) высокий уровень мастерства работников;

7) опыт ВГУЭС и кафедры дизайна и технологий в проведении международных мероприятий.

Слабые стороны проекта:

1) потребность в привлечении большого числа мастеров по ремеслам;

2) необходимость большой площадки для мероприятия.

Возможности проекта:

1) привлечение государственных и частных инвестиций в проект;

2) развитие культурно-досуговой сферы для молодежи;

3) создание эффективной информационной среды для передачи культурных традиций, обычаев и ценностей славянского этноса;

4) активизация социальной жизни молодежи;

5) знакомство со славянской культурой;

6) привлечение международного внимания.

Угрозы проекта:

1) непогода в день фестиваля;

2) угроза безопасности фестиваля;

3) отказ городских властей поддержать фестиваль.

В процессе анализа проекта следует оценить силы движущие и силы сопротивления.

Силы «за» – интерес к потребностям молодежи, отсутствие конкурентов, привлечение внимания к культурно-досуговой сфере, наличие интереса со стороны молодежи.

Силы «против» – угроза безопасности мероприятия, устоявшиеся штампы в проведении фестивалей, изменение потребностей молодежи.

Информация для социокультурного проекта: Позиционирование Славянской культуры

Палех и Холуй, Дымковская игрушка и Жостовская роспись

Информация для социокультурного проекта: позиционирование славянской культуры. Миниатюра Палех – это древний народный промысел, сложившийся и до настоящего времени развивающийся в поселке Палех Ивановской области. Палех ещё с допетровских времён славился своими иконописцами. Наибольшего расцвета палехское иконописание достигло в XVIII – начале XIX века. Кроме иконописи палешане занимались монументальной живописью, участвуя в росписи и реставрации церквей и соборов, в том числе Грановитой палаты Московского Кремля, храмов Троице-Сергиевой лавры, Новодевичьего монастыря. После революции 1917 года художники Палеха были вынуждены искать новые формы реализации своего творческого потенциала. В 1918 году художники создали Палехскую художественную декоративную артель, которая занималась росписью по дереву. Родоначальниками палехского стиля являются И.И. Голиков и А.А. Глазунов, в московской мастерской которого Иваном Голи-

ковым была написана первая работа в так называемом палехском стиле. Палешане познакомились с новым материалом – папье-маше, являвшимся на протяжении века основой для лаковой миниатюры Федоскина. Мастера освоили новый материал, перенеся на него традиционную для древнерусской иконы технологию темперной живописи и условную стилистику изображения. Впервые палехские миниатюры на папье-маше, выполненные по заказу Кустарного музея, были представлены на Всероссийской сельскохозяйственной и кустарно-промышленной выставке в 1923 году, где были удостоены награды. Стиль палехской живописи имеет ряд особенностей, а именно: плавность, тонкость рисунка, черный или темный фон, большое количество штриховки, выполненной золотым цветом, четкость, вычерченность силуэта упрощенных фигур. Декоративные пейзажи и архитектура, изящность вытянутых пропорций фигур, динамичное сочетание красного, желтого и зеленого цветов.

Холуй – самый молодой из промыслов лаковой живописи на папье-маше. Миниатюра Холуя наряду с миниатюрой Палеха, Мстеры и Федоскина принадлежит к числу наиболее развитых и популярных видов декоративного искусства. Однако свой художественный язык Холуй нашел значительно позднее, чем Палех. Это исторически обусловленное отставание промысла способствовало явной недооценке молодого холуйского искусства как со стороны мастеров родственных промыслов, так и со стороны отдельных специалистов. Вплоть до 50-х годов XX века на Холуй привыкли смотреть как на новую, совершенно несформировавшуюся разновидность лаковой живописи. Считали, что Холуй не имеет своего художественного «лица», что его миниатюра – искусство подражательное, неполноценное в художественном отношении. Теперь уже для большинства стало совершенно очевидно, что миниатюра Холуя не только своеобразное искусство, имеющее большие перспективы развития, но также новаторское искусство, которое в ряде случаев смело ищет новые пути в решении отдельных художественных задач, стоящих перед всеми мастерами лаковой живописи в целом.

Характерными особенностями холуйской иконописи были относительно реалистическая трактовка образов, живописность манеры и многоцветность колорита, восходящие, по мнению искусствоведа В.М. Василенко, к русской иконописи XVII века или к так называемой «фрязи», наиболее ярко выраженной в ростовских и ярославских письмах. Выразительность образов в холуйских иконах достигалась за счет большого художественного обобщения, чему были подчинены все средства искусства живописи. Пейзаж в холуйских иконах компоновался из небольшого числа сравнительно крупных, условно решенных элементов. Из них особенно характерно гроздьобразное решение крон деревьев. Проблема на выпуклых частях лиц и рук также имела крупную, сильно обобщенную форму. Большую роль в создании настроения играла живописность холуйских икон, проявившаяся как в своеобразных тональных соотношениях, так и в относительно свободной манере исполнения. Цвет, построенный, главным образом, на сочетании контрастных тонов оранжевых, красных и коричневых с синими и изумрудно-зелеными, в холуйской иконе всегда объединялся и смягчался охристо-оранжевым или коричневатым тонами.

Тематика произведений холуйских мастеров мало отличается от тематики миниатюр остальных центров лаковой живописи. Но мастера Холуя в своей творческой деятельности больше внимания уделяют исторической тематике, нежели сказочной и былинной, что объясняется тяготением к конкретно-реальному воспроизведению явлений действительности. Среди работ, написанных на темы 30-х

годов XX века, преобладают произведения, посвященные труду и быту людей колхозной деревни. Сказочная и литературная тематика в Холуе представлена значительно уже, чем в Палехе и Мстере. Из миниатюр, написанных на литературные темы, большая часть посвящена произведениям Пушкина, Лермонтова и Гоголя, а также русскому эпосу «Слово о полку Игореве». В виде самостоятельного жанра в Холуе получает развитие декоративный пейзаж. Имеются отдельные относительно удачные решения в области натюрморта и орнамента.

В холуйских миниатюрах отсутствует черный фон. Воздушная среда и освещение здесь передаются средствами тональной живописи. Изображаемое действие, как правило, развертывается в живописно решенном пейзаже, реже в интерьере. И в том, и в другом случаях миниатюра располагается на вещи в виде живописного клейма геометрической формы. Вследствие ограниченности ассортимента большая часть холуйских миниатюр имеет вид прямоугольных живописных клейм, расположенных на крышке изделия по горизонтали или же по вертикали. Клеймо всегда обрамляется золотым или серебряным орнаментом, посредством которого осуществляется переход от живописи к черному фону предмета. Реже встречаются миниатюры, написанные в круглых или овальных медальонах с более развитым обрамляющим орнаментом.

