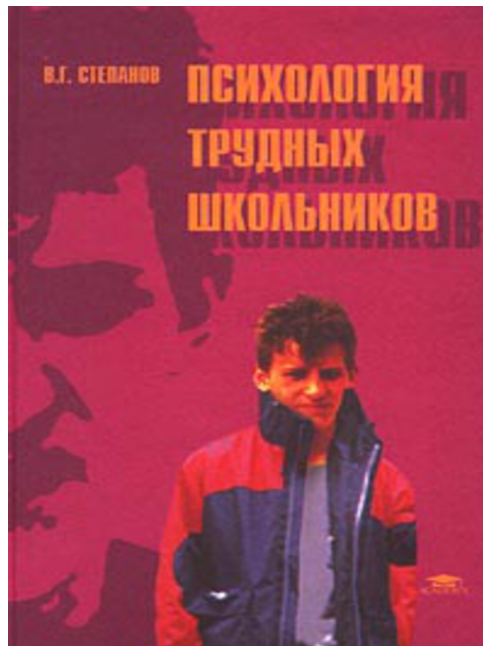


Степанов В. Г.

Психология трудных школьников



Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 336 с.
ISBN 5-7695-0740-3

В учебном пособии анализируются и систематизируются данные современных психолого-педагогических исследований по проблеме так называемых трудных школьников, приводятся обобщенные характеристики наиболее распространенных типов трудных школьников, даются психолого-педагогические рекомендации по корригированию их поведения.

Книга может быть полезна также педагогам и родителям.

Посвящается светлой памяти моих родителей и брата: Григория Васильевича, Фаины Самуиловны и Спартака Григорьевича СТЕПАНОВЫХ.

Автор

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение

Глава I. Трудные дети и подростки

§ 1. Определение понятия «трудные дети»

§ 2. Основные причины появления трудных детей и подростков

Глава II. Закономерности психического развития детей и подростков

§ 1. Основные закономерности психического развития ребенка

§ 2. Возрастные особенности психики ребенка

§ 3. Идея психического развития человека в истории религии, философии и психологической науке

Глава III. Воспитание детей и подростков. Индивидуальный подход

§ 1. Процесс воспитания

§ 2. Принцип индивидуального подхода

§ 3. Основные методики психодиагностики индивидуальных особенностей школьников

§ 4. Основные принципы и методики психокоррекции индивидуальных особенностей школьников

§ 5. Личность и ее потребностно-мотивационная сфера

§ 6. Внимание и трудности учебно-воспитательного процесса .

§ 7. Сенсорика и трудные проблемы учебно-воспитательного процесса

- § 8. Перцепция и учет ее индивидуально-типологических особенностей в учебно-воспитательном процессе
- § 9. Память и учет ее особенностей в учебно-воспитательном процессе
- § 10. Мышление и учет его особенностей в учебно-воспитательном процессе
- § 11. Воображение и учет его индивидуальных особенностей в учебно-воспитательном процессе..
- § 12. Эмоционально-волевая сфера личности ученика и учет ее индивидуальных особенностей в процессе психокоррекции
- § 13. Гиперсексуальность и отклоняющееся поведение подростков и старшеклассников.
- § 14. Способности и отклоняющееся поведение школьников
- § 15. Психологические трудности больных детей и детей-инвалидов

Глава IV. Особенности темперамента и характера трудных учащихся

- § 1. Понятие о темпераменте и характере
- § 2. Недостатки характера детей и подростков
- § 3. Ленивые дети
- § 4. Дети и подростки с пассивным поведением
- § 5. Неорганизованные школьники
- § 6. Ненастойчивые школьники
- § 7. Эгоистические школьники
- § 8. Недисциплинированные, упрямые, грубые и лживые дети

Глава V. Трудные школьники с акцентуацией темперамента и характера..

- § 1. Виды акцентуаций темперамента и характера
- § 2. Садизм и мазохизм как важнейшие социально-психологические типы девиации
- § 3. Психотерапевтическая коррекция отклоняющегося поведения

Глава VI. Семья и проблема трудных детей

Глава VII. «Трудные» учащиеся в школе

- § 1. Окружающая среда и трудные школьники
- § 2. Тренинг гуманных отношений между педагогом и учеником
- § 3. Индивидуальный стиль деятельности педагога
- § 4. Смысловой барьер
- § 5. Межличностные отношения в группе
- § 6. Коллектив и школьники с отклоняющимся поведением

Глава VIII. Трудные школьники из неформальных групп общения

- § 1. Краткая история молодежных неформальных групп
- § 2. Молодежные неформальные группы в России
- § 3. Индивидуальный подход к школьникам-неформалам

Глава IX. Школьники с делинквентным и противоправным поведением

- § 1. Делинквентное поведение
- § 2. Противоправное поведение школьников
- § 3. Индивидуальный подход к школьникам-правонарушителям
- § 4. Алкоголизм, наркомания, табакокурение

Послесловие...

Задания для самопроверки усвоенного материала

ВВЕДЕНИЕ

Проблема трудных учащихся — одна из центральных психолого-педагогических проблем. Ведь если бы не было трудностей в воспитании подрастающего поколения, то потребность общества в возрастной и педагогической психологии, педагогике и частных методиках просто отпала бы. Большая общественная важность обсуждаемой проблемы становится особенно очевидной в период построения демократического государства с рыночной экономикой. Тяжелое экономическое положение страны, крушение прежнего мировоззрения и не сформированность нового, отсутствие должных знаний и умений жить и работать в условиях конкурентного и высокопроизводительного производства — все это привело наше общество к серьезным трудностям и внутренним конфликтам. Особенно тяжело в этот период оказалось подрастающему поколению. Среди молодежи усилился нигилизм, демонстративное и вызывающее по отношению к взрослым поведение, чаще и в крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность. Резко возросла преступность среди молодежи. Конечно, правонарушения заметно увеличились и среди взрослого населения. Но все же 70 % преступлений совершается лицами до 30 лет. Среди них вы-

деляются подростки. Подростковая преступность растет темпами, заметно опережающими темпы роста правонарушений в других возрастных группах. Причем появляются все новые виды отклоняющегося поведения. Молодежь участвует в военизированных формированиях политических организаций экстремистов, в рэкрете, сотрудничает с мафией, занимается проституцией и сутенерством, совершает экономические преступления. Педагогам важно знать, что число нигде не учащих подростков возросло среди правонарушителей более чем на 40 %. Уже эти данные свидетельствуют, что молодежь сегодня особенно нуждается в помощи воспитателей и наставников. Но коррегирование поведения современного трудного учащегося возможно, если сам педагог хорошо разбирается не только в сущности происходящих общественных процессов, но и в психологии теперешней молодежи. А между тем многие учителя не понимают, например, что такое неформальные молодежные объединения и как к ним относиться. Имеются такие воспитатели, которые любого неформала относят к трудным подросткам и юношам. Подобный недифференцированный подход к этим группам молодежи является, конечно, неправильным. Поэтому одну из задач данного пособия мы видим в кратком анализе тех научных работ, в которых сообщается о психологии современного трудного школьника и способах педагогического общения с ним.

Другая задача — обсудить происходящие коренные изменения в сознании россиян, понять новые требования общества к молодым людям, выходящим в самостоятельную жизнь, чтобы помочь им найти свое достойное место в мире взрослых, минимизировать трудности приспособления, уберечь от неверного пути. Поэтому на основе анализа новейшей литературы автор пересматривает и уточняет содержание ряда распространенных понятий, например «коллективизм» и «эгоизм», «активность» и «пассивность» и т. д. Конечно, автор осознает недостаточность своих усилий в решении указанной важнейшей задачи, но считает необходимым начать этот разговор с воспитателями¹. Ведь успешно решить эту задачу можно только коллективно, всем обществом.

Третья задача — помочь учителю овладеть психолого-педагогическими методами изучения и воздействия на личность трудного учащегося. Причем автор стремится показать актуальность методов, основанных на учете принципа индивидуального подхода в воспитании и обучении учащихся. Ведь господствовавший до августа 1991 г. не только в обществе взрослых, но и в советской школе командно-приказной метод воздействия мало нуждался в учете индивидуальных особенностей личности учащегося. В советской школе господствовали авторитарные методы. Поэтому на разных трудных школьников — ленивых, недисциплинированных, грубых и т. д. — оказывались одинаковые воздействия, главным образом административного характера: выговор перед классом, вызов родителей, обсуждение у директора или на педагогическом совете и пр. Учеников держали в страхе. Понятно, что подобные методы не способствовали воспитанию свободной и творческой личности. Они не решали проблемы устранения возникающих конфликтов, а загоняли их внутрь. Эффективные психолого-педагогические методы требуют, наоборот, индивидуального подхода к трудным школьникам. Более того, к представителям одной и той же категории трудных детей, например недисциплинированным, могут быть применены различные средства воспитательного воздействия, исходя из их личностных особенностей и разнообразия причин, вызвавших те или иные трудности. Но в то же время нельзя упускать из виду, что школьник — это целостная личность. А поэтому способы исправления отдельных его недостатков есть способы дополнительной специфической коррекции психического развития ребенка, непосредственно связанные со всем комплексом методов общего развития личности. Устраняя отрицательные черты характера школьника, полезно также помнить пословицу: «Наши недостатки — продолжение наших достоинств». То есть, воздействуя на одну особенность личности ребенка, желательно представить, как это скажется на других особенностях.

Гуманистический подход к личности школьника требует знания широкого спектра психолого-педагогических методов изучения личности ребенка и помощи ему в развитии необходимых для самостоятельной жизни психологических качеств. Автор стремится, насколько ему позволяет ограниченный объем учебного пособия, дать общее представление об этих методах и сделать соответствующие ссылки на научную литературу. Причем в связи с быстрым развитием в нашей стране практической психологии и установлением широких международных научных контактов чис-

¹ См.: Степанов В. Г. О некоторых предпосылках современного экономического сознания // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14. — № 1; Он же. Теория психических состояний и актуальные проблемы воспитания и обучения школьников // О некоторых проблемах обучения и воспитания учащихся на современном этапе. — М., 1991. — С. 71—88.

ло публикаций таких методик значительно возрастает. Поэтому советуем читателю следить за психолого-педагогической литературой по этой тематике.

Многими указываемыми в пособии психолого-педагогическими методиками школьный учитель может овладеть самостоятельно. Но имеется немало методик, требующих специального обучения. Это относится к сложным тестовым и особенно тренинговым методикам. Желательно в этих случаях обращаться за консультацией к школьному психологу и в институты повышения квалификации работников образования.

Некоторые методы коррегирования поведения школьников требуют врачебной квалификации (психотерапевтической, психиатрической). Поэтому мы сообщаем о них кратко. Однако учителю полезно о них знать, так как врач часто нуждается в помощи педагога.

Учитывая нужды современной реформируемой школы, автор стремится придать пособию практическую направленность. В то же время он решительно выступает за связь теории и практики. Поэтому автор делает в тексте необходимые теоретические наброски, насколько это позволяет небольшой объем пособия. Однако для педагога этого недостаточно. Желательно, чтобы читатель связывал излагаемый здесь материал с основными положениями возрастной и педагогической психологии, педагогики, прибегая к помощи учебников и учебных пособий по этим предметам. Настоящее пособие предназначено для первоначальной ориентации студентов и учителей в достаточном количестве работ по проблеме трудных детей. Многие из них посвящены частным вопросам и основаны преимущественно на личном опыте. Поэтому возникает потребность в систематизации имеющихся данных, выделении, анализе и обобщении наиболее существенных из них. Это еще одна из задач данного пособия, решаемая в основном на материале психолого-педагогических исследований. Границы этих исследований существенно расширились в последние 20 лет за счет работ медицинских психологов, психотерапевтов и психиатров. Они прочно вошли в фонд исследований по рассматриваемой здесь проблематике, но часто недоступны учителям из-за специфической терминологии и непривычной для них манеры анализа и интерпретации сообщаемого материала. Речь идет, в частности, об акцентуируемых личностях, многие из которых являются трудными для окружающих. Поэтому автор стремился адаптировать изложение указанного материала к педагогической аудитории.

Автор предостерегает читателей от некритического использования материала данного пособия, от дурной «рецептурности», когда психолого-педагогические рекомендации применяются без учета психологических особенностей личности ученика. Ведь и рецепт выписывается квалифицированным врачом с учетом особенностей конкретного человека: его возраста, веса, наличия других болезней, переносимости лекарств и т. д. Так же и достаточно подготовленный учитель сочетает полученные знания по психологии и педагогике с глубоким изучением личности конкретного ученика и его биографии; старается разобраться, одна или несколько причин вызывают трудности в общении с ним; подбирает наиболее эффективные методы воспитательного воздействия; обращается по мере необходимости к другим учителям, школьному психологу, врачу и, конечно же, родителям. В то же время автор стремится избежать другой крайности, свойственной многим работам советских педагогов: свести все к разговору об общих закономерностях воспитания, возлагая целиком на учителя задачу создания конкретной технологии воспитания. Поэтому в тексте предлагаемого пособия особое внимание отводится психологическому анализу широкого круга типичнейших случаев проявления трудностей в поведении школьников, указанию возможных причин их возникновения, перечислению конкретных психолого-педагогических способов устранения выявленных недостатков. Стремясь к сближению с жизнью, автор вводит новый, малоизвестный материал в текст пособия. Он отсутствует в действующих учебниках для педагогических вузов и училищ. Так, например, предлагается глава о трудных подростках и юношах из неформальных молодежных групп общения.

Общая структура учебного пособия:

- 1) теоретическая часть (основные закономерности психического развития ребенка и его воспитания);
- 2) личность ребенка и трудности в ее развитии. Отдельно рассматриваются конкретные затруднения в развитии потребностно-мотивационной, познавательной, эмоционально-волевой и индивидуально-типологической сфер личности;
- 3) трудности, вызванные неблагоприятным влиянием окружающей среды: семьи, школы и неформальных групп общения.

В конце учебного пособия даются задания для самопроверки уровня усвоения предложенного материала, предлагаются примерные темы рефератов, приводится список рекомендуемой литературы.

Данное учебное пособие рассчитано на студентов педагогических вузов и училищ, изучающих возрастную и педагогическую психологию, а также педагогику. Оно может быть использовано в качестве основного учебного источника при чтении спецкурса на эту тему.

Глава I. ТРУДНЫЕ ДЕТИ И ПОДРОСТКИ

§ 1. Определение понятия «трудные дети»

На основании анализа современной научно-педагогической литературы можно выделить 3 существенных признака, составляющих содержание понятия «трудные дети». Первым признаком является наличие у детей или подростков отклоняющегося от нормы поведения. Для удобства пользуются сокращением «отклоняющееся поведение». Норма и степень отклонения от нее чаще всего определяются тестовыми и экспериментальными методиками. Однако не все параметры отклоняющегося поведения психологи и педагоги умеют сегодня измерять и теоретически интерпретировать. В этих случаях ведется симптоматическое наблюдение.

Для характеристики отклоняющегося поведения используют также специальные термины — *делинквентность* и *девиантность*. Под делинквентным поведением понимают цепь проступков, провинностей, мелких правонарушений, отличающихся от криминальных, т. е. уголовно наказуемых, серьезных правонарушений и преступлений. Под девиантностью разумеют отклонение от принятых в обществе норм. В объем этого понятия включаются как делинквентное, так и другие нарушения поведения (от ранней алкоголизации до суицидных попыток).

Во-вторых, к категории трудных относятся такие дети и подростки, нарушения поведения которых нелегко исправляются, корригируются. В этой связи следует различать термины «трудные» и «педагогически запущенные дети». Все трудные дети, конечно, являются педагогически запущенными. Но не все педагогически запущенные дети трудные: некоторые относительно легко поддаются перевоспитанию.

В-третьих, трудные — это дети, особенно нуждающиеся в индивидуальном подходе со стороны воспитателей и внимании коллектива сверстников. Это не плохие, безнадежно испорченные школьники, как неправильно считают некоторые взрослые, а дети, требующие особого внимания и участия окружающих.

Понятие трудные дети имело широкое распространение в довоенное время. Оно возникло не в науке, а в обыденной жизни. На какое-то время это понятие исчезло, а в 50—60-х годах вновь появилось. В настоящее время этот термин прочно укоренился в научном словаре педагогики и педагогической психологии. Но и сегодня среди ученых идет дискуссия о целесообразности его использования. Удачен ли термин «трудные дети»? На наш взгляд, не совсем. Нередко он ассоциируется с оскорбительной этикеткой, наклеиваемой на ребенка. Думается, что его не следует применять в общении с конкретным школьником и его родителями. В разговоре с последними лучше говорить о некоторых сложностях психического развития ребенка.

Обычно спрашивают: а по отношению к кому ребенок может быть трудным? Нельзя ли сказать, что все дети трудные? Отвечаем. Чаще всего такому ребенку бывает трудно как с окружающими, так и с самим собой. Даже если он досаждал воспитателям, не чувствуя вначале от этого дискомфорта, то вскоре нарушитель спокойствия начинает испытывать неприятные эмоциональные переживания как следствие ответных действий взрослых. Бывают и разновидности трудностей. Например, герой рассказа О' Генри «Вождь краснокожих» не испытывает внутренних трудностей. Зато с большими трудностями в общении с ним встречаются окружающие. Напротив, некоторые школьники больше страдают сами, чем их окружение. К ним можно отнести педантических, эмотивных, экзальтированных и некоторых других учащихся.

Все ли дети трудные? Конечно, в течение жизни все дети и взрослые нередко встречаются с серьезными препятствиями, переживая при этом отрицательные эмоциональные состояния и преодолевая сложности в отношениях с окружающими. Кроме того, они проходят через определенные трудности внутреннего развития, в частности через возрастные кризисы (о них будет подробнее сообщено в главе II). Поэтому, естественно, все дети на определенном этапе своего психического развития бывают «трудными». Но в разной степени и относительно кратковременно. При учете индивидуальных и возрастных особенностей и достаточном педагогическом мастерстве работать с подавляющим большинством школьников воспитателю не только легко, но и радостно. Поэтому есть смысл говорить о трудном школьнике лишь при наличии у учащегося устойчивых недостатков в характере и поведении. С таким учащимся бывает сложно обращаться и умелому педагогу.

Почему слово «трудные» часто пишется в кавычках? В советской школе это было связано с официальным мнением начальственных кругов, что нет по-настоящему трудных школьников, а есть плохие учителя. В этой формуле можно видеть популистское заигрывание с миллионами родителей и стремление переключить внимание масс с неблагоприятного влияния социальных факторов на психику ребенка на якобы невысокую квалификацию учителей. Конечно, известное количество недостаточно подготовленных учителей у нас имеется, а у них, как правило, больше «трудных» детей в классе. Но все же это лишь один из факторов. А трудные дети встречаются и у мастеров педагогического дела. Поэтому читатель легко может прийти к выводу, что возможны трудные дети без кавычек (с большой степенью акцентуации характера, правонарушители и т. п.). А если говорить о трудных в кавычках, то это легко поддающиеся коррегированию педагогически запущенные дети. Поэтому автор применяет слово «трудные» без кавычек. В дальнейшем хотелось бы обсудить с читателями целесообразность применения этого термина и замены его новым. В зарубежной психолого-педагогической литературе нередко вместо термина «трудные дети» применяют понятие «дети с проблемами».

Употребляют указанный термин в зарубежной психологии в связи с гуманными, тактическими соображениями. Ведь термин «трудные дети», как уже упоминалось выше, звучит для школьника и его родителей предосудительно. Однако представляется, что понятие «дети с проблемами поведения» уже по объему, чем понятие «трудные дети». Ведь имеется достаточное количество трудных школьников, поведение которых попадает в круг хорошо изученных типичных ситуаций, не требующих дополнительных исследований. Кроме того, широкое применение понятия «дети с проблемами» может исказить смысл изучаемой тематики. Столкновение с проблемами далеко не всегда вызывает трудности у ребенка. Напротив, успешное разрешение проблем часто даже необходимо для активизации и оптимизации поведения школьника. Вспомните, например, о проблемном обучении.

Нередко разобраться в причинах трудностей и подобрать соответствующие адекватные методы психокоррекции бывает весьма трудно, а подчас эффективные воспитательные способы воздействия наукой еще не найдены. Поэтому в данной книге читателю предлагаются не категоричные психолого-педагогические рекомендации, а обсуждение возможного применения тех или иных способов решения определенных психолого-педагогических проблем психодиагностики и психокоррекции. Это обсуждение предполагает дальнейшее самостоятельное продумывание данных проблем учителем и окончательную отработку им конкретной технологии воспитания.

Понятие «отклоняющееся поведение» надо отличать от терминов «отклонение в развитии», «задержка развития», «отставание в развитии». Последние три термина часто употребляются в научной литературе как синонимы. Они обычно обозначают детей с дефектами развития. Конечно, нередко такие дети становятся трудными, но коррекция их поведения требует участия специалистов-дефектологов.

§ 2. Основные причины появления трудных детей и подростков

Отечественные психологи и многие современные зарубежные ученые отрицают решающее влияние на поведение трудных детей генетического фактора, наследственной отягощенности их сознания и действий. Природные предпосылки определенных особенностей психики, конечно, имеются. Но действуют они не прямо, а через социальные факторы. Между тем многие учителя считают, что это не так. Они связывают появление трудных детей с наследственностью. Подобные утверждения свидетельствуют о недостаточной педагогической грамотности и умелости таких учителей, нежелании серьезно разобраться в проблеме и затратить по-больше времени на трудного школьника.

Основные причины трудностей в воспитании отдельных школьников в неправильных отношениях в семье, в просчетах школы, изоляции от товарищей, в средовой дезадаптации вообще, стремлении утвердить себя любым способом и в любой малой группе. Часто действует совокупность, комплекс всех этих причин. Действительно, нередко бывает, что ученик плохо учится из-за неурядиц в семье, а это вызывает пренебрежение к нему учителей и товарищей по школьному классу. Подобная обстановка приводит к нежелательным изменениям в сознании и поведении такого ученика.

Здесь мы не будем указывать всех причин, вызывающих трудности в воспитании. Полезнее конкретизировать сказанное выше при анализе определенных категорий трудных учащихся.

Глава II. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

§ 1. Основные закономерности психического развития ребенка

Для успешного перевоспитания трудных школьников необходимо, прежде всего, знать закономерности развития растущего человека. Дать подробное изложение этой проблемы мы не можем. Поэтому для получения углубленных знаний отсылаем читателей к учебникам и учебным пособиям по возрастной психологии. Мы же ограничимся кратким описанием основных закономерностей психического развития ребенка.

Имеется две тенденции, направления в понимании сути развития: диалектическое и метафизическое, антидиалектическое. Для последнего характерно понимание развития как увеличения или уменьшения, как повторения.

Остановимся на том, как метафизика повлияла на трактовку понимания психического развития ребенка. Многие родители и некоторые воспитатели и сегодня понимают ребенка как маленького взрослого. Психика его якобы принципиально не отлична от психики взрослого. Просто у него по сравнению со взрослыми меньше объем внимания, меньше развиты запоминание, понимание и т. д. С возрастом все эти параметры увеличиваются. Подобная точка зрения неверна, так как нельзя все развитие свести лишь к количественно измеряемым изменениям ряда психических функций человека. Психика ребенка обладает значительным своеобразием на каждом этапе онтогенеза. Понимание развития как повторения в психологии нашло выражение в теории рекапитуляции: прижизненное развитие психики ребенка повторяет этапы развития мира животных и человека. Согласно этой теории ребенок последовательно проходит через уровень млекопитающего, затем возрасты шимпанзеобразного, дикаря, патриархально-родового, античного человека, феодала, представителя современной цивилизации. Эта концепция оценивается большинством современных исследователей как ошибочная. Ведь ребенок не проходит через неизменные, застывшие стадии. Он значительно изменяется под влиянием общественно-исторических условий. Так, психологи обнаружили, что современный младший школьник обладает зачатками теоретического мышления, которое можно и нужно успешно развивать в период обучения в начальной школе. Точно так же каждый исторический период вносит свои изменения в сознание и поведение школьника. Например, подростки 50-х годов отличались от своих теперешних сверстников рядом важных психологических качеств, как положительных, так и отрицательных. Трудный ребенок тех лет имел ряд своих особенностей в отличие от «трудного» учащегося настоящего времени. Подробно речь об этом пойдет ниже.

Отечественные психологи исходят из диалектического понимания развития. Во-первых, применительно к проблеме психического развития ребенка это означает, что каждый возрастной этап не сводится только к количественным изменениям в сознании и поведении учащихся, а приводит к качественным переменам в психике. Поэтому дети подчас лучше понимают друг друга, чем их взрослые воспитатели. Это прекрасно показано в сказке Сент-Экзюпери «Маленький принц». Ее герой с первого взгляда понял детский рисунок (удав, проглотивший слона, а не шляпа), чего не смогли сделать старшие. Происходит это потому, что, находясь на качественно иной стадии возрастного развития, взрослые многое забывают из своего детства или истолковывают прошлые факты с позиции своего возраста. А между тем педагогически не подготовленные родители очень часто оценивают поведение своих детей, пользуясь критерием: «А как бы я поступил на их месте в период моего детства?» Это часто недостаточный подход не только в силу изложенных выше причин, но и потому что существуют разные варианты возрастного развития. Дети далеко не всегда похожи на своих родителей. Решить проблему помогают чтение психологической и педагогической литературы и постоянное наблюдение за школьником. В противном случае возникают трудности в общении с ребенком.

Во-вторых, диалектическое понимание развития предполагает решение проблемы движущих сил психического развития. Понимая развитие как саморазвитие, отечественные психологи видят проявление этих движущих сил в разрешении внутренних противоречий личности. Что это за противоречия? Чаще всего говорят о противоречии между имеющимся уровнем развития, потребностей и реальными возможностями их удовлетворения. Указывают также на противоречия между тем, какой ребенок в настоящее время и каким его хотят видеть взрослые; между тем, кто он есть и каким хочет стать; между приобретенными знаниями и возрастными возможностями и т. д. Воспитателю необходимо выявлять эти противоречия в сознании ребенка и помогать успешному их разрешению. Без этого не может быть развития, отбора и воспитания потребностей ребенка. Но решить эту задачу не просто. А.С.Макаренко признавался, что легче перевоспитать колониста, у которого все недостатки ярко выявлены в поведении, чем внешне благополучного тихоню, В-третьих, психическое развитие ребенка идет противоречиво. Это хорошо показал Д. Б. Эльконин на примере усвоения ребенком общественного опыта: его потребностно-мотивационная сфе-

ра и операционно-технические возможности не только взаимодействуют друг с другом, но и вступают в борьбу. В результате то одна, то другая сторона выступает на первый план на том или ином этапе развития. Можно привести и другой пример. Дети младшего школьного возраста, как правило, чтут авторитет своего учителя, стремятся к общению с ним, например, сообщая обо всем происходящем в классе. Не всегда учитель может правильно понять это стремление и считает этих детей ябедами. Нужен большой такт учителя, чтобы не допустить в этом случае конфликта между жалобщиком и тем, на кого жалуются. Конечно, эти младшие школьники не ябеды. Просто они безоговорочно следуют внушаемому им правилу, что учитель должен знать все.

У подростков возникают трудности в общении со взрослыми. Многие из школьников отдаляются от своих педагогов и родителей. Общество сверстников приобретает для них решающее значение. Возникает круговая порука — выдать товарища считается величайшим позором. В юношеском возрасте возникает доверительное отношение к воспитателям, но не ко всем и не во всем. Старший школьник различает, кому, о чем и насколько можно поверить свои сокровенные мысли и стремления, И так, усвоение норм общения и поведения школьниками — сложный и противоречивый процесс. На начальном этапе младшие школьники безоговорочно воспринимают все, что им сообщают взрослые. Затем наступают переоценка ценностей и даже отказ от некоторых из них. Это особенно заметно у подростков. У старших школьников уже меньше конфликтности в общении со взрослыми, чем у подростков. Они стремятся к диалогу с воспитателями по важным жизненным проблемам. Но в отличие от младших школьников корректируют сообщаемые им правила на основе своего личного опыта и размышлений.