Миниатюры холуйских мастеров привлекают к себе внимание поэтической взволнованностью и правдивостью, с которыми авторы повествуют о своих впечатлениях от увиденного в жизни. При рассматривании холуйских миниатюр зрителя, с одной стороны, радует то, что он узнает знакомых героев или характерные для русской природы березы, клены, дубы и сосны, с другой – его восхищает та красивая художественная форма, которую автор находит для передачи своих впечатлений от увиденного.

Мастер-класс – рассказ о Дымковской игрушке

Дымковская игрушка – оригинальный глиняный промысел, зародившийся и сохранившийся исключительно на территории Вятского края (Кировской области), в слободе Дымково, где издавна селились печники и гончары. Мало какой другой регион России имеет столь яркий и самобытный символ, какой имеет Вятский край в виде дымковской игрушки. История дымковской игрушки насчитывает около 400 лет. Первыми дымковскими игрушками были свистульки в виде коней, баранов, козлов и уток, изготавливаемые к ежегодному празднику «Свистунья», или «Свистопляски», проводимому в честь погибших в битве 1418 года между вятчанами и устюжанами у стен Хлыновского кремля (Хлынов – старое название Кирова). Согласно преданию ночью, не узнав друг друга, вступили в бой два дружественных друг другу войска. По случайно погибшим ежегодно справляли тризну. Позже она переродилась в народные гуляния. Празднество продолжалось несколько дней и было наполнено свистом вятчан из разноцветных свистуллек.

В прошлом изготовление дымковской игрушки было семейным промыслом. В летние месяцы заготавливали глину, толкли вручную или растирали в краскотерках комовой мел, в остальное время лепили, сушили, обжигали изделия, ближе к «Свистунье» белили мелом, разведенным на снятом коровьем молоке, красили яичными красками, украшали ромбиками золотистой потали. А весной на лодках привозили дымковскую игрушку в город на праздник, радуя своим искусством детей и взрослых.

Игрушка лепится из местной красной глины по частям (в отличие от других игрушек, которые лепятся из единого куска глины). Перед обжигом игрушки высушивают и только потом обжигают. Раньше игрушки обжигали в настоящей русской печи, теперь обжигаются в муфельных печах. Обожженная дымковская игрушка имеет красно-коричневый, обыкновенный для глины цвет. Для побелки используется смесь мела и молока, в которую окунают дымковскую игрушку. При этом поверхность покрывается плотным белым слоем. Для раскрашивания использовали сухие краски, растертые на яйце. Сейчас используется гуашь, разведенная на яйце. За 400 лет развития промысла, несмотря на разнообразие композиционных решений, устоялись определенные сюжеты дымковской игрушки, закрепились определенные оформительские приемы и определенная цветовая гамма. Неразбавленные яркие краски создают ощущение радости жизни. Узоры имеют простые геометрические формы: круги, клетку, волны. В целом в каждой игрушке может быть использовано до 10 цветов. Вплоть до сегодняшнего дня дымковская игрушка изготавливается вручную, каждая игрушка – неповторимая авторская работа. По-прежнему основными мотивами дымковской игрушки являются кони, барыни, индюки, петухи, олени, а также групповые композиции. Исторически сначала основной тематикой были все-таки животные и женские фигурки. Позже, с развитием промысла, возникли и городские мотивы. Дымковской игрушке по-прежнему свойственна некоторая ирония: козлы и бараны наряжены в яркие шаровары, медведи играют на музыкальных инструментах.

Жостовская роспись – русский народный промысел, заключающийся в росписи металлических подносов, придуманный в деревне Жостово, Московской области. Расписание металлических подносов возникло в середине XVIII века на Урале, там, где располагались заводы металлургической направленности. В 1825 году художник-миниатюрист О.Ф. Вишняков, сын владельца московской фабрики по изготовлению металлических расписных подносов, основал в Жостове мастерскую, где создавали подносы с сюжетной и цветочной росписью.

При производстве подносов с жостовой росписью используется сталь тонкого образца: листы штампуют, затем вальцуют, чтобы придать жесткость бортам. После этого подносы грунтуются, шлифуются и покрываются маслянистым лаком. Самым последним этапом идет непосредственная роспись подносов от руки, не применяя при этом трафареты и образцы, полагаясь на свою собственную фантазию и изобретательность. Орнамент наносят золотым порошком, разведенным в лаке или скипидаре.

Основной мотив жостовской росписи – цветочный букет преимущественно на черном или красном фоне. Значительно реже фоном служат другие цвета. Традиционной особенностью росписи является импровизационное исполнение каждой отдельной композиции. Художник пишет не с натуры и не по образцам, а ориентируясь на свое воображение и композиционные приемы, поэтому двух одинаковых подносов не бывает. Существует несколько сложившихся типов композиций. Цветы могут располагаться гирляндами по периметру подноса, собираться в букеты из трех или пяти цветов, изображаться в корзинах. Нередко цветы сопровождают изображения фруктов, ягод или птиц.

Следующий пункт в культурной программе фестиваля – **рассказ о вологодском кружеве**. Русские кружева самобытны, многообразны по сюжетам и техникам исполнения. Начинаясь вологодское кружевное производство в

конце XVIII в., когда в различных регионах России сформировались и стали развиваться центры русского кружевоплетения: Галич, Ростов, Балахна, Калезин, Торжок, Рязань и Вологда. Первая кружевная фабрика в Вологде была создана в 1820 г. помещицей В.А. Засецкой в сельце Ковырино под Вологдой, откуда во второй половине XIX в. кружевоплетение быстро распространилось по всем центральным уездам Вологодской губернии. Способствовала этому отмена крепостного права: крестьянки стали более свободны в выборе рода занятий, больше занимались рукоделием и плетением кружев на продажу. Это производство приносило дополнительный доход крестьянской семье. Тем более, что кружевоплетение не требует каких-то особых вложений: и нити для кружев, и оборудование были недороги, их мог приобрести или смастерить каждый. Не требовалось и специального помещения: летом кружева плели прямо на улице. Постепенно кружевоплетение стало очень популярно: в 1893 г. в Вологодской губернии кружевным промыслом занимались 4 тысячи кружевниц, а в 1912 г. – уже около 40 тысяч. По статистике тех лет значительную часть из них составляли девочки-подростки. Обучаться ремеслу они обычно начинали с 5–7-летнего возраста и к 12–14 годам становились очень опытными мастерицами. Нередко кружева плели и мужчины. В 1876 г. вологодские кружева заслуженно получили высокую оценку на международной выставке в Филадельфии. С неменьшим успехом их демонстрировали в 1893 году в Чикаго.