В-четвёртых, психическое развитие детей характеризуется не только наличием эволюционных, спокойных жизненных периодов, но и возрастными кризисами. При их возникновении ребенок начинает сопротивляться воспитательным воздействиям взрослых, конфликтовать с ними, вести себя грубо и непослушно. Л. С. Выготский говорил о кризисах новорожденного, 1 года, 3, 7, 13 и 17 лет. Вот как описывала Н. А. Менчинская кризис у своего сына при приближении к 3 годам: «Саша бросил на пол карточку, я велела ему ее поднять, вместо этого он плюнул на пол перед собой. Однажды в саду к нему подошла маленькая девочка, игра у них не клеилась, и вдруг Саша сказал: «Девочка — бяка, воняка». Он видел, что я недовольна, и тем не менее продолжал: «Наля — бяка, воняка, мама — бяка, воняка». И далее: «Я не велела Саше брать в рот палочку, а на него напало упрямство, он лизнул велосипед и на мое «нельзя» сказал: «Нет, мозня и висипед, и пальку». Шаля, вылил воду из кружки на пол. На угрозу наказания ответил: «Я тебя костью удалю». Таким образом, в период возрастного кризиса ребенок часто становится трудновоспитуемым.

Правда, не у всех детей это бывает так явно и ярко выявлено, как в приведенном выше примере. У некоторых детей кризисные явления бывают малозаметны. Как же следует вести себя воспитателю? Конечно, он должен менять систему взаимоотношений, сложившихся в эволюционный период развития ребенка и искать иные методы воздействия на него. Показательным примером может являться подростковый возраст, который почти на всем его протяжении многие психологи считают критическим. Новый тип отношений с подростком требует от взрослого признания его права на относительно большую самостоятельность и независимость (в поведении, планировании времени, организации деятельности), постепенного освобождения от мелочной опеки, излишнего контроля, назойливого руководства. Но не может быть и речи об отмене руководства вообще. В руководстве он особенно нуждается. Просто надо отказаться от категорических распоряжений и приказов как основного метода общения. О справедливости такого подхода свидетельствует и высказывание одного подростка, записанное В. А. Крутецким: «Я и сам теперь довольно взрослый и терпеть не могу покровительственного отношения и назидательного тона взрослых. Пожалуйста, советуй, но советуй, как равному; требуй, но требуй, как от большого; наказывай, если провинился, но не как маленького. А то: «Сядь на отдельную парту, а после уроков придешь извиняться!» Что я, первоклассник, что ли?!» Подросткам нужны не скучные нотации и надоедливые поучения, а искренние, душевные беседы, полезна ясная, глубоко продуманная логическая аргументация, а главное — организация правильного нравственного опыта, убеждающего в справедливости нравственных норм и необходимости им следовать в повседневной жизни.

Уже краткое изложение основных закономерностей психического развития ребенка, подростка и юноши показывает, что многие трудности в их поведении могут быть поняты, устранены или значительно облегчены, если будут приняты во внимание особенности развития на каждом возрастном этапе. Что же такое возраст? Как можно контролировать и управлять возрастным развитием?

§ 2. Возрастные особенности психики ребенка

В понимании возраста большинство российских психологов руководствуются теорией деятельности. Основы заложены С. Л. Рубинштейном, а также в трудах Л. С. Выготского. Его последователи (А.Н.Леонтьев и др.) разработали деятельностный подход. В его рамках было сформулировано понятие «ведущая деятельность». Последняя играет главную роль в развитии человека на определенном возрастном этапе, признаки которой следующие: 1) в ней возникают и развиваются новые виды деятельности; 2) внутри такой деятельности формируются и перестраиваются психические процессы; 3) от ведущей деятельности во многом зависят основные психологические изменения личности ребенка. Со сменой ведущей деятельности меняется возраст. Таким образом, для нормального возрастного развития и преодоления появляющихся трудностей требуется обеспечить прежде всего формирование ведущей деятельности. Проблема воздействия на развитие личности через корригирование ведущей деятельности — одна из важнейших для современной психологии воспитания.

Какие же деятельности являются ведущими на определенных возрастных этапах? Ответ на этот вопрос дал Д.Б. Эльконин, Он указал следующие ведущие деятельности для детства и подростничества:

- 1) младенчество (0—1 год) — непосредственно-эмоциональное общение;
- 2) раннее детство (1—3 года) — предметно-манипулятивная деятельность;
- 3) дошкольный возраст (3—7 лет) — сюжетно-ролевая игра;
- 4) младший школьный возраст (7—10 лет) — учебная деятельность;
- 5) младшее подростничество (10—15 лет) — интимно-личное общение;
- 6) старшее подростничество (16—17 лет) — учебно-профессиональная деятельность.

Теория Д.Б.Эльконина до сих пор активно обсуждается. Некоторые ученые ее не принимают, другие — уточняют. Так, в частности, Д. И. Фельдштейн ведущей деятельностью подросткового возраста считает развернутую общественно полезную деятельность (трудовую, общественно-организационную, художественную, спортивную). При всех своих недостатках теория Д. Б. Эльконина является работающей: на ее основе достигнут ряд практических успехов в психическом развитии школьников.

Возраст влияет на характер трудностей в поведении школьников. Трудные школьники разных возрастов часто существенно отличаются друг от друга. Например, серьезных недостатков в характере младшего школьника меньше, чем у подростка и старшеклассника. У ребенка, как правило, отсутствуют черты, ведущие к асоциальному поведению. Они возникают позже. Отклонения в поведении отдельных подростков проявляются подчас в значительно более явной и обостренной форме, чем у учащихся начальных классов. Они могут достигать такой силы, что некоторые взрослые считают их проявлениями психической болезни. Однако это всего лишь влияние подросткового возраста. Они часто либо вообще прекращаются, либо заметно ослабевают в более старшем возрастном периоде. В ранней юности, по данным Е. А. Шумилина, трудности характера выступают чаще всего в замаскированной форме. Инициаторами открытых конфликтов обычно бывают две категории учащихся: старшеклассники с аффективными формами поведения и самоуверенные, индивидуалистически ведущие себя юноши и девушки.

Заканчивая данную главу, нам осталось сказать о роли биологического и социального факторов в психическом развитии человека. Отечественные психологи, как и большинство зарубежных исследователей, считают, что ребенок не является слепой игрушкой в руках биологических и социальных начал. Напротив, ребенок активен. Движущие силы его психического развития, как говорилось выше, связаны с возникновением и разрешением внутренних противоречий. Однако нельзя снимать со счетов важность социального и природного факторов для психического развития. Значение биологического фактора в отечественной психологической науке в течение многих лет преуменьшалось. Сейчас это положение меняется. Взгляды на этот счет близки к выводам многих зарубежных исследователей. Как этот вопрос решается в отношении трудных детей? Нарушения поведения и эмоционально-волевой сферы детей, подростков и молодежи не наследуются. Исключения из этого правила связаны только с рядом заболеваний, обусловленных умственной отсталостью. Это, в частности, болезни, вызванные нарушением обмена веществ, ряд пороков, связанных с хромосомными заболеваниями (синдром Дауна).

Шизофрения и маниакально-депрессивный психоз имеют наследственный компонент, но не наследуются прямо, так как негенетические факторы играют важную роль в их развитии. Подобное можно сказать о расстройствах поведения, связанных с хромосомными особенностями. Но генетический фактор важен для развития. Близнецовый метод показал влияние генетического воздействия на возникновение определенных индивидуальных различий интеллекта, предрасполо-

женности к неврозам и другим личностным характеристикам. Однако генетического воздействия недостаточно, чтобы предопределить тот или иной тип поведения. Скорее, это, как считает английский исследователь М. Раттер, определенный тип взаимодействия с окружающей средой, что приводит, в конечном счете, к формированию индивидуальных черт личности. Биологическое действует через социальное. О важнейшей роли социального фактора в развитии личности ребенка, в особенности о воспитании, пойдет речь в последующих главах пособия.

§ 3. Идея психического развития человека в истории религии, философии и психологической науке

Бытует мнение, что история ничему не учит. Мы считаем, что история ничему не учит тех, кто ее не учит. История — не помойка, хотя содержит в себе кладбище мертвых и ложных теорий. Но это только частично. В большинстве своем многие современные психологические идеи имеют свои корни в прошлом. И на их основе вырастают полезные для людей плоды. Хотя, конечно, среди них появляются и ядовитые цветы, дурманящие голову человеку. В этом надо разобраться. Людей издавна интересовали жгучие вопросы: что такое душа, в чем смысл жизни и как надо жить, чтобы приспособиться к человеческому обществу и преуспеть в нем? Надо было разобраться, кто ты такой, что в тебе заложено, что и как следует в себе развивать и в каком направлении. Как надо обучать и воспитывать своих детей, какое поведение будет для них правильным и какое отклоняющимся? Какие бывают трудности психического развития и как их преодолевать?

В первых параграфах настоящей главы мы обсуждали решение проблемы психического развития ребенка, подростка и взрослого человека отечественными психологами XX в. Несмотря на одностороннюю теоретическую ориентацию на марксизм, советские психологи предложили интересные и достаточно практически эффективные концепции психического развития, обучения и воспитания с позиций теории деятельности. Наиболее выделяются в этом отношении субъектно-деятельностная теория С.Л.Рубинштейна, культурно-историческая теория Л. С. Выготского, теория ведущей деятельности А.Н.Леонтьева, теория специально организованной учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

Однако в наше время, создавая принципиально новую гуманистическую и демократическую систему образования и столкнувшись со все более возрастающим количеством видов и случаев отклоняющегося поведения детей, подростков и взрослых, мы осознаем односторонность и недостаточность представлений отечественной психологии о закономерностях психического развития, психологической норме и отклонениях в поведении, психодиагностике и психокоррекции. Поэтому мы обращаемся к истории религии, философии и психологии, к тем концептуальным разработкам, которые оказали и продолжают оказывать, на наш взгляд, наиболее действенное и эффективное воздействие на современную теорию и практику психического развития и корригирования отклоняющегося поведения. Таких концепций довольно много, единой теории пока нет. Эти концепции не обладают универсальностью, тем не менее, лучшие из них помогают эффективно решать важные, вполне определенные и конкретные проблемы корригирования девиантного поведения. В последнее время также становятся все более очевидными взаимосвязь и взаимовлияние различных теорий психического развития, не только их различие, но и сходство, взаимодополнение и взаимообогащение. Обратимся к этим теориям.

Начнем с религиозных представлений Востока о психическом развитии человека. Речь пойдет о буддизме, чань-буддизме, дзен-буддизме, даосизме, йоге. Условным противостоянием им является конфуцианство.

В.С.Соловьев писал, что в Индии в религиозном сознании человек поглощается божеством. Действительно, буддизм призывает человека не жить материальными интересами и заботами, а сосредоточиться на проблемах духовного развития. Указываются от 8 до 13 ступеней духовного восхождения с точным описанием свойств и качеств человека на каждой из них, т. е. имеется давно отработанная система психодиагностики душевного развития человека. Для продвижения в этом направлении людям предлагаются весьма совершенные и своеобразные методики психотренинга, позволяющие вызывать и закреплять нужные психические состояния, а на их основе воспитывать требуемые психологические качества человека, добиваться высокого самосовершенствования. При обучении йоге человек осваивает специальные позы, дыхание, овладевает навыками управления своим опорно-двигательным аппаратом, самовнушения. На основе йоги американские ученые создали теорию и практику аутотренинга. Он применяется, например, космонавтами во время длительных орбитальных полетов, в частности для релаксации. Знакомство с методиками — психотренинга Древней Индии позволило известному американскому ученому У.Джемсу

(Джеймсу)¹ прийти к теории потока сознания и своеобразной, оправдавшей себя на практике теории эмоций. Выдающийся российский ученый Н. Д. Левитов предлагал выработать у себя и у ребенка нужные черты характера через вызывание и закрепление определенных психических состояний². В этих условиях происходит воздействие не только на сознание, но и на бессознательную сферу, на глубинные структуры психики.

Поэтому воспитать волевые и иные качества подобным способом человеку легче, чем посредством только логических побуждений и долженствований. Для безвольного школьника с отклоняющимся поведением воспитать характер и волю лишь через приказное стимулирование и самостимулирование крайне трудно. А через восточные технологии психотренинга воля и характер воспитываются лучше, но требуют долгого времени и больших физических усилий. Особенно показательна в этом отношении практика боевых восточных искусств³. В последние три столетия в Японии, Китае и многих других странах Востока боевые искусства становятся для людей средством выживания в экстремальных условиях жизни. США и Западная Европа пережили длительный период повсеместного увлечения этими искусствами, особенно со стороны молодежи. В настоящее время большой интерес к ним проявляют в России.

В нашей стране многие молодые люди рассматривают боевые искусства, йогу и пр. как спорт, средство укрепления физического здоровья и закаливания воли, приятного времяпрепровождения, интересных и занимательных игр. На Востоке все это — психотренинг душевного развития, средство самосовершенствования и преодоления трудностей жизни и житейских заблуждений. Даосисты считают, что истинное понимание жизни и правильное поведение людей возможны лишь тогда, когда душа человека соединится с большим Дао (Путем). Прийти к нему можно через собственное дао (путь), на изучении которого необходимо уметь сосредоточиться. Позже Иисус Христос также сказал: «Я — Путь...»⁴ Таким образом, правильную дорогу в жизни можно найти лишь посредством веры и следования законам Бога. Все остальное «суета сует и всяческая суета», ведущая в конечном итоге к роковым отклонениям в поведении, к греху. Подобную позицию занимают все мировые религии, имеющие высокий гуманистический потенциал.

Прийти к истине можно через самонаблюдение и размышления. Один из теоретиков чань-буддизма сказал, что суть буддизма можно выразить в словах: «Сосредоточение и мудрость». Они связаны и неразделимы, как пламя и свеча⁴. Сосредоточение и мудрость достигаются через овладение искусством медитации — отключением от внешнего, самонаблюдением и размышлением. Спустя века семь мудрецов Греции поместят на фронтоне храма Аполлона в Дельфах самое умное, по их мнению, изречение: «Познай самого себя». А современная психотерапия широко использует медитацию при корригировании отклоняющегося поведения⁵.

Советские психологи и медики открыто не использовали в своих работах технику медитации. Более того, связанный с нею метод самонаблюдения (интроспекции) был официально запрещен как субъективно-идеалистический и порочный. Лишь в конце 50-х — начале 60-х годов в защиту самонаблюдения выступил С.Л.Рубинштейн. Некоторое время спустя Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов ввели в свою теорию специально организованной учебной деятельности термин «рефлексия». Итак, возникшему свыше пяти тысячелетий до н.э. буддизму и более поздним его разновидностям мы обязаны раскрытием многих закономерностей, фактов и механизмов душевной деятельности человека. В плане корригирования девиантного поведения, психического развития и саморазвития особенно важны теория психических состояний и практика управления ими. Здесь же впервые были применены достаточно хорошо разработанные тесты для диагностики уровня духовного развития человека, а также сложные и эффективные психотренинги психического и связанного с ним физического развития человека, способы его самосовершенствования и исправления отклонений в поведении. Овладение техникой восточных единоборств позволяет человеку выжить в тяжелых условиях жизни, достойно преодолеть трудности, избегая криминальных форм поведения. Особенно эффективны указанные способы в экстремальных условиях: в борьбе с организованной преступностью, террористами, наркомафией, при стихийных и общественных бедствиях. Поэтому они используются милицией, спецслужбами и военными при выполнении особо важных

¹ См.: Джеймс У. Психология. — М., 1981.

² См.: Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. — М., 1964.

³ См.: Трофимов С. А. Воины жизни. Искусство ниндзя. — М., 1998.

⁴ См.: Абаев В. И. Чань-буддизм и культурно-психологические традиции в средневековом Китае. — Новосибирск, 1989.

⁵ См.: Фромм Э., Судзуки Д., Мартына Р. Дзен-буддизм и психоанализ. — М., 1997; Уотте А. Психотерапия. Восток и Запад. — М., 1997.

заданий. Отметим, что из практики различных школ буддизма можно заимствовать множество очень эффективных средств выхода из состояния сильного дистресса и наиболее быстро и успешно преодолеть посттравматический синдром, связанный с произведенным над человеком насилием и сильными душевными потрясениями. Надеемся, что читателю понятна полезность указанных способов для профилактики и корригирования девиантного поведения трудных школьников. Они и повысят эффективность деятельности работающих с такими учащимися воспитателей, и облегчат психическое состояние жертв девиантного поведения, и дадут весьма полезные приемы психологической реабилитации.

Буддизм во всех его разновидностях и близкие к нему теории способствуют развитию правого полушария головного мозга человека: стимулированию интуитивного мышления, творческих начал и актов озарения, целостному видению мира и образности. Все это существенно дополняет аналитическое мышление людей Запада, формирует воображение и связанные с ним виды рационализаторства и изобретательства. Напомним, что именно развитие творческих способностей человека является одним из самых важных психологических качеств, помогающих ему избежать или преодолеть крайне вредные виды девиантного поведения (садизм, мазохизм, асоциальность и противоправность), одиночество и отчужденность в мире. Наиболее ярко об этом писал Э. Фромм в своей знаменитой книге «Бегство от свободы»¹, много писали и другие современные психологи. К сожалению, буддизм и даосизм отрицательно относятся к проявлению «левополушарности», столь присущей людям западных стран. Это затрудняет усвоение его положительных идей у нас. Но все же заметно их влияние на философию экзистенциализма, помогшую многим европейцам выжить и противостоять немецкому фашизму в годы Второй мировой войны, на экзистенциальную и гуманистическую психологию. Под влиянием Востока находились психологи У.Джемс, К.Юнг, философ Шопенгауэр. Кстати, Восток, как и Запад, неоднороден. Теория и практика конфуцианства близки «левополушарному» Западу².

Наши читатели могут сказать, что религиозные и философские учения Востока делают слишком односторонний упор на духовное развитие человека. Возможно, это верное замечание: люди Запада справедливо отказались от средневековых стремлений к умерщвлению плоти. Но царящие сейчас потребительство, влечение к обогащению и небывалому комфорту приводят к бесцельности существования и экологической катастрофе. Поэтому идеи и практика духовного воспитания Востока могут быть весьма полезными для европейцев и американцев. При этом мы не предлагаем заменять культуру и религиозные конфессии Запада восточными. Мы предлагаем взаимобогащение культур при сохранении их внутренней сущности. При этом мы решительно предостерегаем против некритического усвоения и экспансионистского распространения восточных философских и религиозных учений. Должны преследоваться по закону секты, подобные Аум Сенрике, манипулирующие сознанием людей и приводящие их к опасным для физического и душевного здоровья видам девиантного поведения. В качестве же положительного примера взаимодействия культур Востока и Запада можно указать на современную Японию, совершившую «чудо» экономического и культурного развития во второй половине XX в.

Какую линию душевного развития человека и преодоления отклонений в поведении избрали жители Древней Греции? Уже упомянутый выше В.С.Соловьев справедливо заметил, что боги у античных греков стали тенью людей. Человек во всем его физическом естестве и героических действиях стал предметом воспевания. На родине европейской скульптуры и архитектуры валяли прекрасные изображения обнаженных юношей и девушек, помещая их в храмах наряду с богами. Культ человеческого тела в крайней своей степени характерен для Спарты, где хилых детей убивали сразу при рождении. Спартанцы были прославленными воинами, сильными и мужественными, но они не дали миру ни одного великого мыслителя и поэта. Наибольших успехов в знаниях, культуре и демократии достигли Афины, принесшие непреходящее в веках величие Древней Греции. Так считал Аристотель. Греки почитали богов на Олимпе и простиравшийся над ними Космос — красивый, украшенный, цветущий мир. Космос многообразен, гармоничен и целостен. Самой глубинной, божественной его сущностью, идеей идей является красота. Отсюда становятся понятными слова Ф.М.Достоевского: «Красота спасет мир».

Древние греки стремились воплотить законы Космоса на Земле. Они приняли кольцевое планирование городов как подобие небесных сфер. Признавая единство мира, вместо срубленного дерева сажали новое. Главное, они считали человеческую душу маленьким Космосом, микрокосмом. Это

¹ См.: Фромм Э. *Бегство от свободы. Человек для себя.* — Минск, 1998.

² См.: *Конфуций // Антология гуманной психологии / Сост. В. В. Малявин.* — М., 1996.

самонадеянное, наивно-претенциозное, не лишенное известной дерзости обожествление человеческой души выразилось в мифе о Психее. Она удостоилась любви самого бога Амура за свою несравненную красоту и верность. Душа-микрокосм должна быть подобна самому Космосу. Отсюда возникновение идеи всестороннего и гармоничного развития и воспитания человека. Типы греческих образовательных учреждений и в наше время являются классическими, образцовыми и наиболее эффективными для практической реализации идеи многостороннего развития. Это гимназии, лицеи, академии и т. д. Классическое образование всегда способствовало развитию целостной личности, творчества и интеллектуальных способностей. А сегодня общепризнано, что именно эти качества помогают человеку найти свое достойное место в жизни и исправить отклонения в поведении. Древнегреческим мыслителям не чуждо было рассмотрение наряду с внешними проблемами внутренних трудностей. В советском обществе считалось, что молодой человек должен закаляться, как сталь (вспомним знаменитую книгу Н.Островского), подавляя в себе все естественные желания и влечения, кроме официально одобряемых обществом. Это нередко приводило молодых к состояниям жертвенности, подавленности, душевного дискомфорта и неприятной напряженности, обесценивания личности, потери индивидуальности. Для цивилизованного общества подобные состояния и поведение являются ненормальными. Они приводят к появлению двойных стандартов, скрытым и открытым конфликтам в обществе: к возникновению запрещенной молодежной субкультуры, резко оппозиционных неформальных групп, криминальных сообществ и т. д. Еще древние греки считали естественным для молодых борение чувств, в разумной форме позволяющее опробовать свои силы и найти свое место в жизни, стать целостной и гармонической личностью.

Первым великим философом Древней Греции был Пифагор¹. В России его считают всего лишь математиком, автором одноименной теоремы. Между тем слово «математик» означало для него человека познающего, а не высчитывающего и считающего. Людей, которые просто накапливают знания, Пифагор называл акусматиками, т. е. слушателями. Поэтому многие из современных профессиональных математиков были бы для него просто акусматиками.

Пифагор стремился к открытию законов мира в их количественном и словесном выражении. Он и его ученики-пифагорейцы разрабатывали теорию магии чисел, открыли число π («пи»), правило «золотого сечения» и многое другое. Под влиянием идей Пифагора уже в новое время выдающийся психолог Фехнер положил начало новому научному направлению — экспериментальной эстетике. Вместе с М.Вебером он экспериментальным путем открыл и математически выразил основной закон современной психофизики. Нельзя также не вспомнить Пифагора, говоря о недавно возникшей математической психологии.

Пифагор был открывателем музыки и разработчиком основных понятий ее теории. Он писал о музыке «небесных сфер» как средстве космического воздействия на людей и средстве воспитания и самовоспитания людей, способе управления своим настроением и другими психическими состояниями. Пифагорейская школа внесла большой вклад не только в теорию и практику музыкального, но и вообще эстетического и других видов воспитания. В СССР эстетическое воспитание было поставлено крайне плохо, поскольку духовная жизнь человека всячески подавлялась. До сих пор считается, что наш народ по преимуществу читающий, а не музыкальный и не художественный. Со второй половиной приведенного утверждения нельзя согласиться. Музыка присутствует в повседневной жизни широких слоев нашего народа, а особенно ею увлекается молодежь. Она — обязательный элемент молодежной субкультуры. В контексте нашего пособия следует сказать и о так называемой блатной музыке и поэзии, характеризующихся особой душевной проникновенностью. Вовлечение правонарушителей в места заключения в художественную самодетельность заметно повышает эффективность процесса их перевоспитания.

Проблему норм поведения и исправления недостатков душевного развития (девиантности) решали Сократ, Платон и Аристотель². Первый считал, что человек от рождения добр, а зло творит по неразумению, из-за отсутствия необходимых знаний. Поэтому истинное психическое развитие Сократ связывал с просвещением и образованием людей. Сходных взглядов в этом отношении придерживались Платон и Аристотель. Но Сократ за свои просветительские идеи был приговорен к смертной казни, Платон продан в рабство, а Аристотель испытывал глубочайшие угрызения совести и чувство вины за действия своего воспитанника Александра Македонского. Однако идеи

¹ См.: Ямвлих Халкидский. *Жизнь Пифагора*. — М., 1997.

² См.: Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А. *Платон. Аристотель*. — М., 1993; Фомин В. *Сокровенное учение античности в духовном наследии Платона*. — М., 1994.

этих великих философов реинкарнируются в XVIII в. в теорию «просвещенных государей» (Екатерина II, Фридрих Великий). В XIX в. российские энтузиасты-реформаторы «пойдут в народ», чтобы просветить его (народники). XX век нанес, казалось бы, сокрушительный и окончательный удар разбираемой теории. Одни из самых просвещенных и культурных народов — немецкий и итальянский, а с ними и некоторые другие — вступили на путь преступного и крайне жестокого, изуверского закабаления и уничтожения подобных себе живых существ, граждан сопредельных государств.

Можно ли сказать, что взгляды античных философов полностью неверны? Нет. Но они недостаточны, неполны. Гегель заметил, что знания делают человека умнее, но не делают нравственнее. С этим мнением нельзя не согласиться.

Без накопления знаний и их передачи из поколения в поколение не было бы интеллектуального развития людей, не произошло выделения человека из царства животных. Кстати, истоки девиантного поведения многих «трудных» школьников часто кроются в учебных неудачах. Однако одних знаний для духовного развития недостаточно. Это хорошо показала совершившаяся в нашем веке научно-техническая революция, принесящая человечеству массу великих открытий и изобретений, но и поставившая мир на грань военной и экологической катастрофы.

Античные мыслители сделали много открытий, касающихся законов, явлений и механизмов душевной деятельности человека. Они показали роль знаний как средства душевного развития и преодоления недостатков поведения и жизненных заблуждений. От Древней Греции мы заимствовали классическую систему образования, существующую во многих странах до сих пор, конечно, в модифицированном, приспособленном к современным условиям виде. Древняя Греция дала миру образцы демократического устройства общества, повлиявшие на структуру таких высокоорганизованных государств современности, как США, Великобритания и Франция. Демократические государства дают наибольшую свободу развитию личности, ее творческих начал и способствуют значительному сокращению форм и видов девиантного поведения.

Однако в ходе исторического развития обнаружилась односторонность и неполнота теорий греческих философов и педагогов, сводивших все проблемы психического развития и девиантного поведения в основном к образовательному процессу, к развитию ума. Наиболее правильно, полно и многосторонне дает ответы на эти вопросы христианская психология.

В. С. Соловьев писал, что истинный путь развития избрала лишь библейская религия. Она избежала крайностей религий и философских учений Древней Индии и Древней Греции. Действительно, согласно Ветхому и Новому Заветам Бог заключил с людьми союз (завет): они стремятся следовать заповедям Божьим, а Господь открывает им путь к спасению души и решительным образом помогает его достичь. Без веры в Господа и Его помощи окончательное спасение невозможно. При этом человек имеет относительную автономию. Он обладает правом выбора между Добром и злом. Этот выбор не по принуждению, а по доброй воле и любви. В Библии сказано, что Бог всегда с нами, когда мы с Ним. Кто ищет Его, тот всегда Его найдет. Но Бог покинет нас, если мы покинем Его. Путь покаяния открыт любому, пока он жив (притча о блудном сыне), ибо Господь больше радуется спасению одного грешника, чем девяти праведников. Совсем, как истинные родители, которые больше всего пекутся о том ребенке, который сейчас в беде.

Совершенно иной подход был в советской школе. Там любому ребенку давались жесткие предписания относительно правил поведения в обществе, а в случае неповиновения следовали жесткие репрессии. Даже у А. С. Макаренко можно найти советы о том, что в процессе перевоспитания ребенка нужно ковать, ломать, гнуть.

В душе человека борются Добро и зло, а сам человек решает, чью сторону он примет в тот или иной момент жизни. Следовательно, граница между Добром и злом проходит не между государствами и нациями, мужчинами и женщинами, представителями тех или иных классов и т.д., а в душе каждого человека. Надо быть требовательным к себе и терпимым к проступкам других. Человеку следует самосовершенствоваться, ибо, как правильно писал философ Н.Бердяев, к добрым целям нельзя прийти через недобрые дела. В противном случае такой человек внутренне изменится к худшему и перестает следовать гуманистическим целям. К людям надо проявлять терпимость, так как в каждом из них Добро борется со злом. Даже самый примерный человек небезгрешен и может совершить проступок. Но следует не отворачиваться от него, а помочь преодолеть временное заблуждение. К тому же никакого ребенка и взрослого нельзя считать безнадежно испорченными.

Большинство людей, если с ними обращаться по-доброму, ответят добром. Поэтому детей надо учить доверять людям, не бояться их, идти к ним, а в случае опасности громко призывать на помощь. Среди окружающих всегда найдется человек, который поможет защититься от зла. Как же решает христианская психология проблему психического развития и преодоления греховности в человеке? Иисус Христос сказал: «Я — Путь, Я — Истина, Я — Жизнь». Таким образом, в учении Христа указаны истинный смысл жизни, ее цель и способы достижения спасения души. Многие люди терпят крах в жизни, так как на первое место ставят решение проблем материального благополучия и карьеры, личного процветания и общественного признания, славы. «Все это суета сует и всяческая суета». Апостол Павел прямо говорит: «Человек живет для Бога». Что это значит? Многие считают, что жить для Бога — это выполнять правила жизни истинной, но трудной и подчас скучной. Дьявол же как бы дает радость, развлечение и наслаждение, которые потом можно искупить покаянием. Искуситель действительно может дать много кажущихся благ, но так, чтобы человек отравился от них или умер, как умирают от несварения желудка при излишестве пищи. Господь же предоставляет человеку все лучшее и в меру, ко благу его. Ибо сказал Господь Бог: и дам Я верующим все богатства Свои.

Жить для Бога — это принять и исполнять заповеди Его, верить, надеяться и любить. А что из последних трех главнее? — спрашивает апостол Павел. И отвечает: любовь. На самом деле, разве возможна вера без любви?! Ибо Бог — это любовь!

Христианство выделяет две основные ступени психического развития человека: душевную (начальную) и духовную (высшую). Душевную ступень психического развития человек проходит через совершенствование своего ума, чувств (любви, веры, сострадания, милосердия, терпимости и т.д.) и воли (добрых деяний). В этом христианство отличается от философии античности, делающей упор в основном на развитие ума, мудрости. Христианская психология не соответствует и советской психологической науке, положившей в основу развития человека преимущественно его деятельность. Можно констатировать, что христианская психология наиболее полно, всеобъемлюще и правильно решает проблему психического развития: указывается не один, а три основных взаимосвязанных пути душевного развития. Однако представители конкретных христианских конфессий сужают эти исходные представления. Католики делают упор на рациональное воспитание, а православные — на нравственность. Конечно, воспитание нравственности очень важно всегда, а особенно в современном мире и современной России. Оно является очень важным средством, способствующим предупреждению, а в случае необходимости — эффективной психокоррекции отклоняющегося поведения. В то же время придание рациональному воспитанию второ- и третьестепенного значения издавна вызывало у многих православных россиян (а теперь и у неверующих) пренебрежительное отношение к людям умственного труда. Многие люди считают, что надо работать, а не создавать теории и программы. Но работают не только руки и ноги, но и голова. Недумающий работник никому не нужен.

На самом деле естественно вернуться к истокам христианской психологии, т. е. совместить все три направления душевного развития. Кстати, это будет более соответствовать принятой в западной цивилизации идее многостороннего и гармоничного развития человека. Духовную, высшую ступень психического развития человек достигает благодаря непосредственной помощи Бога. Бог всегда помогает человеку в его добрых делах. Но при переходе к духовному состоянию Дух Святой нисходит на верующего. Человек начинает все понимать, переполняется благородными чувствами и становится способным ко многим высоким делам. Следовательно, человек не может достичь духовности и спасения своей души без Бога, без своего Спасителя — Иисуса Христа. Поэтому, в педагогическом плане, нельзя школьников и взрослых делить на грешных и безгрешных, ждать и требовать от человека абсолютной нравственности и порядочности. Напротив, воспитатель должен помочь всем без исключения своим ученикам осознать и преодолеть свои недостатки, проявляя при этом благожелательность, терпимость и веру в добрые начала воспитанников. Современная наука заимствовала понятия «духовность», «духовная культура» и «духовное воспитание» из религии. Она тоже считает духовную фазу психического развития человека высшей. Однако при этом многие научные теории ничего не говорят о Боге.

Люди духовные, высоконравственные не всегда принимаются и понимаются обществом. Часто их считают странными, «не от мира сего». Бывает, что даже некоторые учителя высказываются в таком стиле о высоконравственных и скромных учениках. Их считают непрактичными, не приспособленными к жизни. Чаще всего многие взрослые не понимают духовную борьбу и сомнения старших школьников. Невоспитанные сверстники требуют от таких школьников, чтобы они стали подобными им: не уделяли много времени умственному и физическому труду, выпивали, сквер-

нословили, распутничали. Для достижения своих требований эти школьники прибегают к бойкоту, избиениям и другим чрезвычайным средствам воздействия, которые могут нанести сильную травму нравственному школьнику и даже морально надломить его. Как вести себя человеку более высокого уровня психического развития в подобных ситуациях? Подчиниться их агрессивным требованиям? В этой связи хочется рассказать об одной радиопередаче, услышанной недавно автором. Ведущая спросила «специалиста» по проблемам молодежи, что делать старшекласснице, которой ее соклассники объявили бойкот из-за нежелания учиться у них матерщине? «Специалист» сказал, что девушка должна уважать мнение товарищей, иначе ей будет трудно жить в условиях демократии. Немедленно позвонила возмущенная мать девушки (они обе слушали передачу) и стала обличать «специалиста» в некомпетентности. Тот нисколько не смутился и ответил: «Поступайте как хотите, если желаете, чтобы ваша дочь попала в психиатрическую больницу». На наш взгляд, все высказывания «специалиста» — сплошная профанация. А как быть? Если уж мы здесь говорили о религиозных воззрениях христиан, то обратимся еще раз к Библии. Там, в частности, сказано по поводу подобных ситуаций: отойди от зла и сотвори благо. Хороший совет, вполне согласующийся с положениями современной гуманистической психологии и педагогики. В данном случае девушке надо постараться вернуть расположение окружающих добрыми и нужными для них делами — использовать свой талант и знания для смягчения отношений. Прямолинейное вмешательство учителей и родителей в таких случаях нередко уводит проблему в «подполье» или даже обостряет ее. А вот повседневная и незаметная воспитательная работа по развитию всего коллектива бывает необходима и очень эффективна.

Названная выше проблема еще более остра среди взрослых. Известно, что консервативные социальные сообщества идут нередко на моральное и физическое уничтожение духовных людей. Вспомним, что судьба почти всех известных нам великих гуманистов тяжела и трагична. А. С. Пушкин дал очень хороший совет: «Хвалу и клевету приемли равнодушно, и не оспаривай глупца». Но сШ не сдержался. Это и понятно: трудно жить, все время подчиняясь только холодному разуму, а не чувствам. Особенно трудно великому поэту. Но все же, согласно Библии, каждый человек должен осознать свое божественное предназначение и уметь уйти от ненужных боев, сохраняя чистоту своей души и верность цели. Кроме того, если тебя ругают дурные люди, значит, ты на верном пути. Но к мнению стремящихся к добру людей надо прислушиваться. Знание христианства, являющегося основой европейской и американской цивилизации, помогает современному психологу решать многие проблемы психического развития и отклоняющегося поведения людей¹.

Христианство изучают не только теологи, но и представители различных наук: религиоведения, наиболее известным исследователем в области которого является Ренан², философии (В. Соловьев, Н. Бердяев, В. Розанов, П. Флоренский и др.), христианской психологии и педагогики³, искусствоведения и т. д. В настоящее время появляется все больше полезных книг по православному воспитанию. Они помогут верующим и неверующим родителям предотвратить появление у своих детей таких недостатков характера, как гордыня, зависть, недоброжелательность, жадность и др. В большей части эти советы ничем не противоречат рекомендациям современных научных психологов. Знакомство с житиями русских пустынников помогает закалять волю, претерпевать страсти и нежелательные желания и влечения.

В такой многонациональной стране, как Россия, психолог должен разбираться в особенностях конкретных конфессий. Мировые религии (христианство, иудаизм, мусульманство, буддизм и т. д.) при всех их различиях имеют глубокое внутреннее сходство в своей высокой духовности и яркой гуманистической направленности. Научный психолог, несмотря на свои личные убеждения, в своей практической деятельности не должен заменять собой священнослужителя и быть проповедником одной из мировых религий, а он должен уважать все эти религии и учитывать их особенности при работе с верующими различных конфессий. В то же время психологи проводят коррекцию поведения людей, попавших под вредное для их психического и физического здоровья влияние некоторых сект, манипулирующих сознанием людей и толкающих их на опасное и противоправное поведение. Опыт ряда московских практических психологов показывает, что

¹ См.: Библия. — М., 1983; Братусь. Христианская психология. — М., 1998; Булгаков С. Православие. — М., 1991; Иисус Христос // Антология гуманной педагогики. Общая редакция игумена Иоанна (Экономцева). — М., 1996.

² См.: Ренан Э, Жизнь Иисуса. — М., 1991; Он же. Апостолы. — СПб., 1911; Он же. Апостол Павел. — СПб., 1912.

³ См.: Хопко Ф. Основы православия. — Минск, 1991.

многих таких сектантов, школьников и взрослых, трудно вернуть к светской жизни. Но вполне возможен переход их в лоно истинно гуманистической религии (Е.Е.Вахромов).

Реакцией на жестокости средневековой инквизиции, замутившей чистые гуманистические истоки христианства, было возникновение, распространение и закрепление в сознании людей идей Возрождения. Философия античности вновь привлекла пристальное внимание европейцев. Под ее влиянием человек сам по себе, его душевное и телесное совершенство становятся предметом изучения философов, деятелей искусства и литературы, педагогов. Классик педагогики Я. А. Коменский сформулировал важный принцип природосообразности: ребенка должно обучать и воспитывать на основе знания особенностей его человеческой природы¹.

Многие философы и педагоги положительно восприняли впоследствии этот принцип, но по-разному истолковывают его. Так, Жан Жак Руссо на первое место поставил природный фактор детской души. Он считал, что основные трудности психического развития ребенка и пагубные отклонения в его поведении вызваны непониманием взрослыми возрастных своеобразий детского ума, чувств и желаний. Он справедливо утверждал, что ребенок — не маленький взрослый, упрощенная и несовершенная копия последнего. Вмешательство воспитателей в естественный путь развития ребенка с этих позиций приносит ему только вред. Поэтому, считал Руссо, надо дать природе возможность самой действовать в развитии ребенка. Эти свои взгляды Жан Жак Руссо изложил в книге «Эмиль, или О воспитании». Они имеют большую ценность и поныне, когда стали особенно очевидны пороки авторитарного воспитания. Оно приводит к таким недостаткам характера, как пассивность, безынициативность, безволие, садомазохизм, стереотипия деятельности, шаблонность поступков. Напротив, у активных людей авторитаризм нередко приводит к взрывчатости, резкости, конфликтности, негативизму, раздражительности. Главный недостаток авторитарного воспитания заключается в торможении творческих и интеллектуальных способностей человека, что приводит к серьезным затруднениям многостороннего и гармоничного развития его личности. К сожалению, и сегодня многие родители и даже учителя не имеют необходимых знаний о возрастных и индивидуально-типологических особенностях личности школьника, что приводит к просчетам в воспитании и девиантности поведения. Однако многие современные психологи и педагоги считают недостатком теории Руссо то, что он излишне ослабил воспитательный фактор. Трудно представить, чтобы процесс воспитания, а особенно перевоспитания школьников с асоциальным и криминальным поведением обходился без целенаправленного воздействия взрослых. Это просто невозможно. В этом направлении разрабатывал свою педагогическую систему Генрих Песталоцци. Он придавал решающее значение систематическому обучению детей взрослыми («Как Гертруда учит своих детей» и другие его педагогические сочинения).

Спор между Ж.Ж.Руссо и Г.Песталоцци нашел продолжение и в наше время. Так, Ж. Пиаже по своим взглядам ближе к Ж. Ж. Руссо, а Л. С. Выготский — к Г. Песталоцци. Между тем стала совершенно очевидной чрезвычайная важность для нормального психического развития ребенка и взрослого обоих рассматриваемых факторов: свободный расцвет природных задатков, творческих и интеллектуальных способностей человека является наилучшим средством профилактики и корригирования отклоняющегося поведения. В то же время надо отметить» что неудачи в учебе часто являются первопричиной девиантного поведения. Очевидно, нужно найти меру и оптимальные виды и формы благоприятного взаимодействия природного и социального в человеке. К сожалению, предлагаемые способы решения указанной задачи очень разнообразны и не дают возможности сделать однозначный выбор в пользу наиболее эффективной в этом отношении педагогической технологии.

В 70-х годах XIX в. в Лейпциге В. Вундт создал первую в мире психологическую лабораторию. С появлением этой лаборатории связывается возникновение психологии как самостоятельной науки, ее выход из системы религиозных и философских знаний. Объясняется это тем, что психологи стали применять эксперимент — основной и наиболее эффективный метод получения научных знаний, особенно в области точных наук. В. Вундт разработал и предложил метод психологического эксперимента в его лабораторной форме. В начале XX в. русский ученый А.Ф.Лазурский ввел в психологию естественный эксперимент (обучающий и воспитывающий). В настоящее время мировая психология достигла больших вершин в технологии и технике его проведения. Весьма показательна в этом отношении космическая психология. Не только во время орбитальных многодневных полетов, но и в наземных испытаниях с применением совершеннейшей экспери-

¹ См.: Коменский // Антология гуманной педагогики / Сост. И.Д.Чечель. — М., 1996.

ментальной аппаратуры и изменяемой по многим параметрам среды обитания сделаны многие открытия и выявлены многие закономерности психики человека. Важно отметить, что исследования авиационно-космических психологов выявили значительные новые резервы психического развития и творческих потенций человека. Наряду с этим в экспериментальных условиях жизнедеятельности стал необычайно ярко виден большой разрушительный заряд и необыкновенно крупный масштаб деятельности деструктивных личностей. Важно отметить, что в обыденной жизни патологическая сущность таких людей скрыта настолько глубоко, что не осознается окружающими, а зачастую и самим девиантным человеком. Более того, на многих он может производить противоположное

впечатление, как вполне уравновешенный, рационально мыслящий и добродушный человек.

Исследования космическими психологами этих проблем существенно обогатили теорию и практику малых групп, утвердили в массовом сознании понятия «психологическая совместимость», «психологический климат», «изоляция», «психологическая депривация», «монотония», «лидер группы» и т.д. Короче говоря, психологический эксперимент в космической психологии является отличной моделью для изучения нормальных и патологических психических состояний человека, для ранней диагностики неврозов, психозов и развивающихся хронических психических заболеваний, помогает в разработке и проверке эффективности методов психокоррекции отклоняющегося поведения. К сожалению, до сих пор неизвестны сколь-либо серьезные работы, использующие материал космической психологии для решения проблем девиантности.

В конце XIX в. возникает и быстро развивается возрастная психология. Она делает основным предметом своего исследования закономерности возрастного развития психики человека и возможные отклонения от этого процесса. Глубокие исследования ведутся в настоящее время по проблеме возрастных кризисов психического развития и связанным с ними отклонениям в поведении многих детей и подростков, а также взрослых¹.

Пионером возрастной психологии считается Вильям Прейер, получивший широкую популярность своей книгой «Душа ребенка» (1882). В начальный период истории возрастной психологии особенно выделились работы К. Д. Ушинского, И. Гербарта, Г. Мюнстерберга, А.Бэна, Г.Спенсера, И.М.Сеченова, Т.Тидемана, Г.Эб-бингауза, Ф. Гальтона. Большое влияние на возрастную психологию рубежа веков оказали труды американского ученого Стенли Холла, создавшего педологию, новую науку о детях. В СССР педагогика была запрещена в 1936 г. специальным постановлением ЦК ВКП (б). В первой трети XX в. становятся известными фундаментальные теории психического развития детей, многие авторы которых были признаны впоследствии классиками психологии. К ним относятся Д.Селли, М.Монтессори, Э.Мейман, Э.Клала-ред, А.Бине, А.Гезелл, Д.Болдуин, В.Штерн, Карл и Шарлотта Бюлер, М.Мид.

! В XX). возникает и интенсивно развивается психотерапия, без знания основных направлений которой сегодня невозможно представить практического психолога, занимающегося проблемами отклоняющегося поведения детей и взрослых. Психотерапия возникла как смежная область научных знаний на границе психологии и медицины. Она занимается лечением нервных и психических расстройств нелекарственными средствами, особенно словесным воздействием, плацебо, аутогенной тренировкой и т. д. В качестве простейшего примера можно привести следующий факт. Дружеская и успокаивающая беседа хирурга с больным перед операцией снижает у последнего чувство тревоги, настраивает на бодрый лад, способствует быстрому засыпанию при введении снотворного вещества. Наоборот, нетактичное поведение врача вызывает ятрогению, т. е. невроз, и даже психосоматическое заболевание пациента. Подобные расстройства можно наблюдать у школьника при грубом или безразличном отношении к нему учителей (дидактогения).

Психотерапия в значительной степени способствовала возникновению и развитию практической психологии. Психотерапевты дали углубленную разработку основных методов психологии и снабдили специалистов по отклоняющемуся поведению очень большим количеством методик по индивидуальной и групповой работе с пациентами. Так, они усовершенствовали метод клинической беседы как исследовательский, диагностический и лечебный способ, а также методы наблюдения, самонаблюдения, тестов и т.д.

В последнее время стала интенсивно развиваться медицинская психотерапия, переставляющая акцент с психологических методов на врачебные. Она применяет средства народной медицины, медитацию, плацебо и т.д. Однако сильных фармакологических средств наши психотерапевты не применяют. Иное положение в США и некоторых других западных странах. Там в тюрьмах и

¹ См.: Марцинковская Т.Д. История детской психологии. — М., 1998.

иных исправительных и лечебных учреждениях применяется психофармакология для модификации поведения преступников и лиц с особо опасным поведением (наркоманов, алкоголиков и т.д.). Прошедшие через эту процедуру люди говорят о сильных отрицательных эмоциональных состояниях, связанных не столько с изоляцией от привычной жизненной среды, сколько с указанной процедурой. Поэтому в настоящее время широко обсуждается вопрос о целесообразности подобных психофармакологических воздействий, их границах и возможностях гуманизации применяемых приемов.

Огромное воздействие на современную психотерапию оказала теория психоанализа З.Фрейда¹. Она породила большое количество как сторонников, последователей, так и противников. Важно отметить, что в большинстве своем те и другие в той или иной форме отталкиваются от Фрейда, даже резко критикуя его. Заслуга З.Фрейда в том, что он открыл для широких исследований область бессознательного в психической деятельности человека и предложил эффективные методы его изучения и устранения образовавшихся комплексов и неадекватных защитных механизмов. Таких способов и приемов у него свыше 3 000. Однако Э. Фромм отмечал, что, сделав много открытий в области душевной деятельности людей, З. Фрейд часто ошибочно объяснял обнаруженные им феномены только биологическими причинами. Поэтому ни один современный психотерапевт, работающий над проблемами девиантного поведения людей, не может обойтись без знания теории психоанализа, но должен критически относиться к интерпретации Фрейдом многих обнаруженных им фактов.

Анна Фрейд получила всемирное признание как создательница детского психоанализа². Основным предметом ее научных исследований сделались родительско-детские отношения. По ее мнению, именно здесь находится основная зона конфликтов, возникающая в детском возрасте. В настоящее время это направление психотерапевтической работы с детьми, испытывающими различные невротические расстройства (заикание, тик, энурез, страхи, навязчивые действия и т.д.).

К. Юнг создал свое собственное направление в глубинной психологии — юнгианскую психотерапию³. Теорию коллективного бессознательного К. Юнга используют в своих исследованиях не только психологи, но и современные социологи и политологи. Шкала интроверсии-экстраверсии — одна из самых главных при исследовании личности человека. Касался Юнг и проблемы преодоления трудностей в психическом развитии ребенка.

А.Адлер⁴, один из ближайших учеников З.Фрейда, интересен как основоположник социально-психологического подхода к исследованию психики детей. Он первый из классиков психологии XX в. начал фундаментальное изучение проблемы трудных детей и создал весьма оригинальную и эффективную методику воспитания воли, во многих моментах перекликающуюся с концептуальными положениями системы психотренингов Востока.

А.Адлер считал, что не слепые инстинкты, а чувство общности с другими людьми — основная сила, определяющая жизнь и поведение человека. Оно стимулирует общественные контакты и ориентацию на окружающих. Источниками энергии являются врожденные чувства неполноценности и компенсации. Они позитивны, так как побуждают к самосовершенствованию. Если чувство общности у ребенка слабо развито, очень рано начинают формироваться невротические комплексы, отклонения в развитии личности и поведении. Неполная компенсация делает ребенка напряженным, неуверенным, тревожным, завистливым и конформным. Неумение преодолеть свои существенные недостатки делает многих эгоистами, играющими на своих слабостях и сочувствии окружающих. Важнейшим человеческим качеством, помогающим достичь самосовершенства и преодолеть трудности, является умение сотрудничать и кооперироваться с другими.

Из неофрейдистов необходимо указать троих: Э.Фромма, К. Хорни и Г. Салливена. **Э. Фромм** описал главные виды девиантного поведения в современном мире: садизм и мазохизм. Он же предложил пути их профилактики и корригирования⁵. Э.Фромм также исследовал близкую к садизму некрофилию⁶. **Карен Хорни** особенно известна своими работами по проблеме тревожности

¹ См.: Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. — М., 1991; Он же. «Я» и «Оно»: В 2 т. — Тбилиси, 1991.

² См.: Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа: В 2 т. — М., 2000; Она же. Психология «Я» и защитные механизмы. — М., 1993.

³ См.: Юнг К. Архетип или символ. — М., 1991; Он же. Психологические типы. — М., 1995; Он же. Конфликты детской души. — М., 1996.

⁴ См.: Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. — М., 1995.

⁵ См.: Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. — Минск, 1998; Он же. Искусство любви. — Минск, 1990.

⁶ См.: Фромм Э. Адольф Гитлер: Клинический случай некрофилии. — М., 1992.

и связанных с ней невротозов¹. **Г.Салливен** занимался изучением и корригированием тяжелых видов отклоняющегося поведения. Одна из его книг издана в 60-е годы в СССР. К. Хорни и Г. Салливен, как и Э.Фромм, изучали садизм и мазохизм, но в его клинической форме. Все неотрейди-сты, в отличие от З.Фрейда, основное внимание уделяли невротическому влиянию социума на бессознательное.

Знаменитый создатель эпигенетической теории **Эрик Эрикссон** может быть охарактеризован как социопсихоаналитик: он сочетал исследование глубинных индивидуальных структур личности с изучением социального влияния на человека². Для нормального жизненного развития личности необходима благоприятная среда, сохраненная цельность личности и творчество. Существенно влияют на человека не только близкие, но и широкий круг людей, работа и общество в целом. Весь этот процесс назван Эриксоном формированием идентичности. Целостность Эго является основным фактором устойчивости к невротозам. Эрикссон писал в своих работах, что он сосредоточивался на психиатрическом содержании девиантного поведения.

Изучению агрессивных, тревожных и других трудных детей посвятила свои работы **Мелани Клейн**.

Создатель теории психосинтеза **Роберто Ассаджолли**³ в своей психотерапевтической практике не ограничивался восстановлением первоначальной целостности человеческой души, как З.Фрейд. Он стремился помочь дальнейшему душевному росту пациента, который характеризуется целым рядом серьезных трудностей. Например, на определенной стадии своего психического развития люди проходят через длительные периоды депрессий, которые не являются психической болезнью. Российский читатель, очевидно, согласится в этом с Р. Ассаджолли, вспомнив душевные метания Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского. В книгах автора дается достаточно большой конкретный материал для упражнений по созданным им методикам.

Под влиянием теории психоанализа возникла ориентированная на тело психотерапия **Вильгельма Райха**⁴. Свой научный путь он назвал так: от психоанализа к органной биофизике.

В 2000 г. началось издание многотомной «Антологии современного психоанализа»⁵. В ней помещены авторские статьи, оказавшие наиболее существенное влияние на развитие теории и практики психоанализа после З.Фрейда. Отражен период 1934—1982 гг. Среди авторов крупные ученые, оставшиеся по понятным причинам неизвестными многим советским психологам: А.Жибо — председатель Европейской психоаналитической ассоциации, Дж.Стречи, Х.Кохут, Д.Винникотт и др.

Гуманистическая психология в противоположность фрейдизму провозгласила человека альтруистическим существом, уникальным и самоценным, стремящимся к психическому развитию посредством творческого взрыва (Олпорт и др.). Одним из крупнейших представителей данного психологического направления является **Абрахам Маслоу**⁶. Одно из его значительных научных достижений связано с изучением самоактуализации человека. Это понятие стало основополагающим у гуманистических психологов. Ключ к пониманию предлагаемых им методов корригирования отклоняющегося поведения дают работы А. Маслоу по исследованию механизмов становления личности: идентификации и отчуждения.

Крупнейшим практическим психологом XX в. считают **Карла Роджерса**⁷. Свои работы в русле гуманистической психологии он назвал недирективной психотерапией и недирективной дидактикой. Он ввел в широкое обращение понятия «учитель-фасилитатор», «эмпатия», «конгруэнтность» и т.д.

Важными для решения проблем девиантного поведения школьников и взрослых являются работы по логотерапии **Виктора Франкла**⁸. Нахождение смысла бытия помогло ему пройти через ко-

¹ См.: Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. — М., 1993; Она же. Женская психология: В 2 т. — М., 1993; Она же. Наши внутренние конфликты. — СПб., 1997.

² См.: Эрикссон Э. Детство и общество. — СПб., 1996; Он же. Идентичность: юность и кризис. — М., 1996.

³ См.: Ассаджолли Р. Психосинтез: Теория и практика. От душевного кризиса к высшему «Я». — М., 1994; Он же. Психосинтез. — М., 1997.

⁴ См.: Райх В. Сексуальная революция. — СПб., М., 1997; Он же. Характеро-анализ: Техника и основные положения для обучающихся и практикующих аналитиков. — М., 1999.

⁵ См.: Антология современного психоанализа / Под ред. А.В.Россохина. — М., 2000.-Т. I.

⁶ См.: Маслоу А. Психология бытия. — М., 1997.

⁷ См.: Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994; Он же. Клиент центрированная терапия. — М., 1997.

⁸ См.: Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.

шмар гитлеровских концлагерей. В то же время В. Франкл отмечает, что отсутствие смысла иногда приводит молодых людей к суициду.

Современная психотерапия имеет много направлений. Для знакомства с ними отошлем читателя к книге В. Т. Кондратенко и Д. И. Донского¹. Здесь же рассмотрим главные. Начнем с **суггестивной психотерапии**, делящейся на гипносуггестивную психотерапию, наркопсихотерапию, а также терапию самовнушения.

В случае гипносуггестивной психотерапии проблемы решаются с помощью лечебного внушения в гипнозе.

Наркопсихотерапия осуществляется путем применением малых доз наркотических средств, в первую очередь барбитуратов.

Самовнушение проводится как в бодрствующем состоянии (метод Куэ), так и в аутогипнотическом трансе (метод Шульце). Последний разработал широко известный метод аутогенной тренировки как способ самовнушения в состоянии саморасслабления. Метод Куэ основан на произвольном самовнушении. К числу наиболее известных из такого рода методов самовнушения относится прогрессивная мышечная релаксация (по Джекобсону).

Крупным научным направлением является **гештальт-терапия**, создателем которой признан **Фредерик Перлс**. Современная гештальт-терапия направлена на пробуждение скрытых возможностей человека через осознание им своих потребностей и продвижение по пути к своей зрелости. Под последней понимается способность личности выйти из трудной ситуации, полагаясь на себя, сознание своих чувств и поведение по принципу «здесь и теперь».