Октябрьская революция подорвала кружевной промысел. Но совсем скоро, в 1920 г. в Вологде была основана кустарно-промысловая секция Северсоюза, целью которого было развитие ремесел народов Севера в новых социалистических условиях. Всех кружевниц, а их к этому времени насчитывалось уже около 70 тысяч, объединили в артели, была основана профтехшкола, которая готовила мастериц и инструкторов по кружевоплетению. Именно в те годы были разработаны многие новые узоры и приемы плетения, созданы сюжеты для кружевных изделий, воплотившие в себя мечты о новой стране.

Издавна кружевницы плели кружево вручную, используя деревянные коклюшки, сколок с рисунком и особую подушку на подставке. Сколок (схема, по которой выплетается рисунок) – воплощение мастерства кружевницы. По технике исполнения современное вологодское кружево относится к «сцепным» кружевам. В этом виде кружева основные элементы узора выплетаются длинной тесьмой, а потом соединяются между собой специальными «сцепками» и «решетками», выполняемыми отдельно, при помощи вязального крючка. Эта техника применяется при изготовлении косынок, воротников, пелерин, скатертей, покрывал, занавесей, панно. Но были и мастерицы – «мерницы», которые плели т.н. «парное» или «мерное» кружево, в котором узор выплетался одновременно с фоном, что позволяло получать сколь угодно длинные полосы кружев, от которых отмеряли (отсюда и название) отрезки необходимой длины.

Узоры в сцепном кружеве более разнообразны, чем в парном. Это могут быть и геометрические фигуры, и мотивы растительного и животного мира (елочки, цветы, рыбы, птицы, олени, львы, павлины), и фантастические существа (птицы сирины, единороги), и явления природы (северное сияние), и человеческие фигуры (дамы, кавалеры, всадники, крестьянки в кокошниках и сарафанах), и архитектурные сооружения (церкви, башни, мосты, беседки,

дворцы), и достижения техники (башенные краны, самолеты, космические аппараты).

Большой вклад в развитие сцепного кружева внесли мастера открывшейся в Вологде в 1928 г. кружевной школы. Так, в 1930-е годы художник Анна Александровна Перова-Никитина и инструктор производственного обучения Капитолина Васильевна Исакова разработали более 100 решёток для сцепного кружева. Кроме того, именно этим способом можно было создавать изделия, комбинированные с тканью, большие крупные предметы, сшитые из многих частей. Самое известное изделие вологодских кружевниц бесспорно скатерть «Снежинка» (автор В.Н. Ельфина), ставшая визитной карточкой всего кружевного промысла. И не случайно именно ей обязано своим названием кружевное объединение «Снежинка», созданное в Вологде в 1964 г. и остающееся центром кружевного производства до наших дней. Сейчас здесь трудятся сотни кружевниц, продолжая создавать из тончайших нитей изысканные кружевные узоры.

Далее в рамках фестиваля реализуется концертная программа, на которой выступают: музыкальная группа «Славяне», хореографический ансамбль «Парус», музыкальная группа «Велеслава», фольклорный ансамбль «Рождество», ансамбль «Вишенка». Затем проводится ярмарка народного искусства, о которой говорилось в культурной программе. Любой желающий сможет приобрести себе сувенир ручной работы, выполненный мастерами своего дела. Также всем пришедшим на фестиваль предлагается угощение в виде пирогов и булочек.

Завершается фестиваль конкурсом рисунков среди детей, молодежи и всех желающих. Проводится он с целью раскрытия и поддержки творческой и талантливой молодежи. Условия конкурса просты: необходимо нарисовать рисунок со славянским мотивом. Это может быть что-то, о чем рассказывали во время культурной программы, либо русская народная сказка, т.е. все, чем вдохновились посетители фестиваля. По окончании конкурса победителя награждают призом и грамотой.

Далее проходят народные гуляния на улице. Для того чтобы активизировать молодежь, можно предложить игры.

Так, в славянских праздниках проводилась обрядовая охота на «лосих». Две девушки, ряженные лосихами (оленихами), показывались на короткое время из леса и убегали. Вдогонку пускались парни-охотники, стремясь их изловить. Одну пойманную «лосиху» сразу же отпускали, а вторую, предварительно поругав за то, что заставила молодежь долго бегать, затем отпускали.

Можно предложить современный вариант игры. Всем девушкам, которые желают поучаствовать в игре, завязывается ленточка, которую можно легко развязать. По команде девушки разбегаются, а молодые люди начинают их ловить, забирая ленточки. Тот, кто больше всех соберет ленточек, тот и победил.

Следующая игра, которую можно предложить, основана на командной работе. Игра называется «Собери яблоки». На земле рассыпаны и спрятаны красные и зеленые мячи (яблоки). Двум командам предлагается собрать яблоки разного цвета. Побеждает команда, которая первой и правильно соберет мячи.

Следующая игра, известная с давних пор, называется «Ручеёк». Участники разделяются на пары, взявшись за руки они встают в две колонны на некото-

ром расстоянии друг от друга, поднимают сцепленные руки высоко над головами, образуя тоннель. В первом варианте есть водящий, он входит в коридор, где, беря за руку, выбирает себе пару, разбивая одну из старых пар, новая пара встаёт в противоположной входу стороне «ручейка», а освободившийся человек становится водящим. Смысл игры для участников часто сводится к возможности постоять взявшись за руки с интересными людьми.

Следующая игра называется «Медведь и вожак». Для игры необходима лента длиной в 1,5–2 метра. Одного из участников назначают медведем, другого вожак. Они берут в руки противоположные концы веревки, а остальные играющие группируются в 4–6 шагах от них. По сигналу, данному вожаком, игра начинается, и все бросаются на медведя, стараясь запятнать его. Вожак, охраняя последнего, в свою очередь пытается запятнать каждого приближающегося к медведю, прежде чем медведь получит 5–6 легких ударов. Если вожаку это удастся, запятнанный им игрок становится медведем. А в том случае, если медведь получит вышеуказанное количество ударов и вожак не успеет запятнать кого-либо, то он сам становится медведем, а нанесший последний удар – вожак.