Гештальт-терапия часто осуществляется как один из видов **групповой психотерапии** (психокоррекционная группа). Психотерапевт этого профиля может работать в группах тренинга (Т-группах), группах встреч, группах тренинга умений и методом психодрамы. Т-группы в основу своей методики кладут теорию групповой динамики Курта Левина. Группа встреч разрабатывалась Карлом Роджерсом, а также Ричардом Прайсом, Мишелем Мерфи, Уильямом Шутце и др. В Т-группах и группах тренинга умений участников ориентируют на решение конкретных задач и формирование навыков межличностных отношений. Однако руководитель при этом полностью не устраняется и подчас выступает в качестве наставника. Странники гуманистического направления в психотерапии делают акцент на внедрение демократического стиля руководства, воспитание чувства общности и открытости во взаимоотношениях.

Психодрама — форма групповой психотерапии, в которой драматическая импровизация выступает как средство изучения внутреннего мира человека и внутреннего очищения, лечения. Основными понятиями являются: «ролевая игра», «спонтанность», «катарсис», «инсайт». Создателем психодрамы является **Якоб Морено**.

Нам осталось сказать о последнем виде групповой психотерапии — группах тренинга умений. Здесь мы имеем дело с современной формой поведенческой психотерапии, основанной на бихевиоризме. В этом их теоретическое отличие от Т-групп, групп встречи и психодрамы, в той или иной степени связанных с психоанализом.

На технологию этих психокоррекционных групп оказали влияние труды И.М. Сеченова и И.П. Павлова. Поэтому у нас был принят термин «условно-рефлекторная терапия». Весьма важными являются исследования американских ученых-бихевиористов Дж. Уотсона, Э. Толмена и их последователя **Б. Скиннера**. Последний экспериментально разработал концепцию оперантного обусловливания, лежащую в основе обучения. Он считал, что все поведение обусловлено сочетанием позитивных и негативных стимулов. На этой основе Скиннер создает **бихевиоральную психотерапию**, занимающуюся преимущественно поведением человека, а не его внутренним миром. Бихевиоральная психотерапия занимается симптомами, а не внутренними механизмами поведения. Подобный психотерапевт главное внимание уделяет изменению поведения человека через положительную стимуляцию.

Труды Скиннера способствовали развитию поведенческой психотерапии. В 1958 г. австрийский психотерапевт **Джозеф Вольпе** опубликовал книгу «Психотерапия реципрокным торможением». В ней он доказывал положение, что посредством «научения» большого подавлению немотивированных страхов и тревог можно достигнуть исчезновения невроза. На этой основе он разработал распространенный ныне метод всей поведенческой психотерапии — **метод систематической десенсибилизации**. Он дает хорошие результаты влечении фобий (страхов), психической импотенции и фригидности.

¹ См.: Кондратенко В. Т., Донской Д.И., *Общая психотерапия*. — Минск, 1997.

Современные группы тренинга умений чаще всего создаются для формирования уверенности в себе. Задачи этих психокоррекционных групп сводятся к решению двух основных проблем: 1) избытка чего-то (много курит и пьет спиртного, несдержан, испытывает навязчивый страх); 2) недостатка чего-то (сна, кон- тактов, уверенности в себе). Группа тренинга умений является своеобразной лабораторией для освоения и упрочения нормальных жизненных умений: управления эмоциями, принятия решений, жизненного планирования, коммуникативного умения, родительских функций, уверенности в себе.

Достоинством групповой психотерапии является то, что работа психолога ведется с совокупностью людей. К сожалению, в современной психотерапии многое свелось к индивидуальному воздействию, к абсолютизации принципа индивидуального подхода. Даже в гештальт-терапии индивидуальные задачи являются главными для пациента, занимающегося в психокоррекционной группе. Поэтому особого внимания заслуживает недавно появившаяся **семейная психотерапия**¹. Создавшие это направление американские ученые отмечали, что большинство их пациентов жаловались на потерю любви к себе со стороны своих близких. Поэтому они стали проводить психокоррекцию отношений в семье в целом. Именно такой подход, а не помещение пациента в нервную клинику и лечение лекарствами дал наилучший положительный эффект в преодолении девиантного поведения.

Рациональная психотерапия создана трудами швейцарского невропатолога Дюбуа, считавшего, что причиной многих нервно-психических расстройств являются ошибочные умозаключения и представления пациентов. Поэтому лечение следует производить преимущественно путем логических доказательств и переубеждений больного. Основой рациональной психотерапии является логически правильная и доступная пониманию пациента трактовка сущности, причин возникновения и возможного течения болезни, способствующая созданию адекватного отношения к ней пациента.

Позитивная психотерапия разработана **Носратом Пезешкианом**. Ее предметом является конфликт, лежащий в основе многих психических и психосоматических болезней. Поэтому данное научное направление можно назвать психотерапией, центрированной на конфликте. Психотерапевт занимается не столько симптомами и синдромами, сколько стоящим за ними конфликтом. Для этого надо понять, что в каждом симптоме наличествует не только негативное, но и позитивное начало. В этом направлении работает психотерапевт, основной целью которого является изменение точки зрения пациента на свою болезнь и открытие тем самым новых резервных возможностей для борьбы с недугом. Для этого широко используются поучительные истории, притчи, психотерапевтические сказки. Рассказанная история должна быть сходна с историей конфликта пациента, но не быть слишком «любовой». Позитивная психология учитывает межкультурные особенности людей, позитивно подходит к пациенту и заболеванию, использует в практике лечения поучительные истории. Это пятиступенчатая психотерапия, основанная на самопомощи.

Нейролингвистическое программирование (НЛП) — отрасль научного знания о воздействии на человека слова, позволяющего программировать себя и менять в дальнейшем программу своего поведения. Основными задачами психотерапевта являются обеспечение доступа пациента к его скрытым и неиспользуемым душевным резервам, извлечение их из подсознания, доведение до уровня понимания с последующим научением ими пользоваться. Сначала терапевт изучает и узнает субъективную модель мира своего клиента, а затем корригирует ее с помощью слов (лингвистическая коррекция). Происходит изменение внутреннего мира пациента, а не окружающей его среды. Для проникновения в бессознательное пациента используются предикаты речи, невербальные признаки, паттерны глаз. Предикаты речи — это слова, которыми человек описывает воспринимаемый им мир. Они позволяют выявить доминирующую модальность восприятия, т. е. определить, является ли пациент визуалом, аудиалом или кинестетиком. К невербальным признакам относятся поза, мимика, тембр голоса, ритм дыхания и т. д. Через них психотерапевт выявляет особенности мышления и эмоциональных реакций пациента. Паттерны глаз — это движения глазных яблок. Изучая их, а затем заставляя двигаться в нужном направлении, терапевт получает доступ к внутренним психическим процессам, их направлению и регулированию.

НЛП как одно из главенствующих направлений зарубежной психотерапии возникло в 70-х годах XX в. Пионерами нейролингвистического программирования являются американские ученые

¹ См.: Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. — СПб., 1999.

Джон Гриндер и Ричард Бендлер¹. В основу своей теории они положили материал наблюдения за работой всемирно известных терапевтов Верджинии Сантир и Милтона Эриксона.

НЛП получило широкое распространение во многих странах мира. В России НЛП имеет как своих сторонников, так и противников. Последние возражают против используемого в НЛП гипнотического воздействия. Надо сказать, что эриксоновский гипноз не занимает столь уж значительного места в технологии НЛП. А. Ф. Ремеева в своей работе обошлась без него и получила впечатляющие положительные результаты в экспериментально-практическом исследовании по преодолению подростками трудностей

¹ в обучении и повышении успеваемости. Для визуалов, аудиалов и кинестетиков она разработала и применила различающиеся методики обучения и психического развития².

В настоящее время в нашей стране стала широко распространяться и разрабатываться учеными **арттерапия**, т. е. терапия искусством. Так, в мае 2000 г. в Москве прошла I Международная конференция по музыкотерапии, данстерапии (терапии танцем). Известность получила сказкотерапия.

В России издан очень содержательный и доступный для широкой читательской аудитории учебник Грэйс Крайг по проблеме психического развития³. Эта книга весьма полезна практическим психологам и всем специалистам и просто читателям, интересующимся прижизненным психическим развитием детей и взрослых.

К числу лучших книг последних лет по проблемам детской психологии надо отнести работы Ф. Дольто⁴ и М. Гензбиттель⁵. Ценной является также работа Ф. Раиса по психологии подросткового и юношеского возраста⁶. Отметим, что в отечественной психологии книг по старшему школьному возрасту очень мало. Нельзя пройти мимо труда всемирно известных американских психологов А. Бандуры и Р. Уолтерса, посвященного агрессии подростков⁷.

Подведем итог изложенному в этом разделе материалу, посвященному решению проблемы психического развития человека и исправления отклоняющегося поведения детей и взрослых. Отметим основные тенденции рассмотрения всей совокупности этих важных вопросов в различные исторические эпохи. В Древней Индии в большинстве господствующих религиозных конфессий основное внимание уделялось духовному воспитанию и развитию человека. Отклоняющимся поведением считалось такое поведение, которое было направлено преимущественно на решение материальных проблем жизни.

В Древней Греции многие великие философы (Сократ, Платон, Аристотель и др.) связывали успешность психического развития человека с получаемыми знаниями, просвещением и образованием. Девиантное поведение возникало, говоря современным языком, из-за отсутствия или явной недостаточности общего и профессионального образования.

Христианство видит психическое развитие человека в усвоении и следовании заповедям Божиим, положенным в основание Ветхого и Нового Заветов. Психическое развитие имеет два последовательных этапа: душевный и духовный. Душевное развитие связано с развитием ума, высших чувств и воли (добрых дел) человека.

Переход на духовный этап развития возможен только с непосредственной помощью Бога. Отступление от религиозных истин и правил считается грехом. В терминологии научной психологии это и есть девиантное поведение. Искоренение грехов достигается покаянием и выполнением ряда конкретных наставлений и предписаний.

Многие направления мировой психологической науки проблему духовного развития человека отодвинули на второй план, а то и совсем не сделали ее предметом своего изучения. Основной стала проблема соотношения природного и социального в психическом развитии человека. Поэтому девиантным у них считается поведение человека, не соответствующее принятым социальным нормам и выявленным биологическим законам и особенностям существования человека.

¹ См.: Бендлер Р. *Используйте свой мозг для изменения*. — Новосибирск, 1992; *Вообрази себе. Поиграем — помечтаем*. — М., 1994; Гриндер Д. *Исправление школьного конвейера*. — Минск, 1995; Гриндер Д., Бендлер Р. *Из лягушек — в принцы*. — М., 1995; *Они же. Структура магии*. — М., 1995.

² См.: Ремеева А. Ф. *НЛП в обучении: типы репрезентативных систем и учет их в педагогической деятельности. Методические рекомендации для учителя, школьного психолога и преподавателя вуза*. — М., 1997.

³ См.: Крайг Г. *Психология развития*. — 7-е международное изд. — СПб., 2000.

⁴ См.: Дольто Ф. *На стороне ребенка*. — СПб., 1997; *Она же. На стороне подростка*. — СПб., 1997.

⁵ См.: Гензбиттель М. *На стороне учителя*. — СПб., 1998.

⁶ См.: Раис Ф. *Психология подросткового и юношеского возраста*. — СПб., 2000.

⁷ См.: Бандура А., Уолтере Р. *Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений*. — М., 1999.

В настоящее время в мировой науке идет «собираение камней». Стало общепринятым утверждение о том, что нельзя противопоставлять биологическое и социальное. Они находятся в тесном единстве. Это главная антитеза современных ученых З.Фрейду, который оставил без серьезного исследования социальный фактор психического развития человека. Стала понятной также жизненная необходимость быстрого решения проблемы нравственного развития людей, их духовного воспитания. Вслед за Франклом и другими психологами мы считаем, что проблема смысла жизни и достойного поведения лучше всего решается с помощью мировых гуманистических религий. Тем более что многие священнослужители и ученые заявляют ныне об отсутствии противоречий между церковью и наукой. Об этом объявил, в частности, несколько лет назад Папа Римский. В свою очередь, лауреат Нобелевской премии Р. Сперри заявляет, что духовное является высшим уровнем развития человека. Биологический фактор не отвергается, но занимает подчиненное положение по отношению к духовному. К сожалению, в России восстановление традиционных верований (православия, мусульманства, иудаизма, буддизма) идет медленно. Конечно, церковь у нас отделена от государства. Нельзя насильственно обращать человека в ту или иную веру. Но нельзя и умалять права церкви на изложение своего вероучения. Официально этого не делается, но на практике все средства массовой информации, включая печать, радио и телевидение, сообщают о фактах религиозной жизни страны, как правило, со стыдливой поспешностью и краткостью, без выражения эмоциональной убежденности верующих. Такие способы изложения лицемерно объявляются приемами «объективного» изложения информации. По истинной же своей сущности они являются приемами атеистической пропаганды, некритически заимствованными из прошлого.

Реалистически мысля, мы понимаем, что только церковные учреждения не могут решить проблему нравственного воспитания. Это дело всего общества, задачу духовного воспитания детей и молодежи должна взять на себя начальная, средняя и высшая школа. В начале 90-х годов государственные деятели России заявили о необходимости разработки воспитательной системы, основанной на принятии общечеловеческих духовных ценностей. Но и сегодня ни теоретического обоснования такой системы, ни тем более самой новой системы воспитания в школе нет.

Итак, мировая психология старается синтезировать, а не противопоставлять в едином процессе психического развития факторы духовного и телесного, природного и социального. Наиболее важной является проблема духовного развития людей, в наибольшей степени способная привести к сокращению случаев девиантного поведения. Но и исследования природного и социального также следует продолжать. К числу последних значимых исследований следует отнести работы по межполушарной асимметрии, позволяющие глубже понять сущность процесса психического развития человека и особенности различных видов отклоняющегося поведения.

Сам автор в течение более сорока лет также изучал функциональную асимметрию детей и взрослых¹ и проблему духовного в психическом развитии человека. Проблему обучения школьников с право- и левосторонней латерализацией изучали наши аспирантки Т.Л.Павлова, А.Ф.Ремеева, Е.А.Смирнова на материале следующих учебных предметов: математики, истории, иностранного языка. Предложенные ими методики повысили успеваемость всех учащихся, сократив в значительной степени трудности в обучении и поведении школьников.

Глава III. ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД

§ 1. Процесс воспитания

Для руководства учебно-воспитательным процессом и корригирования отклонений в поведении школьников учителю необходимо знать закономерности развития личности учащегося. В этом едином и сложном целом различаются три основные стороны: во-первых, процессы органического созревания организма, в первую очередь нервной системы. Этот материал подробно излагается в курсе возрастной физиологии. Во-вторых, особенности психического развития взрослеющего человека. Об этом только что сообщалось выше. В-третьих, процесс целенаправленного руководства развитием личности, т. е. воспитание. Отечественными психологами доказано, что полноценная личность не может быть сформирована без решающего влияния взрослого человека, пере-

¹ См.; Степанов В. Г. Психологические особенности перцептивной деятельности школьников и учет их в учебно-воспитательной работе. — М., 1989; Он же. Закономерности перцептивной деятельности школьников и взрослых // *Вопр. психол.* — 1992. — № 1—2; Он же. Проблема духовного в художественном и научном творчестве В.В.Кандинского // *Психол. жур.* — 1996. — Т. 17. — № 2; Он же. Кто вы, Сальвадор Дали? // *Прикладная психология и психоанализ.* — 1997. - № 1.

дающего ребенку и подростку общественный опыт. Все эти три стороны развития личности, три процесса тесно и неразрывно связаны и взаимодействуют между собой.

Основными факторами формирования личности ребенка и подростка являются: общественное бытие, общественное сознание, сложившиеся в стране; особенности производства, быта, культуры и природы места проживания; семья; среда непосредственного общения: соседи, друзья, знакомые; школа; внешкольные учреждения.

Важнейшим фактором развития личности учащегося призвана стать школа. Она организует и направляет основную работу по воспитанию школьников. По мере совершенствования общества школа начинает играть основную роль в развитии личности ребенка и подростка. Ниже мы коснемся того, как важно учитывать воздействия всех перечисленных выше факторов при корригировании особенностей личности и поведения трудных школьников.

Каковы основные психологические требования к организации воспитания школьников, обеспечивающие его эффективность и способствующие профилактике и исправлению возникающих трудностей в поведении детей и подростков? Для ответа на этот вопрос необходимо обратиться к работам по психологии воспитания, которых с каждым годом становится все больше. Часть из этих требований указана Л.М.Фридманом и К.Н.Волковым¹: 1) основой воспитания является формирование у школьников нужной мотивации; 2) важно настойчиво воспитывать у них положительные привычки поведения и помогать искоренять отрицательные; 3) воспитание личности учащегося возможно лишь в его собственной деятельности; 4) воспитательные воздействия на учащегося должны адресоваться не только к его уму, но и к чувствам; 5) в процессе воспитания необходимо ориентироваться на положительные качества ученика и проявлять полное уважение к его личности; 6) обязательно надо воспитывать у школьника адекватную самооценку своей личности и уровень притязаний.

Существуют различные психологические методы и средства воспитательного воздействия на учащегося: беседа на воспитательные темы, личный пример воспитателя, поощрение и наказание, методы воспитания в труде и т. д. Мы не можем здесь дать подробный психологический анализ условий применения всех этих методов и приемов, хотя в той или иной степени обратимся к большинству из них в дальнейшем изложении. Однако в силу необходимости мы должны сделать исключения для принципа индивидуального подхода. Обратимся к нему.

§ 2. Принцип индивидуального подхода

Индивидуальный подход — важный принцип психологии и педагогики, согласно которому в учебно-воспитательной работе с учащимися производится учет индивидуальных особенностей каждого ученика и своеобразия прошлого жизненного опыта (биографии).

Сущность индивидуального подхода в воспитании — в конкретизации общих целей воспитания в соответствии с индивидуальными качествами учащегося. Индивидуальный подход обеспечивает своеобразие в развитии личности ребенка, создает благоприятные возможности для формирования всех его способностей, делает эффективным педагогическое воздействие на него.

В чем психологические основы индивидуального подхода в воспитании? Он предполагает знание индивидуальных черт ученика; учет специфических условий, повлиявших на появление какой-либо особенности личности; знание мотивов действия воспитанника; чуткость и такт воспитателя по отношению к учащимся; умение предвидеть последствия педагогического воздействия.

Нельзя не согласиться с Е. С. Рабунским, что успешность индивидуального подхода «непосредственно зависит от конкретизации ближайших задач воспитывающего и развивающего обучения данных учеников в данном классе, от умений организации учебного материала, от гибкости методики развивающего обучения, от уровня воспитанности, образованности и педагогического мастерства учителей»².

От понятия «индивидуальный подход» следует отличать понятия «индивидуализация обучения и воспитания», «дифференцированный подход», «дифференцированное образование», «дифференцированное обучение».

Индивидуализация обучения и воспитания — особая организация учебно-воспитательного процесса в школьном классе (группе), направленная на осуществление требований индивидуального подхода. Иногда содержание этого понятия раскрывается как принятие во внимание индиви-

¹ См.: Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука — учителю. — М., 1985.

² Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности). — М., 1975. — С. 16.

дуальных особенностей учителя, как формирование индивидуального стиля деятельности педагога.

Дифференцированный подход в обучении — дидактическое положение, предлагающее деление класса на группы учащихся на основе, например, интересов, успеваемости и пр. Дифференцированный подход является необходимым условием успешной реализации индивидуального подхода, требующего активного внимания к личности каждого ученика. **Дифференциация обучения** означает реализацию дифференцированного подхода.

Понятие «**дифференциация образования**» связано с разделением учебных планов и программ в старших классах, осуществляемых в специализированных школах, классах, на факультативных занятиях и т. д.

Следует сказать и о взаимосвязи терминов «индивидуальный подход» и «педагогический такт».

И. В. Страхов¹ выделяет основные признаки педагогического такта: естественность, простота обращения без фамильярности; искренность тона, лишенная всякой фальши; доверие к школьнику без попустительства; просьба без упрашивания; советы и рекомендации без навязчивости; требования и внушения без подавления самостоятельности воспитанника; серьезность тона без натянутости в отношениях; ирония и юмор, лишенные унижающей насмешливости; требовательность без мелкой придирчивости; деловитость в отношениях без раздражительности, холодности и сухости; твердость и последовательность в осуществлении воспитательных воздействий без необоснованной отмены требования; развитие самостоятельности без мелочной опеки; быстрота и своевременность воспитательного воздействия без поспешности и опрометчивых решений; внимательность к ученику без подчеркивания своего контроля, спокойная сосредоточенность и уравновешенность в общении, исключая безразличие и излишнюю возбудимость; ведение беседы с учащимися без навязчивого дидактизма и морализирования. Главный признак педагогического такта — нахождение меры в отношениях учителя и учащихся в процессе общения.

Как справедливо замечает Е. С. Рабунский, понятие «педагогический такт» в одних отношениях шире понятия «индивидуальный подход», в других — уже. Шире, так как педагогический такт требуется как в индивидуальной, так и во фронтальной работе со школьниками. Он лежит в основе педагогического мастерства. Уже, так как в основном относится к характеру общения учителя и учащихся, а индивидуальный подход предполагает варьирование элементов содержания учебно-воспитательного процесса, его методов и организационных форм. Индивидуальный подход включает в себя не только контакт с конкретным учащимся, но и воздействие на него через коллектив сверстников и семью.

Е. С. Рабунский описывает «алгоритм» индивидуальной работы с отдельным учеником:

- 1) изучение целостной личности школьника (выявление его творческого своеобразия и пробелов в знаниях, установление причин последних);
- 2) условное отнесение ученика к определенной группе типологии школьников и проектирование основного направления индивидуальной работы с ним;
- 3) поиск первоочередных мер-заданий в индивидуальной работе с учеником с помощью их классификации;
- 4) уточнение основного направления индивидуальной работы, применение наиболее рациональных приемов при всемерной активизации самостоятельной деятельности ученика;
- 5) анализ и обобщение проделанной работы.

Требования индивидуального подхода теоретически достаточно ясны и ни у кого не вызывают возражений. Но на практике не так уж редки случаи, когда педагоги не следуют этому принципу. Это произошло в связи с широким распространением в школе методов авторитарного воспитания, возникших под влиянием господствовавшей в стране командно-административной системы. Авторитаризм в воспитании не требовал от учителя глубокого знания психологических методов изучения личности (что и как следует, прежде всего, наблюдать у ребенка) и не нуждался в получении развернутых сведений о методах и приемах индивидуального воздействия на ученика. В настоящее время развитию личности придается приоритетное значение. Поэтому учителям необходимо знать современное состояние указанной проблемы. Это мы и постараемся кратко изложить.

§ 3. Основные методики психодиагностики индивидуальных особенностей школьников

¹ См.: Страхов И.В. Психология педагогического такта. — Саратов, 1966. — С. 16.

Эта проблема разработана достаточно подробно и систематизирование¹. В этой главе мы рассмотрим суть основных методик изучения и коррекции индивидуальных особенностей школьников, требования к этим методикам, процедуры, способы обработки и интерпретации данных.

Для измерения базовых черт личности в практической работе используются методики ММРІ, 16PF Р. Кэттелла и др.² Особый интерес для тематики нашей книги представляет психодиагностический тест (ПДТ) Л.Т. Ямпольского³. ПДТ предназначен для исследования структуры личности в пределах заявленных факторов и основан на самоотчете испытуемых по 174 пунктам. Они представляют собой утверждения типа: «Кое-кто настроен против меня», «Я — человек твердых убеждений» и т. д. Данные опросника обрабатываются по 14 шкалам. 10 шкал нижнего уровня описывают невротизм, психотизм, депрессию, совестливость, эстетическую впечатлительность, женственность, расторможенность, общую активность, робость, общительность.

Шкалы верхнего уровня дают оценку психической неуравновешенности, асоциальности, интроверсии и сензитивности.

Указанные 14 понятий широко применяются в мировой науке, но многие из них мало известны учителю российской школы. А между тем они весьма важны для характеристики личности конкретного ученика, особенно трудного. Поэтому кратко раскрываем эти понятия.

Невротизм близок к понятию «астеническая личность». Термин используется при определении уровня тревожности, впечатлительности, возбудимости, эмоциональной зрелости. Подросток со значительно выраженным качеством невротизма неуверен в себе, нерешителен, не может преодолевать житейские трудности, не обладает психической выносливостью. Некоторые подростки этого типа раздражительны, ипохондричны, неустойчивы по настроению.

Психотизм измеряет степень психической адекватности личности, фиксирует степень отчужденности от среды, недоступности для общения, замкнутости, внутреннего конфликта, напряженности и спонтанного возбуждения, склонности к неожиданным взрывам ярости, злобы, страха.

Депрессия — угнетенное состояние, обусловленное тягостными событиями и переживаниями.

Совестливость — уважение к социальным и этическим нормам. **Расторможенность** выражается в сдержанности, социализированности поведения. Данная шкала позволяет определить уровень социальной конфликтности, импульсивности или, напротив, самоконтроля конкретного человека.

Общая активность выражается в энергичности и стеничности личности, способствует развитию лидерских качеств.

Робость, стеснительность. Распределение по этой шкале позволяет определить направленность на противоположные качества: смелость — робость, решительность — пассивность, уверенность — неуверенность.

Общительность проявляется в богатстве и яркости эмоциональных реакций, естественности и непринужденности поведения, стремлении к сотрудничеству, чуткости к людям. Выявлена положительная корреляционная связь между этой шкалой и социометрическим статусом ученика в школьном классе.

Эстетическая впечатлительность выражается в значительной чувствительности к эстетическим и художественным ценностям. Шкала позволяет определить принадлежность школьника к «художественному», «мыслительному» или «среднему» типу (по И. П. Павлову).

Женственность измеряется степенью близости испытуемого к женской роли. Шкала выявляет у конкретного испытуемого степень уступчивости, скромности, погруженности в собственные проблемы, склонности к волнениям, самооценке и самоанализу. **Психическая неуравновешенность** характеризуется тревожностью, неконтролируемостью влечений, дезадаптацией к жизненным обстоятельствам. Она прямо связана с выраженным невротизмом, психотизмом и депрессией. Полярными психологическими свойствами, выявляемыми по этой шкале, являются высокая психическая устойчивость, ровность, стабильность, устойчивость и целенаправленность поведения.

Асоциальность выражается в трудностях социальной адаптации, отрицательном отношении к требованиям общества, закрепившимися и с трудом корригируемыми асоциальными реакциями.

Интроверсия позволяет измерить степень контактности личности.

¹ См., например: Пергаменичик Л.А., Фурманов И.А., Аладыин А.А., Отчик С.В. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. — Минск, 1992.-С. 24-25,

² См.: Собчак Л.Н. Пособие по применению психологической методики ММРУ. — М., 1971; Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Рожанец Р. В. Методика многостороннего исследования личности. — М., 1976; Общая психодиагностика / Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. — М., 1987.

³ См.: Мельников В.М., Ямпольский Л, Т. Введение в экспериментальную психологию личности. — М., 1985.

Сензитивность характеризуется тонкостью эмоциональных переживаний. Данная шкала измеряет степень чувствительности, артистичности, душевной ранимости, вежливости, деликатности, эмоциональной зрелости, художественности восприятия. Сензитивность связана с эстетической впечатлительностью и женственностью.

Для воспитательной работы с трудными школьниками весьма важно выявить их личностную направленность: идеалы, стремления, основные жизненные принципы и интересы. Этому служат методики исследования ценностных ориентации. Наиболее распространенной из них является тест ценностных предпочтений Г. Олпорта, Ф. Вернона, Г. Линдзи (1931). По направленности интересов выделяется 6 типов личности: экономический, социальный, политический, религиозный, теоретический и эстетический.

Широко известна также методика изучения ценностных ориентации М.Рокича(1973)¹. В основе ее лежит прием прямого ранжирования ценностей. Выделяют 2 класса ценностей: терминальные и инструментальные. **Терминальной ценностью** считается такая жизненная цель, к которой стоит стремиться (например, счастливая семейная жизнь, разрешение экологических проблем). **Инструментальной ценностью** считается наиболее предпочтительный образ действий (например, честность, прагматизм). Короче, это дихотомия в границах ценности—цели и ценности—средства. Недавно опубликована методика исследования ценностных ориентации, отработанная Д.А.Леонтьевым, О.Э.Калашниковой и М.О. Калашниковым². Были выделены 7 биполярных факторов для женщин и 6 факторов для мужчин. Приведем краткое обозначение факторов для лиц женского пола:

- 1) индивидуальная — конформная позиция в жизни;
- 2) открытость миру — сдержанность;
- 3) активность с выходом за рамки социальных требований — активность в границах социальных требований;
- 4) требовательность к жизни — легкое отношение к жизни;
- 5) независимость от социума — ориентация на социум;
- 6) жизнь для себя — жизнь для общества;
- 7) абстрактное человеколюбие — межличностные связи. Укажем биполярные факторы для лиц мужского пола:

- 1) индивидуальная жизненная позиция — конформная жизненная позиция;
- 2) альтруизм — самодостаточность;
- 3) мужской тип ориентации — женский тип ориентации;
- 4) «умеренность и аккуратность» — результативность;
- 5) сдержанность — протест;
- 6) полнота жизни (униполярность).

В практической психологии для выяснения личностной направленности используется также ориентационная анкета Б. Басса (1965)³. С ее помощью выделяются направленность на себя (Я), направленность на общение (О), направленность на дело (Д).

Для исследования индивидуальности трудного школьника методы изучения его «с внешней стороны» дополняются методами, раскрывающими его самооценку и самоотношение к своей личности. Ведь трудный школьник часто не осознает всех своих достоинств и недостатков, неправильно их оценивает. А без этого невозможна психокоррекция недостатков. В целом решение данной задачи связано с проблемой исследования самосознания конкретного школьника. Под самосознанием понимается процесс, с помощью которого человек познает себя и устанавливает определенное отношение к себе. Продуктом деятельности самосознания является сформированное представление о себе.

Близко к понятию «самосознание» стоит понятие «Я-концепция», не так давно вошедшее в научный словарь. Под последним понимается сложная структура всех представлений индивида о себе. Большинство исследователей выделяют в этой структуре 3 звена:

- 1) образ «Я» — представление человека о себе (познавательная составляющая);
- 2) самоотношение — эмоциональная оценка этого представления (аффективно-оценочная составляющая);

¹ См.: *Лучшие психологические тесты*. — Петрозаводск, 1992. — С. 112—114.

² См.: *Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации*. — М., 1992.-С. 17.

³ См.: *Лучшие психологические тесты*. — Петрозаводск, 1992. — С. 115—119.

3) потенциальную поведенческую реакцию, т. е. возможные действия, вызванные образом «Я» и самоотношением (поведенческая составляющая).

Наиболее важна для становления индивидуальности личности вторая составляющая — аффективно-оценочная. Из 20 наиболее популярных в мировой науке методик, диагностирующих эмоционально-оценочную составляющую, выделяют 4:

- 1) контрольный список прилагательных Г. Коха;
- 2) Q-классификацию В. Стефенсона;
- 3) семантический дифференциал Ч. Осгуда;
- 4) тест ролевых конструктов Г. Келли¹.

Среди российских ученых известность получил опросник самоотношения (ОСО), предложенный В. В. Сталиным и Р. С. Пантелеевым². В основу положен принцип самоотчета. Имеется шкала С (интегральная), измеряющая интегральные чувства «за» и «против» собственного «Я», а также шкалы 1—4 (по порядку): самоуважение, аутосимпатии, ожидание положительного отношения от других, самоинтерес.

Шкалы 1—7 определяют выраженность установки на внутренние действия в адрес «Я»: самоуверенность, отношение других, самопринятие, саморуководство, самообвинение, самоинтерес, самопонимание (перечислено в соответствии с нумерацией шкал).

Помимо указанных шкал имеется 57 утверждений типа: «Иногда я сам себя плохо понимаю», «В целом меня устраивает то, какой я есть» и т. д.

Известен опросник исследования самоотношения (МИС) Р. С. Пантелеева³. Методика подробно описывается также в книге Л. А. Пергаменщика и др.

В аспекте исследования проблемы психодиагностики индивидуального сознания следует сказать о новых психологических методах, позволяющих выявлять и описывать его качественные особенности, уровень индивидуального сознания. Речь идет о «технике репертуарных решеток» (ТРР) или «репертуарных личностных тестах»⁴. Дело в том, что традиционные психометрика и психодиагностика помогают выявить, прежде всего, общечеловеческие и типологические качества личности. ТРР позволяет определить в человеке и то, в чем он не похож ни на кого другого. Разновидностью этой методики являются структурированное интервью, стандартные компьютерные интерактивные программы, сортировка и ряд психологических техник.

§ 4. Основные принципы и методики психокоррекции индивидуальных особенностей школьников

Достаточно подробно и доступно основы психокоррекционной работы раскрыты в книге Л. А. Пергаменщика и др.⁵ Здесь же мы произведем некоторую выжимку из этого материала.

Можно указать 2 основных направления психокоррекционной работы с учащимися:

- 1) с опорой преимущественно на индивидуальную и групповую психотерапевтическую работу (индивидуальные консультации и групповые тренинги);
- 2) посредством вмешательства в педагогический процесс (индивидуализация обучения и воспитания; коррекция воспитательных воздействий и оптимизация взаимодействия учителей и школьников).

Стратегия первого направления основана на поиске причин и условий появления трудностей у учащихся и выборе эффективных способов их устранения. Здесь наиболее зарекомендовали себя методики, разработанные на принципах **психодинамического и поведенческого подходов**. К первому направлению относятся игротерапия и арттерапия (терапия искусством). Задача **игротерапии** не столько изменить ребенка, сколько развить у него чувство собственной ценности, утвердить свое «Я»⁶. Поэтому при реализации игротерапии создается атмосфера принятия ребенка, переживания им чувства собственного достоинства, эмпатии, расширения возможностей к самоконтролю и саморегуляции.

¹ См.: Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 т. — М., 1982. — Т. 2.

² См.: Пергаменщик Л. А., Фурманов И. А., Аладьин А. А., Отчик С. В. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. — Минск, 1992. — С. 6-7.

³ См.: Пантелеев Р. С. Методика исследования самоотношения (МИС) // Практикум по психодиагностике: Конкретные психодиагностические методики. — М., 1989. — С. 166-170.

⁴ Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1987. — С. 228-244.

⁵ См.: Пергаменщик Л. А., Фурманов И. А., Аладьин А. А., Собчик С. В. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. — Минск, 1992, — С. 16—24, 38-45.

⁶ См.: Слуцкий В. М. Психологические методы коррекции личности ребенка // Вопросы психологии. — 1984. — № 6. — С. 141 — 145.

Арттерапия — коррекция эмоциональных проявлений личности через искусство. Она направлена на развитие самопознания и самовыражения школьника с помощью творческой деятельности и изобразительного искусства. Одним из ее видов является тренинг умений (скиллтренинг). Он основан на утверждении, что у школьника следует сформировать разнообразные умения преодолевать трудности, вызванные различными причинами. Речь идет, в частности, об обучении умениям в области межличностных отношений, управления тревожностью, травмирующими переживаниями и т. д.¹ Тренинг умений особенно эффективен для психокоррекции гиперактивных, импульсивных и неорганизованных школьников.

Теперь о втором направлении психокоррекции. Напомним, что она осуществляется при вмешательстве в педагогический процесс. Здесь происходит воздействие по преимуществу на следствие, а не на причину, т. е. симптоматическая коррекция. Подобная коррекция имеет свой смысл, так как не позволяет закрепиться в характере ученика негативным чертам. Методики подобного типа результативны при соблюдении учителями и родителями ряда психолого-педагогических рекомендаций.

1. Единообразие требований воспитателей. Для этого коррекционную работу желательно строить так, чтобы: а) дать высказать свое мнение каждому воспитателю; б) искать точки соприкосновения мнений, не допуская потери авторитета старших; в) сосредоточиться на совпадающих мнениях; г) стремиться к наибольшему сближению позиций взрослых.

2. Адекватность требований: соответствие их возможностям ученика, предоставление ему права самому определять свои главенствующие интересы в жизни. Навязывание педагогами и родителями ученику собственных высоких стандартов и чуждых ему интересов обычно вызывает чувства неуверенности, неполноценности, ущербности, а порой и агрессии.

3. Обеспечение эмоционального комфорта школьнику. Нежелательно, чтобы учащийся воспринимал учителя как настроенного против него чужого человека. Поэтому можно пожелать педагогу воспринимать «трудных» школьников такими, какие они есть, спокойно, не взрываясь при каждом новом их негативном высказывании и проступке.

4. Усиление контроля. В нем особенно нуждаются импульсивные, невыдержанные дети. За провинности рекомендуется не столько наказывать их, сколько вызывать чувство раскаяния за содеянное. Используются такие средства воспитательного воздействия, как стимуляция примерного поведения, демонстрация обиды, отказ от поощрения.

5. Поощрение активности. При этом гиперактивных и неорганизованных детей рекомендуется загружать полезной и увлекательной деятельностью, не оставляя им много времени для безделья. Иначе они могут использовать его для нежелательных взрослым действий.

6. Предоставление самостоятельности с учетом возраста и индивидуальных особенностей, чтобы у школьника развилось чувство причастности, понимания значимости собственного места в жизни и социальной роли, а в конечном воспитательном процессе привело к изменению нравственных ценностей, повышению уровня ответственности и уверенности в себе.

7. Избегать приклеивания ярлыков. Опыт показывает, что пересмотр учителем своих суждений о трудных учащихся, быстрая положительная реакция и поощрение их усилий по преодолению своих недостатков в учебе и общении имеют большой воспитательный эффект.

8. Использование похвалы и поощрения. Трудных школьников хвалят за улучшение учебной деятельности, а не только за способности, за повышение уровня воспитанности, а также за усилия в творческой деятельности.

9. Признание педагогом собственных ошибок и принесение в случае необходимости **извинения.**

10. Применение наказания в необходимых случаях.

Выше мы затронули проблему исследования самосознания ребенка, в частности его отношения к себе. А как проводить психо-коррекционную работу по формированию позитивного самоотношения? На этот вопрос отвечает Л. А. Пергаменщик (с соавторами) в уже цитированной выше книге по психодиагностике и психокоррекции. Там рассматривается влияние на особенности самоотношения родителей, педагогов и самих учащихся. Научными исследованиями выявлено, что низкий уровень отношения к себе формируется у ребенка в семьях, где родители ставят его в зависимое, подчиненное положение, развивают приспособленчество. Безразличие родителей к школьнику, отсутствие заинтересованности его делами неизбежно ведут к низкому уровню отно-

¹ См.: Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. - М., 1990. - С. 282-290.

шения учащегося к себе, а то и к неприятию себя. Наоборот, высок уровень отношения к себе там, где в семье царят дружба и согласие. Дети из таких семей и в группах сверстников ведут себя общительно, независимо, самостоятельно, менее застенчиво.

Многие исследователи полагают, что основным условием возникновения положительного самоотношения у ребенка является внутреннее принятие его родителями. Для развития у себя этого чувства родителям советуем помнить, что их дети — обычные, они ведут себя, как все другие дети, в детских проделках бывает немало неприятного, родители в большей степени ответственны за поведение своих детей, чем они сами. В психокоррекционной работе желательно учитывать различие материнской и отцовской любви, их взаимодополняемость. Об этом будет сказано в главе, посвященной неблагополучным семьям.

Для возникновения у школьника позитивной «Я-концепции» желательно, чтобы учитель в своих отношениях со школьниками руководствовался следующими правилами:

— уделять внимание всем учащимся;

— находить время для личного контакта с каждым учащимся; - отмечать успехи учащихся и хвалить их справедливо;

— учитывать индивидуальные особенности школьников. Большое влияние на отношения школьника к себе оказывает

ожидание учителя. Если оно адекватно и может быстро перестраиваться в связи с развитием учащегося, то отношения между ними предсказуемы и благоприятны для развития самосознания ученика. Во всех жизненных обстоятельствах в коррекционной работе воспитателя со школьником важны 3 условия, указанные К. Роджерсом: 1) эмпатия; 2) положительное отношение к воспитаннику; 3) искренность и естественность в общении с ним.

Для формирования у подростка и юноши позитивной «Я-концепции» рекомендуется проводить с ним тренинговые упражнения. Они разработаны Л. А. Петровской, В.В.Столиными и другими отечественными учеными. Из зарубежных работ назовем книгу Р. Бернса, в которой описаны методики повышения самооценки¹.

В школе рекомендуется проводить следующие тренинговые упражнения: на знакомство, на позитивное мышление, проекция образа собственного «Я», еженедельные отчеты, слова-самоописания, воображение успеха и т. д. Например, проекция своего «Я» может свестись к следующему групповому тренингу. Каждый пишет на отдельных листках собственное видение себя и видение его другими. Затем группе зачитывается самоописание. Все стараются определить автора. Затем последний зачитывает свое описание видения его со стороны.

Читателей, заинтересованных в более подробном ознакомлении с методиками изучения самосознания, адресуем к «Общей психодиагностике»².

§ 5. Личность и ее потребностно-мотивационная сфера

При проведении психокоррекционной работы с трудными школьниками желательно не забывать, что воспитательные воздействия оказывают влияние на ученика не прямо. Выдающийся отечественный психолог С.Л.Рубинштейн показал, что внешние причины действуют через внутренние условия. Под последними он понимал личность человека. Личность - это человек с его социально обусловленными и индивидуально выраженными качествами и особенностями (характером, способностями, своеобразием потребностно-мотивационной, познавательной и эмоционально-волевой сфер). Через личность, ее опыт, сложившиеся в опыте свойства личности происходит, действительно, преломление воспитательных воздействий. Ведь далеко не всегда ответная деятельность ученика определяется непосредственными действиями воспитателя по отношению к нему. Так, одинаковая форма требовательного поведения учителя по отношению к учащимся класса обычно действует на большинство из них положительно, но у некоторых школьников вызывает отрицательные и даже агрессивные реакции. Это может быть объяснено, в частности, тем, что указанные дети росли в семье в условиях жесткой требовательности, целесообразность которой ими не принималась. Она вызывала у них протест. Поэтому учителю с такими школьниками целесообразно вести себя мягче и обходительнее, чем с другими. В таком же отношении нуждаются школьники, которые прошли через тяжелые жизненные испытания, видели мало радостей.

Не надо также всегда ожидать немедленного эффекта от психокоррекционной работы. Нередко он проявляется после довольно продолжительного периода времени, когда в личности ребенка произошли существенные изменения.

¹ См.: Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. -- М., 1986. — С. 392— 398.

² См.: Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1987. - С. 245-289.

В контексте нашей книги важно остановиться на соотношении понятий «личность» и «индивидуальность». Под последней понимается совокупность психологических особенностей конкретного человека, составляющая его своеобразие и отличающая его от других людей. Индивидуальность выражается в чертах темперамента, характера, особенностях психических процессов, индивидуальном стиле деятельности. Понятия «личность» и «индивидуальность» тесно связаны, образуя единство. Именно индивидуальность при-чинности её неповторимость. Но эти два понятия нетождественны. Их объемы лишь частично совпадают. В содержательную характеристику личности входят только индивидуальные особенности человека, которые необходимы в системе его межличностных отношений. Отечественный психолог *А.В. Петровский* отмечает, что индивидуальность является только одной стороной личности. Это утверждение приводит его к выводу:

«...Следует выделить значимую для педагога задачу осуществления **индивидуального подхода** к учащемуся, который предполагает учет его дифференциально-психологических особенностей (памяти, внимания, типа темперамента, развитости тех или иных способностей, т. е. выяснение того, **чем** этот ученик отличается от своих сверстников и как в связи с этим следует строить воспитательную работу. Вместе с тем необходимо понимать, что индивидуальный подход — это всего лишь аспект более общего, **личностного подхода** к школьнику, который строится на изучении условий и обстоятельств включенности подростка или юноши в систему межличностных отношений со взрослыми, учителями и родителями, со сверстниками, соучениками и соученицами, приятелями на улице и др.»¹.

Далее отмечается, что лишь в хорошо организованном педагогическом общении со школьником учитель выясняет его место в иерархии межличностных отношений в классе, мотивы поведения, изменения личности, интегрированной в группе сверстников или не сумевшей к ней адаптироваться. Личностный подход, заключает А. В. Петровский, не ограничивается учетом индивидуальных особенностей мышления, воли, памяти, чувств школьника и нацелен на выяснение того, как представлен индивид в коллективе и как коллектив представлен в его личности. Мы подробно изложили взгляды А. В. Петровского, так как считаем их важными. Как видно из структуры данной книги, мы стремились выйти за рамки узко понимаемого индивидуального подхода, понять связь индивидуальных трудностей школьника с особенностями воздействия социальной среды. Наиболее популярным средством выявления индивидуально-психологических особенностей человека является тест Р. Б. Кэттелла (16PF опросник)².

Для углубленного понимания проблемы личности и ее развития рекомендуем читателям обратиться к специальным психологическим работам по этой тематике³. Проработка этих источников будет весьма полезна для усвоения последующего материала данного пособия. Считаем целесообразным в контексте нашего повествования особо выделить монографическую работу Л. И. Божович⁴. Проблемы психодиагностики личности и ее компонентов, а также применения методов психологической диагностики психического развития сжато раскрываются в книге Иосифа Шванцары⁵ с соавторами.

В личности человека выделяют несколько сфер: потребностно-мотивационную, познавательную, эмоционально-волевую. Потребностно - мотивационная сфера составляет ядро личности. Трудности в развитии личности, как правило, тесно связаны с особенностями этой сферы: либо с ее недостаточным развитием, либо с перестройкой (особенно возрастной), либо с деформацией. А потому и психокоррекция отклоняющегося поведения обязательно требует целенаправленного воздействия на эту личностную сферу, основанного на учете всех ее индивидуальных особенностей.

¹ *Общая психология: Учебник для педагогических институтов / Под ред. А. В. Петровского. - М., 1986. - С. 195-196*

² *См.: Лучшие психологические тесты. — Петрозаводск, 1992. — С. 97—111; Тест личностных особенностей младших школьников Р. Б. Кэттелла. — Обнинск, 1992.*

³ *См.: Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. — М., 1980. — Т. I; Абульханова-Славская К, А. Деятельность и психология личности. — М., 1980; Бодалева А.А. Личность и общение. — М., 1983; Кон И. С. Открытие «Я». — М., 1978; Он же. В поисках себя: Личность и ее самосознание. — М., 1984; Леонтьев А.И. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1982; Михайлов Ф. Т. Загадка человеческого «Я». — М., 1976; Общая психология / Под ред. А.В.Петровского. — М., 1986. — С. 93—230; Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М., 1982; Он же. Популярныe беседы о психологии. — М., 1983; Психология личности. Тексты. — М., 1982; Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 241—385; Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. — М., 1975. — С. 262—269; Ярошевский М. Г., Анциферова Л. И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. — М., 1974. — С. 250-257.*

⁴ *См.: Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.*

⁵ *См.: Шванцара И. и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978. — С. 71-248.*

Напомним, что такое потребности и мотивы. Потребность — это объективная нужда человека в определенных условиях, обеспечивающих его жизнь и развитие. В потребностях отражается зависимость личности от конкретных особенностей ее существования. Потребности — источник активности личности. Изучение индивидуальных особенностей ребенка следует начинать с выяснения наличествующих у него потребностей. Опора на нормально развитые потребности ребенка — совершенно обязательное условие устранения отклонений в его поведении, преодоления трудностей возрастного развития. Напротив, отсутствие у ребенка определенной потребности подчас делает совершенно безрезультативным педагогическое воздействие. Так, укорять трудного ребенка или подростка в том, что у него нет желания учиться и трудиться, стыдить его за это бесполезно в том случае, если у ученика не сформирована потребность в учебе и труде. Прежде надо помочь такому учащемуся сформировать у себя эти потребности, а уже потом опираться на них в процессе воспитания.

Широко известно высказывание А.С.Макаренко о большой важности формирования потребностей для процесса воспитания детей¹.

Потребности по мере осознания и принятия решения к их удовлетворению превращаются в мотивы. **Мотивы** — это побуждения к деятельности. Важнейшими мотивами являются **убеждения, стремления, интересы**.

В наше время особого внимания педагогов требует проблема воспитания научно обоснованных и действенных убеждений, основанных на идеях гуманизма и демократии. По данным социологов, многие трудные подростки и юноши, ушедшие в неформалы, объясняют свое поведение недоверием к взрослым, протестом против формализма и вранья, незнанием, как жить дальше. Поэтому воспитательная работа среди молодежи в настоящее время особенно важна и сложна.

Всегда важной остается проблема воспитания у детей здоровых **интересов**, прежде всего интересов к учению и будущей профессиональной деятельности. Отсутствие таких интересов часто является исходной причиной формирования отклоняющегося поведения у школьников.

Проблеме формирования интересов и вообще мотивов учебной деятельности у учащихся уделяли внимание многие психологи и педагоги. Из последних работ хочется особенно указать на исследования Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, Ш.А.Амонашвили и других новаторов педагогического процесса. Обращая внимание на интересы школьников, учитывая их в воспитании, нельзя в то же время освобождать детей от черновой работы, не учить их выполнять скучные, но необходимые дела. Без этого не будет воспитания воли и характера ученика. В этом отношении полезно сослаться на А.С.Макаренко, много сделавшего для перевоспитания правонарушителей. Он стремился, чтобы его воспитанникам было интересно жить, учиться и работать уже сегодня, а не в отдаленном будущем. Чтобы они не только готовились к предстоящей деятельности взрослых, но радостно проводили свои детские и юношеские годы. В частности, особенно он подчеркивал необходимость введения в жизнь ребенка и подростка игры, которая значительно поднимает заинтересованность воспитанников, дает им радость. Отечественная педагогическая наука пока не выполнила этих рекомендаций выдающегося педагога. Изучение игры в процессе обучения и воспитания школьников только еще начинается.

Говоря о большом значении интереса, А.С.Макаренко вслед за К.Д.Ушинским предостерегал против построения воспитательного процесса только на развитии интересов детей. Он писал, что в нашей педагогике очень надеются на значение интересов. Все должно, дескать, преподноситься детям в занимательном виде, в образе вкусного пирога, пройти через их психику облегченным путем, без усилия и напряжения. Эта воспитательная политика губительна. Ведь действительная жизнь наполнена усилиями и напряжением, она требует от человека регулярной скучной работы. Поэтому нужно подготовить детей так, чтобы во взрослой жизни они могли делать эту работу без страдания и подавления своей личности.

Выше мы рассмотрели внутренние мотивы (убеждения, стремления, интересы). Однако существуют еще и **внешние мотивы**: это угроза, требование, наказание, награда, похвала, соревнование и давление группы и т. д. Действие их на детей следует обязательно учитывать в процессе воспитания и перевоспитания. Так, часть учащихся начальных классов одной из школ, не выполнявших домашних заданий, учителя стали оставлять на дополнительные занятия. Большинство учащихся посещали эти занятия, чтобы повысить свои умения решать учебные задачи. Через два месяца они стали успешно выполнять все задания и делали это охотно. Ученики же другого класса считали

¹ См.: Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. — М., 1983—1986. — Т. 5. - С. 26-27.

оставление после уроков наказанием. До конца года они так и не садились за выполнение уроков без принуждения, а задания выполняли посредственно.

Поскольку внешние мотивы действуют на ребенка извне, они нередко сопряжены с риском сопротивления их действию, внутренним напряжением, конфликтностью по отношению к окружающим. В этих случаях особенно необходим индивидуальный подход: воспитатель должен предвидеть специфическую реакцию каждого воспитанника на действие указанных факторов. Так, неумелое применение даже поощрения, одного из самых эффективных воспитательных средств, может не снять трудности, а усилить их. Например, чрезмерно частая похвала в адрес кого-либо учащегося часто формирует у него зазнайство и эгоцентризм, а у других школьников вызывает зависть и злобу. Очень умеренно надо поощрять ученика с завышенным уровнем притязаний и больше — с заниженным. Нерадивого ученика, делающего попытку преодолеть свое отставание в учебе, надо одобрять больше, чем других, за малейший успех.

Как же формировать у трудных учащихся недостающие им потребности и связанные с ними мотивы? Можно указать два основных пути: «снизу вверх» и «сверху вниз».

В первом случае учитель, опираясь на сформированные у школьника потребности, так включает его в определенную деятельность, чтобы она давала ему положительные эмоции. Если предоставить ученику возможность достаточно длительно переживать радость от успешной деятельности, то у него возникнет потребность в этой деятельности, устойчивый мотив к занятию ею. Например, опираясь на имеющуюся у ученика потребность в успехе, организуют самостоятельное решение легких учебных задач, хваля учащихся за их успешное выполнение. Несложные задачи дают до тех пор, пока у школьников не появится уверенность в своих способностях решать задачи. Затем учитель объявляет, что дает для решения трудные задачи. На самом деле педагог продолжает давать достаточно легкие, посильные для каждого задания. У детей появляются радость и удовлетворение от самостоятельного выполнения заданий, они начинают сами просить дополнительных задач. Тогда педагог начинает постепенно увеличивать их трудность. Успешно решая их, учащиеся приобретают устойчивую мотивацию к подобной деятельности. Это один из действенных способов перевоспитания ленивого ученика, воспитания интереса к учебе и труду.

Имеется и другой, более известный и традиционный путь формирования нужной мотивации у школьников. Это формирование «сверху вниз». Учащемуся в готовом виде сообщается о побуждениях, целях, идеалах, которые у него хотят сформировать. Задача заключается в том, чтобы перейти от понимания внешних мотивов к их внутреннему усвоению и принятию к действию. В этом случае применяются методы убеждения, разъяснения, сообщения, внушения. Важную роль играют убеждения и традиции коллектива, взгляды, распространенные в окружающей социальной среде.

Для углубленного ознакомления с научными исследованиями по проблемам мотивации можно порекомендовать ряд книг, изданных в нашей стране¹.

О мотивации и методах ее изучения в мировой психологии пишут И. Шванцара², В. С. Бабина и М. Ш. Магомед-Эминов³. Методику изучения и коррекции потребностно-мотивационной сферы подробно описывает И. А. Фурманов. Он же сообщает о компьютеризованных версиях указанной методики и психодиагностического теста⁴.

Хотелось бы привлечь особое внимание читателей к книге А.К.Марковой, Т.А.Матис, А.Б.Орлова⁵. Основная идея этой книги состоит в следующем: 1) отсутствие должной мотивации учения часто ведет к стойкой неуспеваемости. А именно последняя в наибольшей степени способствует появлению отклоняющегося поведения у школьников; 2) решение проблемы мотивации связано с тщательным и глубоким изучением личности учащегося и подбором разнообразных ме-

¹ См.: Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М., 1976; Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968; Она же. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1976. — № 6; Божович Л. И., Благоняде-жина Л. В. (редакторы). Изучение мотивации детей и подростков. — М., 1972; Гребенюк О. С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних профтехучилищ. — М., 1986; Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983; Матехина М.В. Мотивация учения младших школьников. — М., 1984; Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А. К. Марковой. — М., 1986; Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. — М., 1986; Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М., 1988.

² См.: Шванцара И. и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978. — С. 150-160.

³ См.: Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В.В.Столина, — М., 1987.-С. 155-178.

⁴ См.: Пергаметчик Л. А., Фурманов И. А., Аладьин А. А., Отчик С. В. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. — Минск, 1992. -С. 45-65.

⁵ См.: Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990.— С. 192.

тодов воспитательного воздействия, что с большой полнотой раскрывают авторы. В работе содержится описание множества методических способов и приемов, основанных на анализе отечественного (в том числе и собственного) и зарубежного опыта. Большинство из них учитель может воспользоваться в своей практической работе со школьниками. Ниже мы постараемся сделать некоторые извлечения из этой книги.

А. К. Маркова отмечает, что изучение и формирование мотивации будет успешным, если оно имеет объективный характер. Это возможно при соблюдении учителем ряда условий.