Еще одна игра, в которую можно поиграть, называется «Горелки». Подвижная старинная славянская игра, в которой стоящий впереди ловит по сигналу других участников, убегающих от него поочередно парами. Для игры выбирается открытое место: лужайка, поляна, широкая улица перед домом, просторный двор. Играющие встают парами друг за другом. Впереди всех на расстоянии двух шагов спиной к играющим стоит водящий – горельщик (горелка). Играющие нарасспев говорят слова: «Гори, гори ясно, чтобы не погасло! Глянь на небо – птички звенят, колокольчики звенят, гляди – не воронь, беги, как огонь!». После этих слов стоящие в последней паре бегут с двух сторон вдоль колонны. Горельщик, не оборачиваясь, старается запятнать одного из них. Если бегущие игроки успели взять друг друга за руки, прежде чем он запятнает одного из них, то они встают впереди первой пары, а горельщик вновь водит. Если горельщику удаётся запятнать одного из бегущих в паре, то он встаёт с ним впереди всей колонны, а тот, кто остался без пары, горит. Условия для этой игры:

- горельщик догоняет убегающих игроков, только когда они пробегут мимо него. Он не имеет права оглядываться и подсматривать, какая пара собирается бежать мимо него. В противном случае приготовившаяся бежать пара может поменяться очередью с другой парой или местами друг с другом;
- никто не должен начинать бег прежде, чем прозвучит последнее слово;
- горельщик может салить бегущих только до того момента, как они возьмутся за руки;
- метрах в пятнадцати-двадцати впереди горельщика заранее отмечается место, до которого бегущая пара не должна снова соединять руки.

За организацию любого социокультурного проекта отвечает проектная команда, состоящая из следующих специалистов: режиссер, сценарист, звукооператор, ведущий, оператор, фотограф, декоратор, PR-менеджер, художник по костюмам, гример.

Ключевые навыки, которыми должны обладать каждые отдельно взятые участники проектной команды (табл. 13).

Таблица 13

Ключевые навыки проектной команды

Участник проектной команды	Ключевые навыки
Режиссер	Умение видеть целостную картину представления, мышление визуальными образами, умение руководить командой и работать индивидуально, умение подать себя, уметь работать с пространством и временем, поддержание культурного уровня, неконфликтность
Сценарист	Умение мыслить нестандартно, эрудированность, трудолюбие, внимательность, ориентированность на заданную тематику, умение написать целую историю и задать атмосферу, умение избежать клише, хорошая фантазия, умения находить вдохновение в окружающих вещах
Ведущий	Харизма, поставленный голос, чёткая дикция, умение удерживать внимание, общительность, дружелюбие, умение выйти из нестандартных ситуаций, быть подвижным на сцене, чувствовать себя уверенно и комфортно на сцене, стрессоустойчивость
Звукооператор	Музыкальность, хороший слух, хорошая память на звуки, способность осваивать технические приспособления для записи и обработки звука, знание современных музыкальных направлений
Оператор	Умение разобраться с любой камерой из профессиональной линейки, опыт работы в аналогичной сфере от двух лет, навыки современного монтажа, знание основ расстановки света, очистки звука и цветокоррекции, креативность, трудолюбие
Фотограф	Аккуратность, активность, быстрая обучаемость, вежливость, внимательность, работоспособность, жизнерадостность, инициативность, креативность, коммуникабельность, общительность, ответственность, порядочность, открытость, энергичность
Декоратор	Креативность, знание тематики, развитое чувство стиля, художественное образование, знание основ гармонии и композиции, хорошее чувство цвета, любовь к творчеству, целеустремленность, исполнительность, внимательность, аккуратность, внимание к деталям, умение расставлять приоритеты, энергичность и творческий подход
PR-менеджер	Обладание навыками письма, общения, внимания к деталям, работы со СМИ, решения проблем, адаптацией и гибкостью
Художник по костюмам	Богатое художественное воображение, интерес к работе с тканями, хорошее цветовосприятие, внимание к деталям, знание технологии швейного дела, истории костюма, стилей, технологий создания одежды
Гример	Творческое отношение к делу, художественные способности, хорошая зрительная память, тонкое цветовосприятие, контактность, доброжелательность, аккуратность, владение приёмами наложения разных типов грима, создания причёсок, хранения париков, накладных усов и пр.

Проектная команда ориентирована, в первую очередь, на людей, а именно: на молодежь, для которой устраивается фестиваль. Главное в проектной команде – это взаимодействие между собой. Роли каждого участника определены, попытки переложить вину на другого или ссоры должны быть исключены полностью, так как каждый несет ответственность за результаты своей работы. Главное в этой проектной команде – командная работа. Для организации такого вида мероприятия необходимы единое мнение и совпадение видения фестиваля. Цели будут обсуждены и согласованы, все участники проинформированы, групповые собрания проводятся каждую неделю.

Главная цель в нашем проекте – собрать молодежь города Владивостока и соседних городов, объединив их общие интересы, сформировать и развить творческий потенциал современной молодежи.

Ожидаемые результаты. Участвуя в фестивале, молодежь развивает свой творческий потенциал, узнает новое, знакомится с другими людьми, проявляет социальную активность. Также повышается внимание к городу Владивостоку и к месту, которое проводит этот фестиваль. Воспитываются патриотические чувства, уважительное отношение к Родине и ее творческому наследию.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Сценарий музыкально-исторической композиции, посвященной 70-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне

Название концерта: «Помним и чтим».

Место проведения: фойе школы

Участники мероприятия: учащиеся 7–9-х классов.

Оформление:

- на ткани оформлено название композиции, ткань украшена разноцветными «салютиками»;
- земной шар, демонстрирующий участие стран мира в войне, на котором расположен голубь – символ мира;
- стена памяти: «Навечно в памяти», на которой фотографии погибших солдат, родственников учащихся школы;
- ваза с цветами;
- гелиевые шары.

Ветераны войны и гости входят в школу под мелодию «Майского вальса».

Ведущий 1-й: Празднику Великой Победы посвящается!

Ведущий 2-й: Самому светлому, самому святому празднику посвящается!

Ведущий 1-й: Слово для приветствия предоставляется директору школы.

Директор школы приветствует, представляет ветеранов войны и гостей; поздравляет всех с праздником Великой Победы.

Слово предоставляется гостям и участникам Великой Отечественной войны.

Голоса ветеранов записываются на память.

Чтец читает стихотворение О. Бергольд «Накануне».

Звуки салюта, после чего звучит песня «Победа».

Под песню «Победа» дети дарят ветеранам войны и гостям цветы.

Под затихающие звуки песни говорят ведущие.