Во-первых, представляется необходимым выбрать такие методы изучения мотивации, которые являются наиболее надежными и в то же время приемлемыми для школьных условий. К ним автор относит методы лонгитюда, индивидуального формирующего эксперимента, постановки в ситуации выбора. Отмечается, что индивидуальный формирующий эксперимент требует сотрудничества, диалога учителя и учащихся, а потому целесообразно овладение педагогом «диалогическими техниками». Причем в диалоговых ситуациях учитель выступает как диагност: он не только констатирует степень усвоения знаний или полное незнание, но вместе с учеником выясняет причины трудностей усвоения. Для этого он задает вопросы о способе решения задач, о наиболее трудных этапах решения и т. д. Каждый метод желательно применять, используя привычные для школьника формы учебной работы (устный опрос, письменная проверка, индивидуальное дополнительное задание).

Во-вторых, учителю желательно развить у себя умение не только правильно, но достаточно глубоко и содержательно истолковывать, интерпретировать полученные факты. Этому поможет ознакомление с теориями мотивации, возрастных особенностей учения (их видами, уровнями, этапами, качествами). Например, недостаточно констатировать, что ученик не хочет учиться. Продуктивным для воспитания и обучения будет подход, когда педагог определит, что отсутствует в мотивации, какие ее уровни недостаточно развиты и т. д. Правильность интерпретации возрастает, если учитель больше анализирует реальное поведение школьника, а не только его словесные показания; не «усредняет» личность учащегося, подводя его полностью под определенную типологию; в то же время нежелательно объяснять поведение ученика одной или немногими его индивидуальными особенностями, хотя бы и ярко выраженными.

В-третьих, для успешного и объективного изучения и формирования мотивации важно определить не только ее наличный уровень, но и возможность, быстроту перехода к следующему, а также прогнозируемые индивидуальные трудности и меры педагогической помощи конкретному ученику.

В-четвертых, в процессе воспитательного процесса желательно использовать задания как с внеучебным содержанием (головоломки, шахматные задачи), так и с учебным (языковые упражнения, математические задачи и т. п.).

В-пятых, для объективности изучения мотивации рекомендуется ввести условные единицы уровня ее развития. Например, наличие интереса только к фактическому материалу учебного предмета оценивается в 1 балл, появление интереса к выяснению научных закономерностей — в 2 балла, добавление к этому интересу интереса к способам получения знаний — в 4 балла, интерес к деятельности по самообразованию — в 5 баллов.

В нашей школе важно не только обеспечить объективность изучения ученика, но делать это на основе гуманных отношений между учителем и воспитанником. Для достижения этой цели желательно выполнять следующие требования:

1. Задачей психологического изучения школьников сделать не распределение учащихся по типологиям, а наблюдение за особенностями психического развития каждого ученика и своевременную коррекцию выявленных отклонений.
2. При оценке динамики психического развития конкретного школьника сравнивать его не столько с другими учащимися, сколько с самим собой, с особенностями его психической деятельности на предшествующих возрастных этапах.
3. При выработке программы развития и психокоррекции потребностно-мотивационной сферы исходить из оптимистической гипотезы. Для этого надо определять зоны наибольшего интереса и успех учащегося даже при небольших результатах в учебе в настоящее время.
4. Выявлять разнообразие мотивов внешне сходных действий у разных учащихся.
5. Суждения об ученике делать в щадящей форме, с опорой на его положительные стороны и потенциальные возможности. Подробная характеристика ребенка не должна сообщаться посторонним лицам и публично разглашаться.

б. Важно совершенствовать психологическую подготовку педагога. Она сводится не только к постоянному пополнению багажа знаний о возрастных и индивидуальных особенностях детей, овладению новыми методами психодиагностики и психокоррекции, но и к выработке таких личностных качеств, как интерес и доброжелательность к другому человеку, вера в возможности ребенка, терпимость к непохожести, оригинальности конкретного человека.

Что предлагается включить в программу психологического изучения мотивации учения школьников? Важнейшими элементами такого исследования обычно являются: 1) выяснение степени сформированности умения учиться у каждого конкретного ученика; 2) определение мотивов учения; 3) изучение целеполагания (какие цели ставят и реализуют ребенок и подросток в учении); 4) наблюдение и определение эмоций в процессе учения; 5) выявление возрастных особенностей мотивации учения и умения учиться.

Как показали научные исследования, выделяются несколько ступеней включенности отдельного школьника в процесс учения. Степень включенности зависит от общего отношения ученика к учению, различных мотивов и целей учения, от уровня умения учиться. Эти взаимозависимости можно показать на примере связи типа отношения учащегося к учению с особенностями мотивационной сферы и состоянием учебной деятельности. Изучены четыре типа отношений школьников к учению: отрицательный; положительный нерасчлененный; положительный познавательный, инициативный, осознанный; положительный ответственный, действенный.

Для *отрицательного отношения* к учению характерны бедность и узость мотивов, интерес в основном к результату решения учебных задач, отсутствие умений ставить цель и преодолевать трудности, несформированность учебной деятельности, неумение действовать по инструкции взрослого, отсутствие поиска разнообразных способов действия.

При *положительном нерасчлененном* отношении к учению отмечаются неустойчивость непосредственных интересов; возникновение некоторого предпочтения одних учебных предметов другим; формирование широких мотивов долга; первичное осмысление целей учения, предложенных педагогом. Возможно выполнение отдельных действий по образцу и простейших видов самооценки и самоконтроля.

Положительное познавательное отношение к учению связано с постановкой новых целей и возникновением новых мотивов, осмыслением структуры мотивов и целей, переопределением задач учителя. Ученик начинает различать результат и способ действия, ищет разнообразные способы, учится планировать и оценивать ее, проверять и корректировать свои действия на каждом этапе решения учебной задачи.

При *положительном ответственным*, действенном отношении к учению отмечается соподчинение мотивов, устойчивость и неповторимость мотивации, умение ставить и реализовывать перспективные, нестандартные цели, прогнозировать социальные последствия своей учебной деятельности и поведения, совершенствовать умения самостоятельно преодолевать трудности. При таком отношении создаются условия для перехода к самообразованию и творческой деятельности.

В то же время выявлены связи между отношением школьников к учению и степенью сформированности учебной деятельности. Так, при наличии у школьников только умения воспроизводить материал (репродуктивное усвоение) у половины учащихся отмечается безразличное отношение к учению, у трети — ситуативный интерес, у многих других — отрицательная мотивация. Наоборот, при обладании гибкими умениями, дающими возможность решать меняющиеся, вариативные типы учебных задач, отрицательное отношение к учению начинает заметно уменьшаться. При умении школьников самостоятельно ставить новые задачи в новых условиях отрицательное отношение к учению исчезает.

Теперь о том, где, в каких условиях надо изучать мотивацию. Важно наблюдать ученика в таких ситуациях, где исследуемые особенности проявляются у него ярче. Например, одни особенности мотивации лучше проявятся в условиях неконтролируемого поведения школьника, другие — при руководстве взрослого и т. д.

Как, с помощью каких диагностических приемов изучать мотивацию? Предлагаемые приемы: 1) выбор из нескольких учебных предметов и видов внешкольных занятий; 2) выбор из репродуктивных и проблемных учебных заданий; 3) выбор из решенных задач разной трудности в наибольшей степени понравившихся; выбор из заданий с возможностью применения нескольких способов решений задачи и заданий с быстрым решением и т. д.

А. К. Маркова¹ подробно описывает, в каких ситуациях и какими психологическими приемами лучше изучать, а затем и формировать целеполагание школьников в учении, эмоциональность, умение учиться. Она особо исследует вопрос о мотивации у отстающих школьников, что особенно важно в контексте нашего пособия. А. К. Маркова предлагает также учителю примерную программу формирования мотивации учения у детей и подростков.

Формирование мотивации учения в самом общем виде заключается в превращении импульсивных, малодейственных, рядоположенных побуждений в зрелую потребностно-мотивационную сферу личности с установившейся устойчивой структурой. Формированию положительной мотивации учения способствуют благоприятный психологический климат в классе и школе, руководство учителя в виде не прямого вмешательства в выполнение учебного задания, а сотрудничества, советов, обсуждений и подсказок, наталкивающих на самостоятельное решение. Помимо указанного, благоприятное влияние на мотивы учения оказывают занимательность изложения, оригинальность преподнесения материала, сдержанная эмоциональность поведения учителя; познавательные игры, дискуссии, разъяснение общественной и личной значимости учения.

Работа учителя по формированию мотивационной сферы включает актуализацию имеющихся положительных мотивов, обеспечение условий для появления новых позитивных установок на учение, коррекцию дефектов мотивации. В качестве упражнений по формированию положительной мотивации учения рекомендуются задания на развитие обучаемости, целеполагания, адекватной самооценки, устойчивости целей. Желателен эмоциональный тренинг, состоящий из упражнений по снятию тревожности и напряженности, закреплению положительных эмоциональных состояний в учении на основе привития умения планировать и регулировать свою учебную деятельность, преодолевать трудности и связанную с ними фрустрацию.

Анализ всего изложенного делает для читателя очевидным истинность утверждения о том, что основой для эффективного педагогического подхода к школьникам (особенно к трудным школьникам) является изучение индивидуальных вариантов мотивации учения и умения учиться, поиск средств их развития и коррекции с учетом индивидуальности и неповторимости своеобразия потребностно-мотивационной сферы.

Большая и нужная для отечественной педагогической науки и школы работа по обобщению опыта изучения, развития и формирования мотивации в современной мировой психологии проделана А.Б.Орловым². Особое внимание автор уделяет исследованиям, в которых ученик рассматривается как активный субъект, находящийся в постоянном взаимодействии в своих контактных группах. Задача учителя в том, чтобы создать благоприятные условия для осуществления активного взаимодействия учащихся, а не контролировать каждый их поступок, жест и слово. Считается, что мотивацию учения нельзя тренировать непосредственно, как чистописание, нельзя научиться как таблице наблюдения, но надо стимулировать, развивать, повышать. Достигается это посредством организации тренингов мотивации. Основные из них — тренинги мотивации достижения, причинных схем, личностной причинности, внутренней мотивации, гуманных взаимоотношений между учителем и учащимися.

Мотивация достижений проявляется в стремлении к успеху деятельности, постановке новых целей деятельности. Высокий уровень этой мотивации возникает у школьников в семьях, где родители постоянно повышают требовательность к ребенку, но в то же время оказывают ненавязчивую помощь и относятся к нему с душевной теплотой и мягкостью. Подобного не происходит там, где родители безразличны к интересам детей или, наоборот, жестко контролируют их поведение. Тогда у школьников начинает доминировать стремление не к успеху в деятельности, а к избеганию неуспеха, т. е. возникает низкая мотивация достижения.

В настоящее время разработаны различные методики и приемы формирования мотивации достижения. В самом общем виде вся техника этого сводится к процедурам научения школьников особенностям мышления человека с высокой мотивацией достижения, разработаны специальные учебные пособия (учебные кинофильмы, игры, буклеты с тематическими рассказами, психодиагностические методики) в помощь учителю, организующему тренинг. В качестве учебного материала используется и широко известная методика ТАТ («тематический апперцептивный тест»). При проведении тренинга мотивации достижений педагогические влияния идут в четырех основных направлениях:

¹ См.: Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. *Формирование мотивации учения*. - М., 1990. — С. 5-54.

² См.: Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. *Формирование мотивации учения*. - М, 1990. - С. 122-191.

- 1) закрепление у школьников преобладания стремления к успеху над стремлением к избеганию неуспеха (синдром достижения);
- 2) развитие самоанализа;
- 3) умение вырабатывать оптимальную тактику целеполагания в конкретных видах деятельности;
- 4) межличностная поддержка.

По каждому из этих направлений осуществляются и более частные влияния. Так, при формировании мотива достижения у учащихся развивается умение выделять мотив достижения у себя и других, происходит обучение способам поведения человека с высокой мотивацией достижения (предпочтение средних по трудности целей и избегание очень легких и очень трудных; выбор ситуаций с личной ответственностью за успех и избегание таких, где цель задается другим человеком; выбор ситуаций с обратной связью и избегание противоположных и т. д.); ведется изучение конкретных примеров из жизни людей с высокоразвитой мотивацией достижения.

Эффективность тренинга зависит от ряда факторов. Во-первых, от возраста участников: наилучшие показатели получены с учащимися средних классов. Во-вторых, имеет значение пол участника тренинга: у мальчиков изменения в мотивации достижения больше. В-третьих, важна область практического применения. Там, где связь между учебной деятельностью и результатами наиболее очевидна, мотивация повышается больше (на занятиях по математике, физике, химии и т. п. в противоположность гуманитарному циклу учебных предметов). В-четвертых, результаты лучше в тех случаях, когда тренинг проводит непосредственно учитель, а школьный психолог лишь консультирует его.

Разработан также тренинг причинных схем — схем восприятия и истолкования школьниками причин и последствий своих успехов и неудач. Известно, что они существенно влияют на мотивацию, либо побуждая учащегося к дальнейшему улучшению учебной деятельности, либо вызывая у него апатию, равнодушие и безынициативность. Изменяя причинные схемы, можно добиться улучшения результатов учения. Так, подобные воздействия производились в течение нескольких месяцев подготовленными учителями на пятиклассниках с низкой успеваемостью. Существование воздействий заключалось в том, что педагоги объясняли их неудачи не низкими способностями, а недостатком прилагаемых усилий. В результате эти подростки улучшили свои показатели по тестам умственных способностей и стали менее тревожными. А. Б. Орлов¹ описывает также тренинг личной причинности, основанный на приписывании успеха в деятельности внутренним факторам. Он сообщает о тренинге внутренней мотивации и весьма важном тренинге гуманных взаимоотношений между учителем и школьниками.

Т. А. Матис рассказывает о методах диагностики и развития мотивов сотрудничества у детей и подростков в совместной учебной деятельности. В плане данного учебного пособия этот материал может быть весьма полезен для учителя, так как индивидуальное воспитательное воздействие на трудного учащегося значительно возрастает при включении его в деятельность правильно организованного и активно работающего коллектива класса.

§ 6. Внимание и трудности учебно-воспитательного процесса

В предыдущем параграфе говорилось о потребностно-мотивационной сфере личности школьника. Теперь мы рассмотрим познавательную сферу, знание уровня и особенностей развития которой тоже очень важно. Именно в процессе познавательной деятельности происходит прием и переработка учебного материала школьником. Неудача в усвоении знаний часто становится основной предпосылкой возникновения отклоняющегося поведения.

Но прежде чем говорить о психических познавательных процессах, надо сказать о **внимании**. Оно не является самостоятельным психическим процессом, но составляет необходимую сторону любого вида сознательной душевной деятельности. Без внимания невозможно полноценное учение, глубокое усвоение сообщаемых знаний. Более того, неумение человека управлять своим вниманием делает его неорганизованной, импульсивной личностью и вызывает многие трудности в жизни.

Внимание — это направленность и сосредоточение сознания на определенном объекте, обеспечивающие его наиболее ясное отражение. Выделяют 3 вида внимания: произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. *Непроизвольное внимание* зависит от характера внешнего раздражения (его силы, новизны, длительности действия, прерывности и пр.), психического состояния, прошлого опыта человека, непосредственного интереса. Стимулирование непроизвольного внимания школьника на уроке — начало его включения в активную учебную деятельность. Оно же

¹ См.: Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. — М., 1990. - С. 54—121.

способствует закреплению интереса учащегося к учебному предмету в дальнейшем. Однако нельзя учение связывать только с произвольным вниманием. Усвоение знаний — трудный и длительный процесс, требующий значительных волевых усилий школьника. Поэтому особое значение приобретает *произвольное внимание*. Его воспитание связано с формированием у учащихся опосредованных интересов, направленных не на сам процесс учения, а на его результаты. Например, ученик изучает иностранный язык не для углубления своих лингвистических знаний, а для общения во время будущих путешествий за границу. Облегчает выработку произвольного внимания практическое действие (конспектирование во время чтения, подчеркивание отдельных мест текста и т.д.), особенности рабочей обстановки, соответствующее психическое состояние (рабочая настроенность), самовнушение, привычка быть внимательным. Воспитание произвольного внимания у учащихся — необходимое условие их успешной учебной деятельности и дисциплинированного поведения.

Выделяют 4 свойства внимания: устойчивость, объем, распределение, переключение. Для педагога важно воспитать устойчивое внимание у своих учеников на уроках. Оно развивается при активном включении школьника в учебно-воспитательный процесс, ответственном отношении его к учению, систематических волевых усилиях, формировании привычки быть внимательным. Устойчивость внимания зависит от возраста и индивидуальных особенностей школьника. В младших классах устойчивость внимания менее длительная. Работая с младшими школьниками, учитель должен в течение одного урока чаще менять виды учебной деятельности и предоставлять детям кратковременный отдых. В средних и старших классах возможностей для развития устойчивости внимания значительно больше. Поэтому на уроке можно более длительный период времени заниматься однородной учебной деятельностью. Но и в этом случае надо учитывать моменты колебания внимания. Индивидуальные особенности воспитания устойчивости внимания обусловлены типом темперамента. Например, холерику труднее выработать у себя устойчивость внимания, чем флегматику.

Объем внимания у старшеклассников равен магическому числу $7 + 2$. В младших классах объем внимания школьников меньше почти вдвое. Для увеличения объема внимания у учащихся рекомендуется учить их выделять в процессе наблюдения крупные комплексы, а не отдельные мелкие объекты.

Например, при чтении выделять не каждую букву в отдельности, а слоги и короткие слова целиком.

Распределение внимания развивается в сложной деятельности, когда объединяются более простые и уже хорошо отработанные деятельности. Так, только старшеклассник может слушать лекции и одновременно записывать их. В младшем школьном возрасте делать это просто невозможно. Переключения внимания можно добиться, если преодолевать у себя инерцию, добиваться быстроты реакций, развивать волю.

Развитие указанных свойств внимания поможет ученику не только создать благоприятные условия для повышения успеваемости, но и преодолеть свою неорганизованность и недисциплинированность. Управление вниманием помогает человеку преодолевать трудности в своей жизни. Так, часто учителю и самому ученику не удастся прекратить нежелательную деятельность путем прямого запрета или самозапрета, но многого можно добиться переключением внимания на полезные дела. Тяжелые переживания тоже облегчаются при переключении на достаточно напряженную деятельность. В других случаях рекомендуется ослабить стойкую доминанту в мозге, вызывающую устойчивое внимание к нежелательной деятельности. В этом ученику и педагогу могут помочь приемы психоанализа.

Почему у школьника может возникнуть невнимательность? Причины могут быть как внешние, так и внутренние, связанные с личностью ученика. Внешние причины невнимательности: неинтересность и монотонность изложения педагогом учебного материала, слабая дисциплина в классе, неясность цели и плана урока, а также недостаточно свежий воздух в помещении, слишком высокая или низкая температура в классе, посторонний шум, наличие ненужных новых пособий, утомление к концу дня.

Внутренние, индивидуальные причины невнимательности: отсутствие интереса к учебному предмету, слишком легкое или слишком трудное усвоение материала, неприятные семейные события, болезнь, переутомление, в том числе из-за просмотра большого количества кино- и телефильмов, частого хождения с родителями в гости, занятиями в нескольких кружках, поздним засыпанием и т. д.

Невнимательность может стать привычкой, закрепиться как отрицательная черта характера. В таких случаях говорят о возникновении у детей и взрослых рассеянности. Рассеянность бывает двух видов. В одних случаях она выражается в отсутствии устойчивости внимания, в постоянном переключении с одного вида деятельности на другой (блуждающее внимание). Оно было у Хлестакова, который отмечал у себя «легкость в мыслях необыкновенную». Именно такая рассеянность бывает у многих неуспевающих и недисциплинированных школьников. Она присуща также многим экстравертированным личностям (см. главу об акцентуациях характера).

В других случаях рассеянность происходит от слишком большого сосредоточения на своих мыслях и переживаниях. Такая рассеянность бывает у школьников, усиленно занимающихся учебой, в том числе у отличников и вообще у увлеченных каким-либо делом подростков и юношей. Такая рассеянность характерна для другой акцентуации — интровертированности.

Хотелось бы обратить внимание на то, что рассеянность у младших школьников связана с тем, что им трудно долгое время быть внимательными. Они легко отвлекаются от дела внешними обстоятельствами. У подростков возможна большая устойчивость внимания, чем у учащихся начальной школы, но они часто сознательно не хотят сосредоточиваться на неинтересном занятии. Кроме того, сказывается стремление многих подростков к бурной и неупорядоченной деятельности.

Для преодоления рассеянности школьника рекомендуется сосредоточить усилия воспитателей на формировании у ребенка стержневого жизненного интереса к какой-либо области знаний и труда, вокруг которого группировались другие, более частные интересы. Помогает решению этой задачи воспитание у школьника, с одной стороны, любознательности, с другой — чувства долга. Желательно дома создать такие условия для школьника, чтобы внимание его не отвлекалось, не рассеивалось. Для предупреждения рассеянности детей важно добиваться выполнения ими режима дня с достаточным по времени сном и пребыванием на воздухе.

Подросткам и юношам желательно разъяснить вред рассеянности как проявления слабоволия и подсказать приемы воспитания внимания. Хотелось бы порекомендовать воспитателям выделить в этой беседе следующие положения:

- воспитанию внимания существенно помогают устойчивые и достаточно широкие интересы;
- человеку нужно быть хозяином своего внимания, т. е. заставлять себя сосредоточивать внимание на любом предмете и в любое время;
- важно приучить себя работать в неблагоприятных условиях;
- следовать правилу: никогда не работать невнимательно;
- знать особенности своего внимания.

В чем заключается индивидуальный подход к трудному школьнику в данном случае? В том, чтобы понять, насколько невнимательность повлияла на возникновение у этого ученика отклоняющегося поведения. Далее, рекомендуем изучить, какие именно свойства внимания у школьника нуждаются в развитии или коррекции, чтобы определить наиболее точно воздействующие на его внимание средства.

Методик изучения и развития внимания достаточно много¹. Среди них корректурный тест Б. Бурдона, «Красно-черные таблицы», методика Мюнстерберга, методика «Расстановка чисел», метод коррекции М.С.Лебединского и др.

¹ Читателей, желающих углубить свои знания по проблеме внимания и индивидуальных особенностей его проявления, учета их в учебно-воспитательной работе со школьниками и развития, отсылаем к научной литературе².

¹ См.: Лучшие психологические тесты. — Петрозаводск, 1992. — С. 9—13; Практикум по общей психологии/Под ред. А.И.Щербакова. — М., 1979. — С. 101—115; Практикум по психологии / Под ред. А. Н.Леонтьева, Ю. Б.Гиппенрейтер. — М., 1972.-С. 95-104.

² См.: Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. — М., 1974; Гонаболи Ф.Н. Вопросы психологии внимания в школе // Вопросы психологии. — 1956. — № 1; Добрынин Н.Ф. Произвольное и непроизвольное внимание//Ученые записки МГПИ. — М., 1958. —Т. 18; Он же. Произвольное и послепроизвольное внимание на уроке // Советская педагогика. — 1962. — № 2; Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. — М., 1972. — С. 54-56, 140-141, 165-166, 187-201, 231-235; Он же. Психология обучения и воспитания школьников. — М., 1976. — С. 62—64, 111 — 112, 141 — 142; Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. — М., 1964. — С. 251—253; Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. — М., 1971. — С. 9—18; Нейрофизиологические механизмы внимания / Под ред. Е.Д.Хомской. — М., 1979; Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. — М., 1971. — С. 137—157; Страхов В. И. Воспитание внимания школьников. — М., 1958; Он же. Внимание школьников в процессе труда. — Саратов, 1961; Он же. О психологических закономерностях внимания // Вопросы

§ 7. Сенсорика и трудные проблемы учебно-воспитательного процесса

Говоря о личности ребенка, ученые и учителя, прежде всего, стремятся изучить его потребностно-мотивационную сферу и целенаправленно воздействовать на нее. Такой подход является полностью правильным и оправданным. Поэтому и мы в данном пособии значительное место уделяли методам психодиагностики и психокоррекции потребностно-мотивационной сферы (см. выше).

Однако трудности школьника часто бывают обусловлены неразвитостью не только мотивации, но и познавательной сферы личности (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения). Ребенок и подросток часто хотят учиться, но не могут либо из-за общего низкого уровня умственного развития, либо из-за непреодоленных недостатков отдельных психических познавательных процессов, либо из-за пристрастия к определенному виду познавательной деятельности, которое учителя обычно не учитывают. Например, у школьника есть предрасположенность к усвоению учебного материала в наглядно-образной форме, а в нашей школе доминирует словесный способ преподнесения знаний. Понятно, что такой ученик испытывает значительные трудности в учении, которые в значительной степени могут обусловить и трудности в поведении. А ведь таких детей много. Каждый психический познавательный процесс имеет не один, а несколько индивидуальных разновидностей. И их надо учитывать в учебно-воспитательном процессе. Об этом говорит и тот факт, что у многих трудных школьников отмечается неразвитость познавательной сферы. Сложность ситуации заключается в том, что в современной психолого-педагогической науке оправданное сосредоточение исследований на потребностно-мотивационной сфере личности ученика привело одновременно к неоправданному ослаблению внимания к познавательным процессам. Особенно не повезло в отечественной науке видам чувственного познания: ощущениям и восприятию. Если в детском саду и начальной школе этим процессам уделяется достаточно внимания, то в средних и старших классах они подвержены неупорядоченным, несогласованным воспитательным влияниям. Учителя не осуществляют специального руководства их развитием. Более того, многие педагоги считают, что сенсорное воспитание должно осуществляться только в дошкольном возрасте и отчасти в младшем школьном. Делаются неверные выводы, что формирование чувственного познания в основном виде происходит в эти возрасты, а дальше почти не происходит. В результате в старших классах уровень этих процессов у школьников значительно снижается. То есть они во многом теряют те сенсорно-перцептивные умения и навыки, которые приобрели в дошкольных учреждениях и начальной школе. В то же время при обучении в вузах эти умения в определенном виде восстанавливаются и даже развиваются. Это свидетельствует, во-первых, что средняя школа не только не поддерживает, а тормозит развитие ощущений и восприятия. А во-вторых, развитие чувственного познания при соответствующей стимуляции происходит весьма значительно и в зрелом возрасте. Так, во время длительных орбитальных полетов космонавты постепенно научились видеть достаточно мелкие объекты на Земле, например водоросли в море.

При беседах с учителями школ нередко возникал вопрос: неужели даже уровень развития ощущений у школьника может повлиять на результаты учебно-воспитательной работы? Конечно. И очень значительно. Так, школьник никогда не овладеет разговорной речью на иностранном языке, если у него не развивать фонематический слух. Такой ученик просто не будет различать многие звуки иностранного и русского языка. И винить его в этом нельзя. А надо учить приемам преодоления фонетической интерференции. Причем сначала надо прививать умение выявлять грубые различия, а затем все более мелкие, т. е. постепенно развивать слуховую чувствительность. Сказанное можно отнести и к обучению литературной речи школьника, говорящего на диалекте. Рассмотрим отдельно процессы ощущений и восприятия.

Ощущение — простейший психический познавательный процесс, возникающий при непосредственном действии раздражителя на органы чувств и заключающийся в отражении отдельных свойств этого раздражителя. Анатомо-физиологическим органом, с деятельностью которого связано возникновение ощущений, является анализатор (зрительный, слуховой, обонятельный и т.д.). У людей отмечается известное предпочтение или доминирование одних анализаторов над другими. Считается, что 80—90 % информации человек получает с помощью зрения. В то же время некоторые исследователи утверждают, что наибольшее эмоциональное воздействие на женщин оказывают слуховые стимулы, а на мужчин — зрительные. Однако и это утверждение является дале-

ко не абсолютным, а выявляет лишь некоторую тенденцию. Так, среди лиц обоего пола имеются люди, лучше принимающие и обрабатывающие слуховую информацию, и люди, предпочитающие зрительные сообщения. Нам хотелось бы убедить читателя, что эти индивидуальные особенности сенсорики школьника очень желательно учитывать педагогу при организации учебно-воспитательного процесса. Такой учет позволит улучшить процессы не только чувственного познания, но и мышления, памяти, воображения, эффективно воздействовать на эмоции ученика. Однако нам могут возразить: это слишком трудно сделать, потребуются специальные психофизиологические исследования. Думается, что такие исследования не всегда нужны, достаточно наблюдения за способами учебной работы ученика и беседы с ним о том, как он сам принимает и обрабатывает информацию, как запоминает ее и использует при решении учебных задач. Поэтому, конечно, желательно при изучении трудного школьника не игнорировать его сенсорику. А для того чтобы трудностей в обучении школьников было меньше, в порядке их профилактики и преодоления возникших весьма желательно воздействовать не на один, а на несколько анализаторов. Поочередно или одновременно. Последнее более эффективно. Для решения этой задачи в современной американской школе начал вводиться новый способ подачи информации учащемуся, получивший название мультимедиа. Он дает возможность с помощью компьютеризированных средств обучения вводить учебную информацию через несколько анализаторов. Мы отсылаем читателя, имеющего возможность знакомиться с содержанием американских журналов по информатике и педагогике, к зарубежным источникам. В контексте разбираемых нами проблем важно отметить, что компьютерная технология позволяет в наибольшей степени обеспечить индивидуализацию обучения школьников.

Кроме того, учителю желательно знать, имеются ли в классе дети с дефектами того или иного анализатора: близорукие, с цветовой слепотой, слабослышащие. По поводу общения с такими детьми рекомендуется консультироваться с врачами и дефектологами; предоставлять им наилучшие для приема учебной информации места в классе; преподносить учебный материал в форме; учитывающей индивидуальные особенности их зрительного и слухового аппарата; проверять правильность усвоения сообщаемых знаний; знать о возможных ошибках, возникающих в связи с дефектами анализатора, и не снижать оценку за них и т.д.

Способность иметь ощущения называется чувствительностью. Существует 2 вида чувствительности: абсолютная и различительная.

Абсолютная чувствительность — это способность ощущать слабые раздражители. Она характеризуется нижним порогом абсолютной чувствительности — минимальной величиной раздражения, дающей едва заметное ощущение. Абсолютная чувствительность имеет индивидуальные вариации и изменяется в процессе обучения и возрастного развития.

Чувствительность к различению — способность ощущать слабые различия между раздражителями. Она определяется порогом различения, т. е. минимальным различием между раздражителями, дающим едва заметное различие ощущений. Закономерность различительной чувствительности выражается математически. Она сформулирована в законе Вебера-Фехнера, известном под названием основного закона психофизики. Он звучит так: интенсивность ощущения растет пропорционально логарифму интенсивности раздражителя. Можно его выразить иначе: если сила раздражителя увеличивается в геометрической прогрессии, то ощущения будут расти в арифметической. Основным законом психофизики правильно отражает закономерность ощущений: они растут не пропорционально раздражителям, а гораздо менее интенсивно. Различительная чувствительность развивается в обучении и соответствующей практической деятельности.

Чувствительность изменяется под влиянием адаптации, взаимодействия органов чувств и упражнений. В зарубежных психологических теориях в настоящее время особое внимание уделяют проблеме взаимодействия ощущений в процессе преподнесения новых знаний. Мы постарались показать это выше на примере компьютерной технологии обучения с применением мультимедиа. Взаимодействие ощущений широко используется с целью глубокого эстетического воздействия на человека, для его художественного воспитания. Так, еще в Древней Греции архитектурные сооружения включали в себя скульптуру и монументальную живопись, а средневековая готика — органную музыку и живописный витраж. В современном искусстве достигается еще более тесный синтез ощущений, взаимопроникающих, вызывающих и усиливающих друг друга¹. В качестве примера можно назвать цветомузыку. Эту способность отмечали у Н. А. Римского-Корсакова.

¹ См.: Мигунов А. С. Истоки постмодернистского синтеза искусств // Современный Лаокоон: Эстетические проблемы синестезии. — М., 1992. — С. 10—12.

Всемирную известность получило синтетическое произведение выдающегося русского композитора и пианиста А. Н. Скрябина «Прометей» («Поэма огня»). Звуковая и световая части его были впервые написаны одним автором, им самим. Оригинальный талант литовского композитора и художника М.К.Чюрлениса привел к созданию им картин, где литературно-сюжетное начало в значительной степени заменяется пластической и цветовой выразительностью, построенной на музыкально-ритмической основе. А. Н. -Скрябин и М.К.Чюрленис по праву считаются основоположниками отечественной школы цветомузыки, музыкальной графики, аудиовизуального искусства. Еще более глубокая синестезия звука и цвета в произведениях В. В. Кандинского. Примером может служить композиция «Желтый звук» (совместно с композитором Гартманом). Уже в наше время музыкальную часть для нее написал А. Шнитке. Постмодернизм еще более комплексно подошел к использованию синестезии, ища в искусстве освоения всех пяти человеческих чувств. Например, английская национальная опера поставила «ароматизированный» вариант оперы С.Прокофьева «Любовь к трем апельсинам»: каждое сиденье в зрительном зале снабжалось особой ароматической панелью. Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что использование синестезии в учебно-воспитательном процессе позволит значительно повысить его эффективность.

Чувствительность человека может существенно улучшиться под влиянием упражнений. Это хорошо знают музыканты, лингвисты, представители операторских профессий. Поэтому нельзя считать сюжет пьесы Б. Шоу «Пигмалион» оторванной от жизни фантазией автора. Насколько сильно тренируема чувствительность человека, видно из следующего примера: специалисты по возделыванию тканей черного цвета различают до 40 его оттенков, а все остальные люди — не более 2—3.

В отечественной школе не разработано упражнений для общего развития сенсорики подростков и юношей. Но очевидно, что для сохранения сенсорных умений целесообразно частично использовать материал, предназначенный в этих целях для дошкольников и младших школьников, а также заботиться о введении в программу обучения уроков музыки, пения, изобразительного искусства и т. д.

Педагогу важно помнить, что развитие сенсорики нужно не только само по себе. Оно тесно связано со всей личностью человека. Эту проблему имел в виду Г. Фехнер, начиная изучение ощущений. Он хотел понять человека, используя для обработки данных психологического эксперимента математические методы. Фехнер начал с процесса ощущения как наиболее простого и в то же время основополагающего для познавательной сферы. Но и здесь он не ограничился исследованием проблемы чувствительности, а создал раздел психофизики под названием экспериментальная эстетика. Фехнер, предъявляя испытуемому образцы того или иного чистого цвета или простой геометрической фигуры, интересовался не только правильностью их узнавания, но и тем, какие мысли, ассоциации и чувства они вызывают, какой личностный смысл имеют, в какой степени нравятся, предпочитают или отвергаются. В свое время психологические опыты Фехнера продолжил В.В.Кандинский, используя их результаты для теоретического обоснования и практического применения методов абстрактной живописи¹. Для будущих учителей важно знать, что отвлеченные цвета и геометрические формы В. В. Кандинский использовал для создания нового художественного языка, позволяющего выразить духовную сущность человека и непосредственно воздействовать на внутренний мир человека.

Абстрактное искусство глубоко воздействовало и на обыденную жизнь. Так, в 60-е годы нашего века в западных странах абстрактной живописью стали украшать интерьеры производственных помещений, добиваясь улучшения самочувствия работающих людей и повышения производительности их труда. Только позднее перешли к окраске помещений в цвета, которые должны были оказать на человека в основном психофизиологическое воздействие. Большое влияние оказывает абстракционизм на современный дизайн, техническую эстетику².

Исследования индивидуальных особенностей ощущения цвета и формы, их воздействия на человека продолжают современные психологи. В качестве примера можно привести известный тест Люшера. Он основан на утверждении, что выбор цвета часто отражает направленность конкретного человека на определенный вид деятельности, настроение, характерные черты. Его можно

¹ См.: Кандинский В. В., *О духовном в искусстве (живопись)*. — Л., 1990; *Каталог выставки В. В. Кандинского*. — Л., 1989; Мельников Л. Н., Степанов В. Г. *Синестезия в искусстве и в эксперименте // Новый Лаокоон. Эстетические проблемы синестезии*. — М., 1990. — С. 106—108; Степанов В. Г. *В.В.Кандинский как художник и психолог // Поиск смысла*. ~ Нижний Новгород, 1994.

² См.: Мельников Л. Н. *Цвет: что стоит за этим понятием? // Цвет. Материалы. Дизайн*. - М., 1989. - С. 64-67.

применять уже у младших школьников. Процедура применения теста Люшера состоит в том, что испытуемый должен произвести размещение по степени приятности 8 цветов: синий, сине-зеленый, оранжево-красный, светло-желтый, фиолетовый, коричневый, черный, нулевой. Характеристика цветов следующая:

- 1) синий выражает спокойствие и удовлетворенность;
- 2) сине-зеленый символизирует уверенность, настойчивость;
- 3) оранжево-красный — силу воли, агрессивность, возбуждение;
- 4) светло-желтый — стремление к общению, экспансивность, веселость;
- 5—8) фиолетовый, коричневый, черный, нулевой выражают тревожность, стресс, переживание страха, огорчение. Важным является взаимное расположение цветов. Например, синий и зеленый означают чувства удовлетворенности, стремление к спокойствию, нежелание участвовать в конфликтах, а синий и фиолетовый — некоторое беспокойство, потребность в тонком окружении, эстетические стремления¹.

Говоря о личности, отметим тесную связь ощущений с информационными потребностями. Классик педагогики Г. Песталоцци писал: «Глаз хочет видеть, а сердце — любить». Информационные потребности очень сильны. Это наглядно выявляется при сенсорной депривации, т. е. при ограничении притока сенсорной информации в мозг. Сенсорная депривация подробно изучалась в космической медицине и психологии. Так, проводилась полная блокада органов чувств: на глаза человеку надевали черные очки, в уши вставляли заглушки, он облекался в резиновый костюм и помещался в бассейн, заполненный водой. При многочасовом нахождении в таком положении у испытуемого нередко возникали нервные расстройства и даже галлюцинации². Обнаружено также, что при сенсорной депривации в условиях длительного космического полета в мозговых клетках животных происходили морфологические изменения: обеднялись нервные связи между клетками сенсорных мозговых центров и, наоборот, образовывались дендриты этих клеток, идущие на другие уровни переработки информации (исследование Т.А.Леонтович). Эти экспериментальные данные подтверждаются житейскими наблюдениями. Во время Великой Отечественной войны многие родители, находившиеся с детьми на оккупированной территории, прятали их от посторонних глаз в сараях, кладовых, запрещали гулять по улице. Такие дети заметно отличались от своих благополучных сверстников снижением общего умственного развития.

Учащиеся, занимающиеся в однообразной и длительно не меняющейся обстановке класса и школы, лишенные красочных учебных пособий и технических средств обучения, месяцами выслушивающие монотонные сообщения учителей, вполне закономерно начинают испытывать скуку и связанное с ней состояние сенсорного голода, или голода по впечатлениям. Им становится неприятен сам вид школы, угасает интерес к учебе. Дальше, как при пищевом голоде человек стремится съесть побольше вкусных и достаточно острых пищевых продуктов, так и при сенсорном голоде многие подростки и юноши хотят получить вне школы как можно больше ярких и сильных впечатлений (грохочущей музыки, ревушего стадиона, энергичных танцев, вина и пр.). Таким образом, очевидно, что отсутствие сенсорного воспитания открывает многим школьникам путь к отклоняющемуся поведению. О мерах предупреждения и преодоления этого нежелательного явления мы говорили выше. Укажем также на важность использования в школе современного дизайна.

Для читателей, желающих углубить свои знания о закономерностях ощущений у человека, рекомендуем дополнительную литературу³. О методах изучения и развития сенсорной сферы смотрите в соответствующих разделах практикумов и учебных пособий по психологии⁴. Эта проблема на детях дошкольного возраста подробно изучалась Л. А. Венгером.

§ 8. Перцепция и учет

ее индивидуально-типологических особенностей в учебно-воспитательном процессе

¹ Лучшие психологические тесты. — Петрозаводск, 1992. — С. 51—61.

² См.: Парши В.В., Космолинский Ф.П., Душков Б.А. Космическая биология и медицина. — М., 1970. — С. 39—41.

³ См.: Ананьев Б. Г. Осознание в процессах познания и труда. — М., 1959. — С. 167—218; Он же. Теория ощущений. — Л., 1961; Грегори Р.Л. Разумный глаз. — М., 1972. — С. 180—193; Кравков С.В. Взаимодействие органов чувств. — М.; Л., 1948; Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1972; Лурья А. Р. Ощущение и восприятие. — М., 1978; Люблинская Л.А. Детская психология. — М., 1971; Милнер П. Физиологическая психология. — М., 1973; Познавательные процессы: ощущения, восприятие / Под ред. А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова, В.П.Зинченко. — М., 1982; Сеченов И.М. Физиологические очерки // И.М.Сеченов. Избранные произведения. — М., 1952. — Т. 1; Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. — Вып. I, II. — М., 1966; Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М., 1975.

⁴ См., например: Практикум по психологии / Под ред. А.Н.Леонтьева, Ю.Б. Гиппенрейтер. — М., 1972. — С. 20—63; Шванцара И. и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978. — С. 182—194.

Восприятие (перцепция) — психический познавательный процесс, возникающий при непосредственном воздействии раздражителя на органы чувств человека и заключающийся в отражении этого раздражителя в целом.

Сравним определения ощущения и восприятия. Сходство между ними в том, что это процессы непосредственного познания реальных объектов. Различие сводится к тому, что через ощущения мы познаем отдельные свойства предмета, а в восприятии получаем целостный его образ (имидж). Восприятие возникает на основе ощущений, но не сводится к их сумме. В перцепцию включаются в том или ином виде процессы памяти, мышления, воображения. С их помощью происходит формирование качественно нового продукта психической деятельности — **образа восприятия**. На особенности этого образа влияют также эмоции и вся структура личности конкретного человека. Таким образом, восприятие — это сложный процесс. (Подробнее об этом речь пойдет при обсуждении процессов памяти, мышления, воображения.) Развитие восприятия у школьника необходимо не только само по себе, но и для формирования всей познавательной и других сфер личности. Восприятие обладает рядом свойств. Помимо указанных выше (непосредственности и целостности) особо важными его особенностями являются предметность, структурность, константность, осмысленность, избирательность. Без большинства этих свойств картина мира была бы для нас хаотичной, непостоянной, поверхностной, недоступной для познания ее сущности. Поэтому педагоги заинтересованы в изучении этих свойств восприятия в возрастном и индивидуальном аспектах. О том, что формирование восприятия необходимо, говорит народная мудрость. Недаром в язык введены различающиеся по содержанию слова «смотреть» и «видеть». Подобное можно сказать и о слуховом восприятии. Один французский музыковед справедливо заметил: подлинное слушание — это исследование. К сожалению, в отечественной психологической литературе крупных работ на эту тему немного¹.

Восприятие зависит не только от характера внешнего раздражителя и особенностей его воздействия, но и от свойств личности воспринимающего субъекта, содержания психической жизни конкретного человека. Это явление называется **апперцепцией**. Она проявляется во влиянии на восприятие объектов внешнего мира знаний конкретного человека, способствующих полноте, точности и скорости формирования создаваемого образа; интересов, склонностей, доминирующих потребностей; чувств и эмоций; убеждений; возраста воспринимающего лица. В последние десятилетия обратили внимание на значение установки в восприятии, т. е. на готовность воспринимать объекты определенным образом. Отечественный психолог А. А. Бодалев предьявлял для рассмотрения и последующего описания двум группам студентов один и тот же мужской портрет. Но в одной группе он говорил, что это портрет преступника, а в другой — портрет героя. Многие студенты первой группы описывали увиденного как бандита, старого, опустившегося, озлобленного. Вторые увидели на портрете молодого человека, волевого, мужественного, с правильными чертами лица. Сказанное позволяет говорить о важности создания учителем в учебно-воспитательном процессе нужных установок у школьников и преодоления ненужных, неправильных. Работы А.А.Бодалева заложили основу нового направления психологических исследований в нашей стране — социальной перцепции, т. е. восприятия человека человеком². Проблема социальной перцепции тесно связана с проблемой межличностных отношений. Поясним это на примере. В настоящее время в обществе широкое хождение получило слово «имидж» («образ»). Мы говорим об имидже конкретного популярного артиста, известного политического или государственного деятеля и т. д. Имидж — это созданный внешний облик человека, который делает его заметным среди других людей. Имидж выражается в манере одеваться и носить одежду, мимике, пантомимике, движениях и жесте, прическе, физиогномической маске, речи. В имидже человек не только самовыражается, но и выражает свое мнение и отношение к обществу, направленность на человеческие контакты или вызов, обиду, протест, равнодушие, презрение. Этот термин применим и к школьникам, особенно подросткам и юношам. Свой имидж имеют хиппи, иной — металлисты и другие неформалы (см. главу о трудных школьниках в неформальных молодежных группах). В советской школе учителя этого явления не понимали и вели беспощадную борьбу со «стилягами». Школьника могли исключить из школы, если он не хотел остричь длинные волосы. Это был вер-

¹ См., например: Ананьев Б. Г., Дворяшина М. Д., Кудрявцева Н. А. *Индивидуальное развитие человека и константность восприятия*. — М., 1968; Ганзен В. А. *Восприятие целостных объектов*. — Л., 1974; Зинченко В. П., Вергилес Н. Ю. *Формирование зрительного образа*. — М., 1969; Миракян А. И. *Константное-акоптантное восприятие величин // Вопросы психологии*. — 1975. — № 1.

² См.; Бодалев А. А. *Восприятие и понимание человека человеком*. — М., 1982; Шванцара И. и др. *Диагностика психического развития*. — Прага, 1978. — С. 241 — 248.

ный путь к затяжному конфликту со школьником. А между тем своеобразие внешнего облика школьника помогает понять его внутренний мир. Для этого посредством наблюдения и бесед с учащимся надо разобраться, что и почему он хочет сказать своим внешним видом. И если школьник неправ, то переубедить его и указать верный путь решения мучающих ученика проблем. Тогда изменится и его внешний вид, если, конечно, требуется.

В психологической науке помимо восприятия человека исследуется также восприятие пространства (формы, величины взаимного расположения объектов, их рельефа, удаленности и направления локализации), восприятие времени и движения. Лучше всего изучена первая проблема. Преподаватели геометрии и тригонометрии, географии, изобразительного искусства, черчения и других предметов найдут в литературе данные о восприятии детьми пространства, позволяющие повысить эффективность обучения указанным учебным предметам школьников. Восприятие движений активно исследуется психологами спорта. А результаты исследований восприятия времени помогут снять ряд трудностей при изучении истории, литературы, физики.

В последние десятилетия в отечественной психологии проведен ряд экспериментальных исследований восприятия, позволяющих говорить о нем как о развернутом во времени психическом процессе и даже как о самостоятельной перцептивной деятельности (А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, В.П.Зинченко, М.С.Шехтеридр.). Близкие выводы сделали также известные зарубежные психологи (Ж. Пиаже, Дж. Гибсон, Р. Хелд). В этом же направлении велись наши многолетние исследования зрительного восприятия школьников и взрослых¹. Испытуемыми были учащиеся всех школьных возрастов, студенты и работающие люди. В первой серии опыта использовалась специальная опико-электронная установка, позволяющая постепенно уточнять вначале неясное изображение на экране. Модификацией ее является методика постепенного уточнения расфокусированного с помощью диапроектора изображения. Эта методика доступна любому учителю. В наших публикациях описаны и другие методы изучения течения восприятия².

Что было обнаружено нашими экспериментами? Весьма существенные индивидуально-типологические и возрастные особенности процесса восприятия. Мы назвали их двумя различными способами восприятия: детализированием и угадыванием. Основные различия между ними сводятся к следующему:

1. Для детализирования характерно преобладание вычлененных, развернутых форм отвлеченного анализа, с трудом завершающихся синтезом (созданием определенного образа). При угадывании образы создаются легко, т. е. развит синтез. При этом пространственный и цветовой анализ не вычленен, а включен в свернутом виде в процесс формирования образа.
2. При детализировании наблюдение носит по преимуществу абстрактный характер, при угадывании — конкретный.
3. Образ при использовании способа детализирования формируется постепенно, последовательно; при угадывании — одномоментно.
4. При детализировании процесс наблюдения в значительной степени выражен в речи, вербализован: слова используются для подробного описания, объяснения, определения увиденного и т. п.; при угадывании речь используется меньше, наблюдение мало вербализовано; слова используются главным образом для называния, словесное описание процесса создания образа часто отсутствует вообще и т. д.
5. Для детализирования характерны рационализм, логичность: выводы из наблюдаемого делаются на основе аргументации и анализа фактов, гипотезы тщательно проверяются; угадывание же нерационально, интуитивно; нет достаточно обоснованных выводов, объяснения сформулированного образа и т. п.
6. В процессе детализирования наблюдатели используют искусственные формы: символы, знаки, цифры, буквы; при угадывании внимание направлено на естественные формы окружающих предметов (лица, фигуры и т.д.).

Из сказанного следует, что у школьников, применяющих способ детализирования, легче развить точность, тщательность, полноту наблюдения, умение давать развернутое описание увиденного. У угадывающих школьников лучше формируется быстрота восприятия, его целостность, вариативность создаваемых образов. Эти характеристики двух видов восприятия были подтверждены

¹ См.: Степанов В. Г. Психологические особенности перцептивной деятельности школьников и учет их в учебно-воспитательной работе. — М., 1989; Он же. Закономерности перцептивной деятельности школьников и взрослых // Вопросы психологии. — 1992. — № 1—2. — С. 42—52.

² См.: Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. Асимметрия мозга. — М., 1983.

позже в опытах американских психофизиологов над людьми с «расщепленным» мозгом¹. Способ угадывания в их работах получил название правополушарного способа приема и переработки информации, способ детализирования — левополушарного.

При построении учебно-воспитательного процесса учителю окажет помощь учет следующих положений:

1. Применение указанных способов восприятия (угадывания и детализирования) отмечается во всех возрастных группах школьников и взрослых.
2. В одном и том же классе имеются учащиеся с доминированием в восприятии одного из способов или применяющие оба способа приблизительно одинаково. Преобладают представители последней группы.
3. Существует известное возрастное предпочтение в пользовании указанными способами: в начале младшего школьного возраста и у подростков выявляется склонность к угадыванию, в другие периоды — к детализированию.
4. В конце младшего школьного возраста и в отдельные периоды у подростков наблюдается ухудшение перцептивной деятельности, вызванное его перестройкой. В такие периоды учащиеся для преодоления трудностей развития перцепции особо нуждаются в помощи учителей.
5. Во многих случаях к концу обучения в школе уровень перцепции у школьников понижается, а в студенческом возрасте — повышается и приобретает ярко выраженную индивидуальность. Нами это объясняется отсутствием специальных педагогических приемов развития перцепции в средних и старших классах отечественной школы и единообразием методов преподавания, делающих невозможным эффективный индивидуальный подход к отдельному ученику.

Из сказанного следует основной вывод, что в учебно-воспитательном процессе в школе надо ориентироваться на наличие у учащихся не одного способа восприятия, а двух. И соответственно развивать оба. В нашей школе происходит опора лишь на способ детализирования.

При индивидуальном подходе к «трудным» учащимся с неразвитой перцептивной сферой учителю желательно помнить:

- 1) учащиеся, у которых отмечается явное предпочтение какого-либо из двух основных способов восприятия, часто нуждаются в особых методиках. Так, школьники с угадывающим типом восприятия лучше будут усваивать учебный материал в образной форме, а детализирующие — в словесно-символической. Наглядные средства также должны быть различными: для угадывающих школьников — конкретно-образными (портреты, картины и т. д.), для детализирующих учеников — отвлеченно-образными (чертежи, схемы, диаграммы и пр.);
- 2) при овладении рядом деятельностей всем учащимся бывает необходимо умение переходить на один способ восприятия. Например, известно, что восприятие человеческих лиц у всех людей связано преимущественно с деятельностью правого полушария. Американская исследовательница Б. Эдварде учла эту закономерность. При обучении детей реалистическому портретному рисованию она добивалась активизации у них правого полушария. В итоге все ее ученики умели рисовать на достаточно высоком уровне после 48 ч занятий;
- 3) при решении достаточного количества учебных задач от учащихся требуется умение владеть обоими способами восприятия. Так, М. С. Шехтер и А. Я. Потапова выступают против перекоса в нынешнем школьном обучении в сторону рационально-аналитического подхода к чертежу, против бездумного применения установки на расчленение предъявленных фигур на составляющие элементы². В то же время недооценивается противоположное умение — дополнять предъявленную неполную фигуру до целого объекта, видеть в ней часть известной полной фигуры.

Указанное обстоятельство мешает быстрому решению задач;

- 4) у неуспевающих школьников отмечается низкий уровень владения обоими способами задач, слабое их различие. Однако чрезмерное и одностороннее развитие какого-либо одного способа приводит у детализирующих школьников к неумению «видеть лес среди деревьев», а угадывающих учащихся — к излишней субъективности и фантазии в наблюдении.

Как развивать указанные способы восприятия у школьников?

Детализирующее восприятие связано с развитием умения наблюдать и воспитанием наблюдательности. Условиями успешного овладения методом наблюдения являются: постановка цели наблюдения, выработка и следование плану конкретного наблюдения, систематичность и осмыс-

¹ См.: Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. Асимметрия мозга. — М., 1983.

² Шехтер М. С., Потапова А.Я. Психологические рекомендации по организации графической и знаковой частей компьютерных обучающих программ. — М., 1990.

ленность его, фиксация результатов наблюдения и т. д. Когда наблюдение становится привычной чертой характера человека, мы говорим о появлении у него наблюдательности. Для воспитания у рассеянного школьника наблюдательности рекомендуется:

- помочь ему овладеть методом наблюдения;
- постоянно тренировать его в применении этого метода в жизни и научить оценивать правильность результатов, сделать наблюдение привычным для ребенка;
- развивать любознательность, желание «охотиться» за фактами;
- поощрять учащегося к постановке как можно большего количества вопросов в процессе наблюдения. Не осуждать его за наивные вопросы, а тем более не насмехаться над ним за это. Вопросы вначале всегда наивны, но их постановка свидетельствует о пробуждающейся умственной активности школьника, развитии его мышления;
- научить школьника длительному, а затем быстрому наблюдению. Станиславский тренировал наблюдательность актера так: вначале давал для наблюдения и последующего описания нескольких предметов 30 с, а постепенно период наблюдения сводил до 3-4 с;
- проводить совместное наблюдение в классе и во время внеклассных мероприятий (посещения кинотеатров, театров, походов по родному краю) с последующим коллективным обсуждением; — чаще применять средства наглядности в процессе обучения¹.

Способствует детализированному восприятию развитие у школьника сенсорики, словесно-логической памяти и словесно-логического мышления, а также речи. Важную проблему сочетания

¹ слова учителя и средств наглядности в обучении успешно исследовал Л. В. Занков².

Проблема развития угадывающего восприятия у учащихся изучена весьма слабо, так как в школьном обучении эта способность у детей и подростков специально не формируется. Все же дадим некоторые рекомендации учителю. Для эффективного развития способа угадывания советуем использовать наглядные пособия, развивающие у учащегося целостность восприятия. Можно предложить, в частности, штриховые фигуры. В начале тренировки они должны содержать небольшие пропуски в линиях изображения объекта. Далее следует давать для восприятия изображения, составленные из немногих значительно удаленных друг от друга штрихов. Далее надо переходить от предъявления изображения отдельного объекта к многопредметному изображению, и далее — к сюжетной картинке. Полезно учить воспринимать предмет по совокупности его частей и элементов, удаленных друг от друга. Вначале удаление незначительное, а затем постепенно увеличивается. Задача заключается в том, чтобы научить узнавать предмет при значительном отдалении его частей.