Ведущий 1-й: Сегодня говорит Победа! Сегодня говорят Герои Победы, говорят города-герои!

Ведущий 2-й: 9 мая 1945 года невиданным салютом – 30 залпами из 1000 орудий Москва салютовала победителю. День Победы – он пришел, ликующий и жизнеутверждающий, в слезах радости и скорби, в майском сиреневом цветении.

Ведущие уходят. На сцену выходит юноша в военной форме и читает стихотворение П. Коган «Лирическое отступление», обращаясь ко всем.

Голос: Это вы говорите, дорогие ветераны, это о вас говорят так, наших Героях Победы.

На сцене чтецы.

Чтец 1-й: Победа... Что может быть сильнее и человечнее этого слова?

Чтец 2-й: Победа... Она пришла к нам не в лавровом венке, торжественная и спокойная, она пришла в образе солдатской матери с устало опущенными, натруженными руками.

Чтец 3-й: Победа... Четыре долгих года, а без малого 1,5 тысячи дней, шел советский народ к ней полями сражений, хороня своих сыновей, он тянулся из последних сил, но выстоял и победил!

Чтецы уходят, на сцену выходит юноша и читает фрагмент стихотворения «Время нас, как пулеметом косит» А. Аркадьева.

Юноша: Время нас, как пулеметом косит

Но меня, пока еще живой,
Песня незабытая уносит
В незабвенный лес прифронтовой.

Юноша, прочитав строки стихотворения, приглашает на танец девушку под мелодию вальса «В лесу прифронтовом».

Под спокойную музыку на сцену выходит загримированный юноша в военной форме, изображающий ветерана, пришедшего с войны. Он садится на лавочку и говорит:

– Хочу ли я вспоминать о тебе, война? Нет... но помнится... У меня на ладонях большие ссадины. В голове шум. Шуршание мины. Я многому научился на войне. Как будто не голоден, как будто не холодно. Как будто мне никого не жалко.

Голос: Отгремела война.

Уже давней историей стала.
Но никак не отпустит
Тревожную память бойца.
От фугасов и мин
Мы очистили наши кварталы.
Но какой же сапер
Разминирует наши сердца?!

(В. Кочетов «Отгремела война»)

Под детский смех к ветерану подбегает маленькая девочка. Он берет ее на руки; девочка, протягивая руку в сторону земного шара, говорит:

Кому мешал вот этот мир –
С цветами на опушке?
Кто в этот мир, чудесный мир
Прицелился из пушки?
Оба присаживаются на лавочку.

На сцену выходят ведущие мероприятия.

Ведущий 1-й: Победа и мир – эти два слова неразделимы.

Ведущий 2-й: Дорогие ветераны! Вы одержали победу, потому что вы верили и в вас верили, вы одержали победу, потому что вы надеялись и на вас надеялись, вы победили, потому что вы любили и вас любили.

Голос: Нет в России семьи такой
Где б не памятен был свой герой...»

Ведущий 1-й: Более 12 000 человек Родина назвала своими Героями. Герой – это слово особое. Его не каждому присвоишь. Только в битве за Днепр 2605 воинов удостоены звания Героя Советского Союза, из них звездой Героя отмечены 1838 русских, 434 украинца, 47 белорусов, 15 армян, 10 грузин, 7 осетин.

Ведущий 2-й: Имена и подвиги Героев Советского Союза бессмертны. Их слава, боевые традиции – наша гордость, пример необыкновенного мужества и бесстрашия, неистребимой веры в победы и правоту великого дела защиты Отечества, ради которого они не жалели своих жизней. Счастлив тот, у которого за Родину билось сердце.

Ведущий 1-й: В годы Великой Отечественной войны более 1200 танкистов стали Героями Советского Союза. Более 110 граждан Советского Союза были награждены второй медалью «Золотая Звезда». Среди них представители различных родов войск, военачальники, полководцы.

Ведущий 2-й: Народ присвоил имена своих Героев тысячам улиц, сотням поселков, районов, школ, поставил множество памятников на священных солдатских могилах.

На сцене чтецы.

Чтец 4-й: Указом Президиума Верховного Совета СССР от 8 ноября 1943 года был учрежден орден «Победа» и награждены им 17 человек.

Чтец 5-й: Указом Президиума Верховного Совета СССР за массовый героизм и мужество, проявленные защитниками городов в Великой Отечественной войне, присвоено звание «Город-герой».

Под звон колоколов

Голос: звание «Город-герой» присвоено

Чтец 6-й: в 1945 году Ленинграду, Сталинграду, Севастополю, Одессе.

Чтец 4-й: в 1965 году городам Москве, Киеву, Бресту.

Чтец 5-й: в 1973 – Новороссийску, в 1974 – Минску, в 1976 – Туле.

Чтец 6-й: в 1985 году – Смоленску и Мурманску.

Чтец 4-й: Указом Президиума Верховного Совета СССР от 8 мая 1980 года Орденом Отечественной войны первой степени награжден город Сочи.

Голос: в 1966 году у стен Московского Кремля на могиле Неизвестного солдата зажжен Вечный огонь. Рядом с ним замурованы капсулы с землей городов-героев.

Учащиеся школы исполняют попури из песен военных лет.

На сцене ведущие мероприятия.

Ведущий 1-й: Редкая страна выдержала столько военных потрясений. Поэтому в нашей стране не случайно звание воина окружено ореолом святости, уважения.

Ведущий 2-й: 1945-й. Висло-Одерская, Берлинская, Пражская операции. По всем путям прошли сыны России: одни на Прагу, на Берлин – другие, на Будапешт, Варшаву и Софию, на Вену, Братиславу и Белград. Много лет прошло с тех пор, но народы Европы помнят своих освободителей.

Ведущие уходят. На сцене чтецы в национальных костюмах народов Европы с флажками, представляющими освобожденные страны Европы.

Чтец-чех:

В нагорных лесах,

На просторах равнин

Его вспоминают

И чех, и румын.

Чтец-венгр:

Он в Венгрию нашу родную пришел
И солнце свободы с собою привел.
И солнце сияет над Венгрией нашей,
Что день ото дня расцветает все краше.

Чтец-румынка:

Вздохнула румынка:
Был яростный бой,
Меня от осколка
Прикрыл он собой...
Убит он, лежит
Под холмом у села.
Калина над ним
Поднялась – расцвела.

Чтец-болгарин:

Нет, – молвил болгарин, -
Он жив, не убит!
Я видел его:
Он в дозоре стоит.
И зорек, и смел,
Чтоб мир потревожить
Никто не посмел!

Звучит попури мелодий народов Болгарии, Венгрии, Румынии.

Ведущий 1-й: Сегодня с печалью и благодарностью мы вспоминаем Героев, всех, отдавших силы, здоровье, юность, сердце, помыслы великому подвигу.

Ведущий 2-й: Гордимся и помним о тех, кто оставил нам мир и счастье в наследство.

Ведущий 1-й: Вечная слава и почет любимцам армии и тыла – летчикам, разведчикам, врачам и медицинским сестрам.

Ведущий 2-й: Величальное слово и вечная благодарность народа партизанам, чьи героизм, мужество, бесстрашие не измерить никакой мерой.

Ведущий 1-й: Вечная слава пограничникам, трагическая привилегия которых – умереть первыми. Величальное слово матушке-пехоте!

Голос: Давайте все минуту помолчим,
Помянем с болью тех, кто не вернулся,
Кто в полный рост о пулемет споткнулся,
Идя в атаку сквозь огонь и дым.
Пусть слезы навернутся на ресницы,
Фронтовикам война доньше снится,
И тем, кого ничем не воскресим,
Давайте все минуту помолчим.
Мы жизнью им обязаны на свете –
И сами мы и даже наши дети.
Их подвиг не забыт, не повторим.
Давайте все минуту помолчим.

Ведущий 2-й: Почтим память погибших в годы войны и ушедших из жизни ветеранов в мирное время минутой молчания. Звук метронома.

Исполняется песня «Обелиск». Под исполнение песни учащиеся возлагают цветы к Памятной стене.

Двое юношей в солдатской форме, изображая вернувшихся с войны воинов, выходят по очереди, подают друг другу руку, по-дружески обнимаются и читают стихотворение Э. Асадова «Запоминайте нас, пока мы есть».

Юноша 1-й: Запоминайте нас, пока мы есть,
Никто не знает, сколько мы продлимся,
А вот сейчас мы с вами, рядом, здесь.
Кто мы такие? В юности – солдаты,
Потом трудяги, скромно говоря.

И многие торжественные даты
Вписали мы в листки календаря.
Юноша 2-й: Мы победили дьявольское пламя
И вознесли над пеплом города.
Видать, нам вечно быть фронтовиками
И в дни войны, и в мирные года.
Мы вечно с вами толковать бы рады,
Но всех ветра когда-то унесут.
Запоминайте ж нас, пока мы тут,
Тогда архивов и листать не надо.

Ведущий 1-й: Дорогие ветераны! В этот светлый День Победы мы проникновенно кланяемся вам. Вы пережили и сотворили невозможное. Вы – непобедимы!

Звучит песня: «День Победы». Присутствующие фотографируются на память.

Приложение Б

Выставка рисунков «Война глазами детей»





Шествие «Бессмертного Полка» во Владивостоке





Приложение В

Социальный проект «Письмо герою» в рамках проведения
Всероссийской акции «Весенняя неделя добра»









Концерт «Помним и чтим»





Приложение Д

Участие танцевальных ансамблей и музыкальных групп в проектах
Хореографический ансамбль «Парус»



Музыкальная группа «Славяне»

Музыкальная группа «Велеслава»



Фольклорный ансамбль «Рождество»



Ансамбль «Вишенка»



Народные промыслы



Рис. Е.1. Палех. Шкатулка «Чичиков у Коробочки», 1936 г.



Рис. Е.2. Палех. Шкатулка «Сказка о золотом петушке», 1934 г.



Рис. Е.3. Холуй



Рис. Е.4. Дымковская игрушка





Рис. Е.5. Жостовская роспись

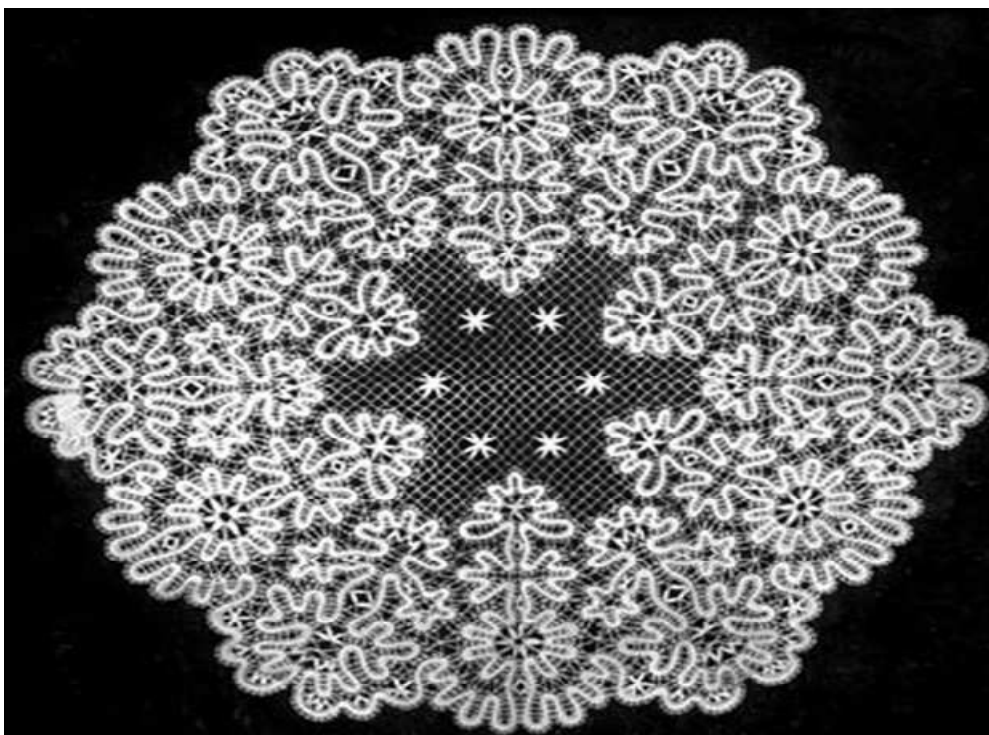




Рис. Е.6. Вологодское кружево

Краткий словарь психологических и психоаналитических терминов

Аффект – кратковременное психическое возбуждение, сопровождающееся утратой контроля и бурным выражением эмоциональных переживаний. Переживание: это было не со мной, это был не я.

Аутоэротизм – термин Х. Эллиса, которым З. Фрейд обозначал первую фазу детской сексуальной жизни, в течение которой половое «удовлетворение находит себе место на собственном теле». Аутоэротическое удовлетворение достигается посредством воздействия на эрогенные зоны. Одним из примеров аутоэротического удовлетворения, по З. Фрейду, является процесс сосания.

Агрессивность – одна из врожденных установок человека, коренящаяся в садистической фазе либидо. Выражается в стремлении к наступательным или насильственным действиям, направленным на нанесение ущерба или уничтожение объекта наступления. Склонность к агрессии является первоначальной и самостоятельной инстинктивной предрасположенностью людей, в которой культура (основывающаяся на ограничении влечений) встречает свое самое большое препятствие.

Амбивалентность (двойственность) – противоречивое отношение к объекту, одновременная направленность на один и тот же объект противоположных чувств (например, любви и ненависти). Понятие было предложено Э. Блейлером.

По З. Фрейду, «амбивалентность чувств до определенной границы вполне нормальна, но высокая ее степень является особенным отличием невротических лиц».

Архетип – термин аналитической психологии К.Г. Юнга, обозначающий суть, форму и способ связи наследуемых бессознательных первичных человеческих первообразов и структур психики, обеспечивающих основу поведения, структурирование личности, понимание мира, внутреннее единство и взаимосвязь человеческой культуры и взаимопонимания людей. По К. Юнгу, архетипы лежат в основе символики творчества, ритуалов, мифов, сказок, сновидений, комплексов.

Агорафобия – страх открытых пространств.

Антрофобия – страх толпы.

Бессознательное – термин, которым З. Фрейд обозначал важнейшую, наиболее содержательную и обширную систему человеческой психики, включающую в себя различные (в том числе и противоположные) неосознаваемые «первичные» влечения, инстинкты, желания, импульсы, мысли и пр. Бессознательное (и присущие ему разнообразные силы), по З. Фрейду, является собой алогичную, асоциальную инстанцию психики, в которой действуют мощные безличные силы жизни и смерти. Основным регулятором этой психической системы З. Фрейд считал принцип удовольствия. З. Фрейд, рассматривая бессознательное как «истинно реальное психическое», говорил, что для психических процессов, которые проявляются активно и в то же время не доходят до сознания переживающего их лица, мы не имеем лучшего названия, чем «бессознательное», ничего другого мы не подразумеваем под

этим словом. Если некоторые мыслители оспаривают существование такого «бессознательного», считая его бессмыслицей, то это, полагаем мы, потому, что они никогда не изучали соответствующих психических феноменов.

Влечение – стремление к удовлетворению неосознанной или недостаточно осознанной потребности субъекта, своеобразный первоисточник всякого психического движения и поведения организма, характеризующийся наличием источника энергии, цели и объекта. По З. Фрейду, влечение происходит из внутренних источников раздражения и действует как постоянная сила, ориентированная на устранение возбуждения.

З. Фрейд различал два рода основных влечений: сексуальное (жизнеутверждающее) влечение, в основе которого инстинкт продолжения рода, и влечение к смерти (агрессии, разрушению), в основе которого инстинкт самосохранения. Фрейд подчеркивал, что психическое значение влечения повышается при отказе от его удовлетворения. По З. Фрейду, влечения опираются на раздражения, идущие изнутри организма, и действуют постоянно, избирая своим объектом то, посредством чего они могут достичь своей цели.

Влечение(я) к жизни – влечения, обеспечивающие сохранение, поддержание и развитие жизни человека. По З. Фрейду, эти влечения противоположны влечению к смерти и по сути своей сексуальны.

Влечение(я) к смерти, инстинкт смерти (тонатос) – одно из двух ведущих влечений, своеобразный противовес жизнеутверждающих влечений. Основной задачей влечения к смерти Фрейд считал «возвращение всех живых организмов в безжизненное состояние». Эти бессознательные тенденции обладают импульсом, который может быть направлен против своего носителя (саморазрушение, различного рода извращения и самоубийство) или против различных лиц и предметов (в форме агрессии или деструктивных действий).

Воспитание – по З. Фрейду, процесс побуждения «к преодолению принципа удовольствия и к замещению его принципом реальности».

Вытеснение (подавление, репрессия) – по З. Фрейду, процесс и механизм, сущность которых «состоит в удалении и отстранении какого-либо содержания из сознания», а также в том, чтобы не допустить влечение до осознания.

Вытеснение – это душевный процесс, в ходе которого происходит вытеснение из памяти и забвение патогенных переживаний.

Метафорически вытеснение похоже на движение спиной по лавочке и последующее падение с нее.

Вытесненные переживания – удаленные из сознания комплексы, переживания, «ущемленные аффекты» и пр., которые, находясь в бессознательном, оказывают разнообразное влияние на жизнедеятельность и поведение человека (нервно-психические заболевания, источники творческих стремлений и пр.). Избавление от вытесненных переживаний (отреагирование их) возможно в процессе психоаналитической терапии.

Идентификация – бессознательное отождествление, уподобление себя другой личности, уподобление «Я» чужому «Я», вследствие чего первое «Я» в определенных отношениях ведет себя как другое, подражает ему, принимает его в известной степени в себя. Иначе говоря, это процесс, посредством которого человек или распространяет свою идентичность на кого-нибудь другого, или заимствует свою идентичность от кого-либо, или смешивает, путает свою идентичность с идентичностью другого.

По З. Фрейду, идентификация является противоположностью нарциссизма (антинарциссизм) и играет огромную роль в поведении и психической жизни человека. Психологический смысл идентификации сводится им к расширению круга переживаний, к обогащению внутреннего опыта. Идентификация известна в психоанализе как самое раннее проявление эмоциональной привязанности к другому человеку. Она играет определенную роль в развитии Эдипова комплекса. В современном психоанализе идентификация понимается преимущественно как процесс и результат самоотождествления человека с другим человеком, группой, образом или символом.

Идентичность – понятие, обозначающее чувство обретения и стабильного владения личностью собственным Я.

Интроекция – процесс, посредством которого функции внешнего объекта берет на себя его психическое представление, благодаря которому отношения с объектом «вовне» заменяются отношениями с воображаемым объектом «внутри себя». Образовавшуюся в результате психическую структуру называют **интроект** или интроецированный объект или внутренний объект.

Инфантилизм – сохранение в психике и поведении взрослого человека свойств, черт, качеств и особенностей, присущих детям (детскому возрасту), задержка в развитии.

Инфантильная сексуальность – сексуальность детского возраста, а также элементы детской сексуальности, обнаруживаемые у взрослых особей.

Инцест (инцестуозность) – сексуальные отношения с кровными родственниками; кровосмешение. В учении З. Фрейда – врожденное эротическое влечение человека, направленное на родителей, являющееся одним из компонентов невроза, а также распространенная форма сексуальных отношений в первобытном обществе.

В учении Э. Фромма инцестуозность понималась расширительно в плане межличностных отношений и обрела социологическое измерение. По Э. Фромму, первичные инцестуозные ориентации и привязанности человека изначально ограничивают его взаимодействие с другими людьми (особенно с незнакомыми), и человек, чтобы стать человеком, должен порвать инцестуозные связи и обрести свободу. Э. Фромм считал, что «привязанность к родителям – только одна, хотя и наиболее фундаментальная форма инцеста; в процессе социальной эволюции домашними и родными становятся племя, нация, раса, государство, класс, политическая партия. Здесь корни национализма и расизма, которые, в свою очередь, суть симптомы человеческой неспособности воспринимать себя и других людей в качестве свободных существ. Можно сказать, что развитие человечества идет в направлении от инцеста к свободе. В этом – ключ».

Дисморфофобия – страх уродства.

Депрессия – относится к эмоции или диагнозу. По отношению к эмоции термин означает подавленное настроение, уныние.

Депривация – опыт недополучения необходимого. Психологию интересуется материнская депривация, которая является одной из причин неврозов. Теории невроза, обусловленного материнской депривацией, существуют в разных степенях осмысления в зависимости от того, как определяется недостаточность необходимого. Статистические теории определяют депривацию с позиции длительности физического отсутствия **матери**. Другие теории, на-

пример теория Винникота, базируются на педиатрических наблюдениях и аналитических конструкциях, определяют депривацию с позиции полученной или неполученной любви и расчленяют понятие материнской заботы на субкатегории, такие, как кормление, уход, прижимание к себе, улыбка, теплота, в результате чего мать может не попасть в разряд «достаточно хорошей» или нормально преданной матери по одной субкатегории, будучи успешной по другим.

Ид (Оно) – латинское слово для обозначение «Оно», неорганизованной части психического аппарата. По З. Фрейду, Ид – примитивно, Эго – цивилизовано; Ид – неорганизовано, Эго – организовано; Ид следует Принципу удовольствия, Эго – Принципу реальности; Ид – эмоционально, Эго – рационально.

Индивидуация – процесс становления индивида или осознания себя как самости. У К. Юнга термин содержит не только идею осознания того, что субъект является отдельным и отличным от других, но также и идею о том, что он сам по себе цельная, неделимая личность. Согласно К. Юнгу, индивидуация является одной из задач среднего возраста.

Интерпретация – процесс разъяснения, толкования смысла чего-либо сложного для понимания, неясного.

Клаустрофобия – страх замкнутых пространств.

Катексис – буквально «вложение», «вклад». Термин используется для обозначения количества энергии, сцепленной с любым объектом – представлением или с психической структурой.

Комплекс – группа взаимосвязанных сознательных и бессознательных идей и чувств, которые оказывают динамическое влияние на поведение.

Комплекс неполноценности – первоначально адлеровский термин, описывающий группу идей и чувств, возникающих как реакция на чувство органической неполноценности. Теперь – популярный термин для обозначения чувства неадекватности.

Мизофобия – страх загрязнения.

Мифофобия – страх сказать неправду.

Монофобия – страх одиночества.

Нозофобия – страх заболеть тяжелой болезнью.

Объект – то, на что направлено действие или желание; то, что необходимо субъекту для достижения инстинктивного удовлетворения; то, с чем соотносит себя субъект. В работах по психоанализу объект – это почти всегда человек, части человека либо символы того и другого.

Объект-отношение – отношение субъекта к своему объекту, но не отношение между субъектом и объектом; последнее представляет собой интерперсональное отношение.

Объект переходный – объект, который субъектом рассматривается как находящийся между собой и другим человеком, между собой и окружающим миром, например, кукла или кусок материи, которым ребенок очень дорожит и который он использует в качестве поддержки.

Понятие предложено Д. Винникотом (1958 г.), считающим, что такие объекты помогают детям осуществить переход от инфантильного нарциссизма к объектной любви и от зависимости к уверенности в себе.

Отрицание – защитный механизм, посредством которого отрицаются болезненные переживания и импульсы.

Персонификация – индивидуально обусловленный образ восприятия самого себя или другого, формирующийся на основе удовлетворения потребностей.

Регрессия – защитный процесс, при помощи которого субъект избегает (или пытается избежать) тревоги путем частичного или полного возврата на более раннюю стадию развития.

Сепарация – мать – ребенок – за последние 20 лет идея Боулби и Винникота о том, что многие психические заболевания обусловлены **отделением** ребенка от матери в младенчестве и раннем детском возрасте.

Сверх-Я (Super-Ego) – психическая инстанция, возникающая в результате разрушения или вытеснения Эдипова комплекса и идентификации с родителем одного с ребенком пола. При этом происходит интроекция тех моральных норм, социальных условностей и правил, главным носителем которых для ребенка является отец.

Солипсизм (от лат. *solus* – «одинокий» и *ipse* – «сам») – философская доктрина и позиция, характеризующаяся признанием собственного индивидуального сознания в качестве единственной и несомненной реальности и отрицанием объективной реальности окружающего мира. Может рассматриваться как крайняя форма субъективного идеализма. Этим человек довел себя до конца. **Хорош человек тогда, когда он в борении, и прежде всего в борении с самим собою.**

Фиксация – процесс, посредством которого человек становится или остается амбивалентно привязанным к объекту, уместному на более ранней стадии развития.

Эго – структурное и топографическое понятие, относящееся к организованным частям психического аппарата, по контрасту с неорганизованным Ид, это та часть Ид, которая видоизменилась под непосредственным влиянием внешнего мира. Эго представляет то, что может быть названо умом и здравым смыслом в противоположность Ид, содержащему страсти. В своем отношении к Ид Эго напоминает всадника, который должен держать в узде превосходящего его по силе коня.

Учебное издание

Коноплёва Нина Алексеевна

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ
ТЕХНОЛОГИЙ САМОРАЗВИТИЯ**

Электронное учебное пособие

Подготовлено к использованию: И.Г. Шабуниной
Компьютерная верстка М.А. Портновой

Подписано к использованию: 31.05. 2023 г. Объем 13,1 Мб. Усл.-печ. л. 22,55.

Уч.-изд.л. 21,13. Тираж 300 (I–25) экз.

Оформление: Издательство Владивостокского государственного университета
(ВВГУ), 2023

Заказ № 6-23