Через некоторое время надо начинать обучение ребенка узнаванию предметов по немногим характерным признакам, а в более старших возрастах — по интегральному признаку. Для этого надо постоянно знакомить учащихся с изображениями и предметами, содержащими яркие и броские признаки, т. е. все время обогащать его память новыми и новыми образами с выделяющимися характерными деталями. Делать это лучше всего в процессе деятельности (игровой или учебной). При показе изображения на экране дисплея полезно дать возможность ученику при помощи светового карандаша прояснить и увеличить интересующие его детали рассматриваемого объекта. Большое место в обучении угадыванию занимает умение связывать немногие детали образа с образом в целом. Для привития этого умения учитель сам выделяет на наглядном пособии существенные признаки изображения, а затем все чаще передает эту задачу для самостоятельного решения школьникам. Для привития умения выделять детали при употреблении способа угадывания решающее значение имеет анализирование контура изображения, рассмотрение его с разных сторон и позиций. Поэтому при предъявлении отдельного изображения на экране дисплея надо запрограммировать как можно больше его поворотов, влияющих на семантику создаваемого образа. Вначале лучше всего использовать для предъявления полные неоднозначные изображения. Например, двойственные изображения типа «щенок—повар»: при поворотах данное контурное изображение воспринимается как изображение то повара, то щенка. В дальнейшем следует давать изображения все более и более предметно неопределенные. А закончить можно предъявлением на телевизионном экране контрастных пятен со сложным контуром, как это было в наших экспери-

¹ Подробнее о наблюдении и наблюдательности см.: Степанов В.Г. Психологические особенности перцептивной деятельности школьников и учет их в учебно-воспитательной работе. — М., 1989. — С. 61—75.

² См.: Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. — М., 1960.

ментах. Подобную картину мы получили и при пользовании диапроектором, расфокусируя задаваемое им изображение. Нахождение разнообразных изображений в очертаниях причудливых пятен — один из наиболее эффективных приемов выявления и успешного развития способа угадывания у детей и взрослых. Помимо телевизионного экрана и диапроектора, с помощью которых описанная процедура осуществляется наилучшим образом, школьников надо приучать видеть различные образы в облаках, кусочках грязи, ветвях деревьев и т. д. Именно этим путем учил развивать восприятие и воображение у художников еще Леонардо да Винчи.

Для формирования угадывающего восприятия совершенно необходимо использовать наглядные пособия, развивающие у учащихся умение образно сравнивать. Сравниваться должны естественные объекты (люди, животные, предметы быта), а не геометрические фигуры и предметы с искусственной, абстрактной формой. Так, учащимся предлагают предметно неопределенные изображения и спрашивают: «На что они похожи?» Полезно проводить соревнование: «Кто увидит в этом изображении больше образов? У кого они более оригинальны и разнообразны?» Также проводятся такие упражнения: по одной или очень немногим ключевым деталям надо как можно скорее узнать объект в целом. Упражнения на образное сравнение достаточно разработаны. Учителю надо их больше применять на практике.

Угадывание — способ, который обладает большой скоростью приема и переработки информации. Поэтому школьников, владеющих им, целесообразно тренировать на быстроту восприятия. При тренировке угадывающих школьников подросткового и старшего школьного возрастов время предъявления наглядных изображений требуется сократить до десятых долей секунды. Для этой цели очень хорошо использовать дисплеи, выступающие в качестве электронных тахистоскопов. Значительно способствуют формированию угадывающего восприятия наглядные пособия, предназначенные развивать образную память, наглядно-образное мышление и воображение¹.

Совершенно новое звучание приобретает древняя проблема использования средств наглядности в целях психического развития школьников в работах В. В. Давыдова² и сотрудничавших с ним исследователей (Л. И. Айдаровой, А. К. Марковой, Л. М. Фридмана). Ими был применен в обучении младших школьников метод моделирования, позволивший существенно повысить уровень умственного развития. Психологическое исследование Т. Л. Павловой показало, что обучение детей по методам, в основе которых лежит теория содержательного обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, значительно способствует развитию как детализирующего, так и угадывающего восприятия по сравнению с традиционной системой школьного обучения.

Мы постарались показать, как важно развитие перцепции для успешной учебной деятельности школьника. Не менее важную роль играет восприятие в воспитательном процессе. Например, образы восприятия и памяти тесно связаны с формированием чувства патриотизма у детей и взрослых. Вспомните грибоедовское: «...и дым отечества нам сладок и приятен». А белая береза, хвойные леса, широкая речная гладь, бескрайние степные просторы, снег... Все эти образы — в душе россиянина. Уезжая за границу, он тоскует по родным местам и лицам друзей.

Проведенные зарубежными психологами опыты показали огромное воздействие образов восприятия на психику человека в целом. Так, в ленту художественного кинофильма клеивали несколько раз один и тот же кинокадр с рекламой. Во время просмотра кинофильма люди даже не осознавали содержание этого кадра, длившегося сотые доли секунды. Но после просмотра кинофильма зрители думали и высказывались по поводу этой рекламы, не понимая, как эта информация попала им в голову. Воспитатели должны помнить об этом факте и избегать предоставлять детям такую зрительную информацию, характер воздействия которой на душу ребенка непонятен и непредсказуем. Ведь зрительные образы могут сохраняться в памяти на долгие годы. Поэтому не рекомендуется давать детям эротические журналы, смотреть эротические кинофильмы. Это способствует излишней концентрации внимания молодежи на сексуальных проблемах. Желательно использовать опыт зарубежных стран, в которых подобная продукция демонстрируется и продается в специально отведенных местах, а не на глазах у детей. Сказанное не означает, что автор против полового просвещения молодежи. Но это должно быть именно просвещение, специальным образом организованное половое воспитание, а не беспорядочное накопление сильно действующих и не всегда правильно интерпретируемых впечатлений. Знакомство с такой литерату-

¹ О применении средств наглядности для развития восприятия см.: Махонин В. А., Степанов В. Г. Прием и переработка информации школьниками и проблема наглядности // Резервы познавательной деятельности учащихся и развивающее обучение. - М., 1990. - С. 35-36, 40-42.

² См.; Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972; Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986,

рой подчас толкает некоторых подростков и старшеклассников, и так испытывающих повышенный интерес к этой проблеме, на морально осуждаемые и даже уголовно наказуемые поступки. Сказанное в равной мере относится к картинам убийств и насилия. Известно немало случаев, когда молодые люди перенимали методы пыток и убийств после просмотра соответствующих кинофильмов. Характерно, что многие подростки, совершающие насилие над другими людьми, зачастую делают это из любопытства, желая испытать себя.

Сильное воздействие на школьников имеют слуховые образы, особенно музыкальные. Музыка часто просто «ввинчивается» в глубинные сферы психики, причем нередко без намерения слушающего. Как учитель стремится закрепить знания в сознании учащихся? Наверное, в значительной степени благодаря частоте повторений. А музыкальная мелодия сама много раз воспроизводится в голове человека, имея при этом нередко и словесное сопровождение. Таким образом, многие песни обладают свойством самоповторения, самовнедрения. Слуховой образ, как и зрительный, оказывает на психику как сильное положительное, так и сильное отрицательное влияние. Известно благородное влияние музыки, способствующее устремлениям школьников и взрослых к вершинам духовного развития. Имеется в виду не музыкальный жанр, а подлинная художественная талантливость композиторов и исполнителей. Поэтому духовному развитию молодежи способствует не только классическая музыка, но и лучшие произведения рок-музыки, например опера Вебера «Иисус Христос — суперзвезда». В то же время грохочущая музыка, сильные световые и цветовые эффекты, подчеркнутая чувственность движений артистов на эстраде — все это вызывает не переживание прекрасного, а состояние сильного возбуждения: отключается разумный контроль, наружу вырываются необузданные страсти, начинается «буйство подкорки». Неудивительно поэтому случаи, когда во время концертов подобной музыки некоторые не знакомые между собой юноши и девушки вступали в интимную связь среди бушующей толпы. Но дело не только в этих аффективных поступках. Через эту музыку молодежи вдалбливаются неверные жизненные установки: кайфуй, ни о чем не думай, делай, как я,

О музыке и ее влиянии на формирование личности подростка пишет профессиональный музыкант и ученый К. З.Акопян¹. Он отмечает, что современный подросток воспринимает музыку в движении: прихлопывание, пританцовывание, притопывание,

¹ групповое скандирование. Длительное слушание малохудожественной музыки с однотипным и жестко акцентированным ритмом задерживает или вообще не воспитывает остроту восприятия необходимых особенностей музыкального текста: тембральных различий, мелодичных особенностей, гармонического разнообразия, ритмических тонкостей и т.д. А именно через эти особенности композитор стремится выразить определенное состояние.

Что требуется для адекватного восприятия музыки?

К.З.Акопян считает, что полноценное восприятие музыкального произведения требует специального душевного настроя и особой атмосферы слушания. Необходимо наличие такого психического состояния слушателя, которое вызывает сосредоточенность человека, сознательное отвлечение от раздражающих и мешающих внемузыкальных факторов, внутреннюю готовность воспринимать и осмысливать музыку, направленность сознания на выделение звуковысотных, тембральных, ритмических и других ее особенностей. Это целостное и устойчивое состояние внутренней напряженности и отобилизованности эмоциональных и рациональных процессов. Многим людям это состояние недоступно не столько из-за отсутствия музыкальных способностей, сколько из-за неумения войти в него, а также незаинтересованности и лени. Ведь адекватное восприятие музыки — это нередко акт, связанный у человека с интеллектуальной гимнастикой. Частое возникновение подобных состояний способствует формированию характера школьника, укрепляет его волю, развивает интеллект, обогащает эмоционально. Разнохарактерная и содержательная музыка сообщает гибкость и пластичность психической восприимчивости школьника. А без этого невозможно не только художественное восприятие, но и полноценное, эмоционально насыщенное общение с людьми.

Таким образом, низкий уровень развития перцептивной сферы создает ученику серьезные трудности в обучении, а это способствует формированию у него отклоняющегося поведения. В то же время отсутствие культуры перцепции прямой дорогой ведет многих подростков и старшеклассников в группы трудных школьников. В то же время организация и целенаправленное развитие всех видов восприятия существенно способствуют духовному формированию школьника. Однако

¹ См.: Акопян К.З. *Восприятие музыки и ее роль в формировании характера подростка // Психология подростка.* — М., 1993. — С. 89—100.

для достижения этих целей учащемуся требуется руководство учителя, учитывающего индивидуальные особенности перцепции школьника. Возрастное развитие перцепции имеет 3 основных этапа:

- 1) формирование восприятия как процесса в различных деятельности (игровой и др.);
- 2) возникновение самостоятельной перцептивной деятельности (зрительное и слуховое наблюдение);
- 3) образование перцепции как особого вида духовной деятельности, дающей проникновение в глубинную сущность вещей, постижение красоты и гармонии мира (созерцание, художественное восприятие, интуитивное познание).

Для углубления знаний по проблеме восприятия рекомендуем читателю научную литературу¹.

§ 9. Память и учет ее особенностей в учебно-воспитательном процессе

О памяти, как ниже и о мышлении, расскажем короче, чем об ощущениях и восприятии. Ее большое значение для психического развития человека понятно большинству людей. И исследовалась она значительно больше.

Многие неудачи в учении у трудных школьников связаны с их неумением запоминать и сохранять в сознании большое количество учебной информации. Происходит это обычно при переходе в средние классы, когда количество подлежащего усвоению материала существенно увеличивается, а способам его заучивания учителя не учат. Положение усугублялось также тем, что преподавание в советской школе имело преимущественно репродуктивный характер, т. е. основной упор делался на память учащихся. Поэтому учитель избегнет появления многих неуспевающих и трудных учащихся, если сообщит им приемы развития памяти и поможет это сделать.

Что такое память? Память — психический познавательный процесс, заключающийся в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении того, что мы раньше называли, переживали или делали.

Выделены 3 группы видов памяти. К *первой группе* относится двигательная, эмоциональная, образная и словесно-логическая память. Эти виды памяти различаются по тому, что запоминается. Ко *второй группе* следует причислить произвольную и произвольную память. Отличие — в наличии или отсутствии цели запоминания. В *третью группу* видов памяти включают кратковременную и долговременную, а также их своеобразное сочетание — оперативную память. Здесь основой деления является длительность запоминания.

Оказывая помощь ученику в развитии памяти, желательно знать, насколько сформированы у него эти виды памяти. Думается, что надо развивать все виды памяти. В отечественной же школе, справедливо подчеркивая важность развития произвольной памяти, незаслуженно мало внимания уделяется произвольной. А ее развитие помогло бы учащимся существенно облегчить процесс запоминания. Учителя правильно выделяют словесно-логическую память, но мало работают над образной и другими разновидностями памяти этой группы. А мы уже говорили выше, что люди правополушарного типа лучше принимают информацию не в словесно-логическом, а в образном виде. То есть ориентация преимущественно на развитие словесно-логической памяти в обучении делает неуспевающими многие художественные натуры.

От видов памяти отличают типы памяти. Если в видах памяти отражено, что человек запоминает, то в типах памяти, как запоминает. Различают зрительный, слуховой, двигательный и смешанный

¹ См.: Ананьев Б.Г. *Воспитание наблюдательности школьников*. — Л., 1940; Он же. *Психология чувственного познания*. — М., 1960; Басов М.Я. *Методика психологических наблюдений над детьми* // Басов М.Я. *Избранные психологические произведения*. — М., 1975. — С. 27—189; Бодаева А.А. *Восприятие и понимание человека человеком*. — М., 1982; Волков Н.Н. *Восприятие картины*. — М., 1969; *Восприятие и деятельность* / Под ред. А. Н. Леонтьева. — М., 1976; Грегори Р.Л. *Разумный глаз*. — М., 1972; Он же. *Глаз и мозг*. — М., 1970; Запорожец А. В. и др. *Восприятие и действие*. — М., 1970; Зинченко В. П. *Восприятие как действие* // *Вопросы психологии*. — 1967. — № 1; Игнатьев Е. И. *Психология изобразительной деятельности детей*. — М., 1961; Кравков С. В. *Глаз и его работа*. — М.; Л., 1950; Левитов Н.Д. *Наблюдательность*. — М., 1924; Он же. *Детская и педагогическая психология*. — М., 1958; Лурия А. Р. *Ощущения и восприятие*. — М., 1975; *Познавательные процессы: ощущения, восприятие* / Под ред. А. В. Запорожца и др. — М., 1982; Рок И. *Введение в зрительное восприятие*. — М., 1980; Сабиров Т. *Воспитание наблюдательности у детей*. — Алма-Ата, 1962; *Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении* / Под ред. Л.В. Занкова. — М., 1958; Спрингер С., Дейч Г. *Левый мозг, правый мозг. Асимметрия мозга*. — М., 1983; Степанов В. Г. *Психологические особенности перцептивной деятельности школьников и учет их в учебно-воспитательной работе: Учебное пособие*. — М., 1989; Он же. *Закономерности перцептивной деятельности школьников и взрослых* // *Вопросы психологии*. — 1992. — № 1-2. — С. 42-52; Фресс П., Пиаже Ж. *Экспериментальная психология*. — Вып. VI. — М., 1978; Хрестоматия по психологии. — М., 1977. — С. 247—263; Шехтер М. С. *Зрительное опознание*. — М., 1981; Якиманская И. С. *Индивидуально-типологические различия в оперировании пространственными отношениями у школьников* // *Вопросы психологии*. — 1976. — № 3

типы памяти (зрительно-двигательный, зрительно-слуховой и слуходвигательный). Типы памяти выражают индивидуальные особенности памяти. Типы памяти упражняемы. Желательно воспитывать и больше тренировать разносторонний тип памяти, т. е. смешанный.

Индивидуальные особенности памяти связаны также с ее продуктивностью. Она выражается в быстроте, прочности, точности и готовности памяти. Индивидуальное своеобразие продуктивности запоминания проявляется в неоднородности уровня развития этих качеств у школьников: одни запоминают быстро, но не прочно, другие — прочно, но не точно и т. д. Прежде всего надо развить не быстроту и прочность запоминания, а его точность.

Методик изучения памяти достаточно много, и количество их в последние десятилетия стремительно увеличивалось в связи с подключением к исследованию этой проблемы физиологов, генетиков, физиков, химиков. Для учителей желательно познакомиться с методиками изучения образной, числовой и оперативной памяти¹, исследования процессов заучивания, воспроизведения и узнавания, опосредованного и непреднамеренного запоминания, кратковременной памяти². Методики изучения памяти читатель найдет также во всех учебных пособиях, практикумах и руководствах по общей и возрастной психологии³.

Что нужно для воспитания памяти школьников? Начнем с заучивания. Это специально организованная работа по запоминанию, связанная с применением приемов для наилучшего усвоения материала. Овладение этой деятельностью способствует выработке у учащегося быстроты, прочности и точности запоминания. Младшие подростки не владеют приемами заучивания. Поэтому многие из них стремятся заучить большой учебный материал дословно. Естественно, что это связано с большими затратами времени и перегрузкой памяти. Не самым плохим выходом в таком случае будет, если подростки вообще перестанут заучивать учебный материал дома. Наихудшим вариантом может быть длительное перенапряжение психики ученика или даже нервный срыв со значительным ухудшением памяти. Все это можно предотвратить, рассказав учащимся об основных методах заучивания: целостном, по частям, комбинированном. Каждый метод имеет свои достоинства и недостатки. Поэтому желательно научить школьника пользоваться всеми методами, особенно комбинированным. Последний предполагает ряд этапов учебной деятельности: прочтение материала в целом и установление смысла, выделение основных мыслей и составление плана, заучивание по частям с фиксированием перехода от одной части к другой, воспроизведение текста с повторным чтением, закрепление путем повторений как целого текста, так и его наиболее трудных частей.

Значительно облегчает запоминание применение специальных средств запоминания — мнемонических. В психологии памяти существует специальный раздел, посвященный разработке и обучению этим средствам. Он называется мнемотехникой.

¹ См.: **Лучшие психологические тесты.** — Петрозаводск, 1992. — С. 6—9,

² См.: **Практикум по психологии / Под ред. А.Н.Леонтьева, Ю.Б. Гимпен-рейтер.** - М., 1992. - С. 105-145.

³ См., например: **Шванцара И. и др.** Диагностика психического развития. — Прага, 1978. - С. 190-194. Так, многие школьники запоминают основные цвета спектра и их последовательность, заучив фразу: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Учителя-предметники обычно знают эти средства, используя их также для самоконтроля. Но ученикам не сообщают, считая их ненаучными приемами и опасаясь стать вровень со школьниками в своих знаниях. Мы бы все-таки рекомендовали учить мнемоническим средствам, так как запоминание при этом становится продуктивнее, в первую очередь — прочнее.

Хорошо бы также сообщить школьникам средних классов об условиях успешного заучивания: постановке цели запоминания, установке на определенную временную длительность, выработке ответственного отношения к запоминаемому, активности самого ученика во время запоминания и т. д.

Многие младшие подростки не ставят себе цели запомнить материал, а просто знакомятся с ним, часто бегло. Поэтому запоминают мало, хотя просматривают материал несколько раз. Важна и установка на длительность. Желательно, чтобы учитель сказал, что в учебнике надо запомнить навсегда, что на ближайшее время, а что можно только понять. Педагоги же часто настаивают, чтобы ученики запоминали весь текст учебника. Это приводит к тому, что многие школьники учат так, чтобы ответить очередной урок или сдать экзамен. И забыть! Помогает запоминанию осознание учеником важности заучиваемого материала для его теперешней и будущей взрослой жизни. Ученику надо быть активным во время заучивания. Прежде всего активность связана с умением сосредоточиваться на заучиваемом учебном материале и с желанием понять его. Ведь

многие подростки считают, что запоминание зависит от количества прочтений текста. Вот и сидит пятиклассник, много раз перечитывает материал, а сам в это время думает о просмотренном приключенческом кинофильме. От такого чтения проку мало. Надо сообщить школьнику, что лучше 2 раза прочесть текст учебника внимательно, чем 10 раз невнимательно. Активность при заучивании предполагает самостоятельную работу над заданным материалом: производить его смысловую группировку, выделять ключевые и опорные пункты, составлять план, устанавливая связь заучиваемого с уже известным, выражать заучиваемое в схемах, диаграммах, образах.

Несколько слов о механическом и смысловом запоминании. Механическим (буквальным) запоминанием является запоминание без установления логической связи между частями (статистические данные, историческая хронология, номера телефонов и т. п.). Основное условие его успешности — частота повторения материала. Смысловое запоминание включает в себя мышление (объяснение исторических событий, геометрической теоремы и т. д.).

В советской психологии правильно отдавали приоритет смысловому запоминанию, но при этом пренебрегали механическим, мало изучали его. Ведь в жизни эти виды запоминания связаны. Так, нельзя только понять стихотворение, его требуется много раз дословно повторить. В то же время, запоминая исторические даты и номера телефонов, мы стремимся механическое запоминание дополнить установлением смысловых ассоциаций. Дошкольник запоминает слова механически, а овладевает речью эффективнее, чем младший школьник. Без механического запоминания невозможно усвоение родного и иностранного языков в школе. Часто даже в средних и старших классах ученики прибегают к механическому запоминанию, так как у них нет запаса слов по соответствующим предметам (терминов). Главное, чтобы не было односторонней опоры на развитие только одного вида запоминания.

Теперь о сохранении запоминаемого. Этому способствуют: 1) глубина понимания заученного материала; 2) его важность для ученика; 3) повторение. Последнее в значительной степени обеспечивает продуктивность памяти. Недаром мудрая народная пословица гласит: «Повторение — мать учения». Однако школьники не любят повторять: скучно, опять одно и то же. Подскажем некоторые приемы, которые помогут преодолеть эту негативную установку школьников: 1) на уроках повторения не сводить все к механическому припоминанию, а добавлять некоторые новые и интересные данные по теме и углублять прежние знания; 2) поощрять смысловое припоминание; 3) разнообразить способы повторения, включив задания: а) на изображение увиденного в наглядном виде (диаграммы, схемы, таблицы); б) придумывание собственных примеров и иллюстраций; в) сравнение различных разделов темы; г) классификацию и обобщение пройденного материала; 4) включать старый материал в решение новых учебных задач (например, использовать ранее усвоенные слова и грамматические конструкции при изучении новых). Это основной путь сохранения учебных знаний.

Наконец, коротко скажем об этапе воспроизведения усвоенного материала. Его правильность и полнота зависят от ряда факторов: 1) активности учащегося при усвоении материала, осмысленности заучивания и правильной организации повторений; 2) уверенности ученика в своих знаниях при ответе на уроке и экзамене; 3) выработки постоянной готовности к сообщению; 4) представления заученного материала в качестве некоторого целого; 5) знания приемов припоминания. Мешают успешному воспроизведению знаний слишком общие или стереотипные вопросы учителя, возможность двух или более правильных ответов на один вопрос, предшествующая деятельность (сходная с данной или вызвавшая утомление). Подростков и старшеклассников желательно научить приемам самовоспитания памяти. При этом обратить их внимание на следующие положения:

- чем шире, разнообразнее и содержательнее интересы, тем богаче запасы памяти;
- чем больше у человека развито мышление и накоплено знаний, тем лучше у него память;
- чем больше организованы и систематизированы усвоенные знания, тем продуктивнее память;
- чем больше человек тренируется в умении запоминать, удерживать и припоминать нужный ему информационный материал, тем выше развита память.

В настоящее время в психологической науке не ограничиваются методическими рекомендациями о том, как надо воспитывать память школьника и взрослого, а учат конкретным приемам ее развития.

В этом плане для учителей представляет интерес книга о памяти, написанная Корсаковыми¹. Методики изучения различных особенностей памяти и пути их развития посредством тренировки дает Ф. Лёзер². Эта работа особенно полезна в практическом плане для воспитателя и школьника.

Последним можно порекомендовать популярную литературу по памяти³. Читателям, заинтересовавшимся проблемами памяти, можно указать литературу для дополнительного ознакомления⁴.

¹ См.: *Корсаков И.А., Корсакова И. К.* Наедине с памятью. — М., 1984.

² См.: *Лёзер Ф.* Тренировка памяти. — М., 1979.

³ См.: *Вейн А.М., Каменецкая Б.И.* Память человека. — М., 1973; *Иванов С.М.* Лабиринт Мнемозины. — М., 1972; *Он же.* Отпечаток перстня. — М., 1973; *Леев В.Л.* Охота за мыслью. — М., 1967; *Лурия А.Р.* Маленькая книжка о большой памяти. — М., 1966; *Розет И.А.* Что надо знать о памяти. — Минск, 1982; *Смирнов А.А.* Память и ее укрепление // Политическое самообразование. — 1976. — № 5.

⁴ См.: *Блонский П. П.* Память и мышление // *Блонский П. М.* Избранные психологические произведения. — М., 1964; Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А.А.Смирнова. — М., 1967; *Выготский Л. С.* Память и ее развитие в детском возрасте. Собр. соч.: В 7 т. — М., 1982. — Т. 2; *Он же.* Развитие мнемических и мнемотехнических функций // Там же. — М., 1983. — Т. 3; *Зан-ков Л.В.* Память. — М., 1949; *Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание. — М., 1961; *Леонтьев А.И.* Развитие высших форм запоминания // *Леонтьев А.И.* Избранные психологические произведения: В 2т. — М., 1983. — Т. 1; *Лук А.Н.* Память и кибернетика. — М., 1966; *Ляудис В.Я.* Память в процессе развития. — М., 1976; Развитие логической памяти у детей / Под ред. А.А.Смирнова. — М., 1976; *Роговин М. С.* Проблемы теории памяти. — М., 1977; *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти. М., 1966; *Фрес П., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология. — Вып. IV. — М., 1973; Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова. — М., 1979.

§ 10. Мышление и учет его особенностей в учебно-воспитательном процессе

Один французский мыслитель заметил: все жалуются на отсутствие у них достаточной памяти, но никто не жалуется на отсутствие у него достаточного ума. Это вызвано пониманием важности мышления для познания мира и для практической деятельности. Уровень мышления является существенным компонентом оценки и самооценки человека.

Что такое мышление? **Мышление** — это психический процесс опосредственного и обобщенного познания мира. Остановимся на этом определении. Мышление — процесс опосредственного познания. Этим оно отличается от ощущений и восприятия как процессов непосредственного познания: знания о предметах и их свойствах мы получаем в чувственном познании в моменты действия раздражителей на наши органы чувств. А мышление дает новые знания посредством переработки данных ощущений и восприятия, а также памяти. Мышление оперирует не столько впечатлениями данного момента, как это происходит в чувственном познании, сколько материалом прошлых процессов (ощущений, восприятия и памяти). Поэтому оно может глубоко проникнуть во внутреннюю сущность вещей и открыть то, что совершенно недоступно процессам чувственного познания.

Мышление дает возможность глубоко проникать в сущность объектов внешнего мира и благодаря другому своему свойству - обобщенности. Процессы чувственного познания позволяют создать достаточно полные образы конкретных объектов познания (людей, вещей и пр.), но в них не разделены существенные и несущественные признаки. Поэтому мир чувственного познания — это мир индивидуально-неповторимых объектов, в котором достаточно трудно ориентироваться. Мышление выделяет в различных объектах познания общие и существенные признаки. Признаки — это свойства предметов. Существенными мы называем признаки, без которых предмет перестает быть самим собой. Понять предмет — значит выделить его существенные признаки. Поэтому логическая категория, в которой выражены общие и существенные признаки объектов, называется *понятием*. Выделяя в понятиях общие и существенные признаки предметов, распространяя их на весь класс сходных предметов (обобщая), мы научаемся понимать связи между предметами реального мира, законы взаимодействия их друг с другом. Таким образом, мышление дает нам возможность не только глубоко проникнуть в сущность предметов, выделить их существенные признаки, но и создать широкую картину целостного мира в его закономерных связях. Но мышление, как и всякий психический познавательный процесс, имеет свои ограничения и недостатки. Содержание понятия выражается в определении (дефиниции). Определить — это поставить предел. Предел в понятии сводится к тому, что содержание понятия ограничивается перечислением общих и существенных признаков и отвлечением, абстрагированием от несущественных. В этом заключена как очень сильная сторона мышления (о чем мы только что говорили выше), так и слабая: всегда есть опасность пропуска существенного признака предмета, а также упрощения и обеднения его сущности в нашем сознании. Поэтому мышление нуждается в процессах чувствен-

ного познания не только для получения исходных знаний о мире, но и для проверки результатов их переработки на практике, отказа от ошибочных выводов и дальнейшего уточнения и углубления правильно выделенного содержания понятий.

Наука о мышлении называется логикой. Различают формальную и диалектическую логику. В основе первой лежат представления о статичной, неизменной сущности предметов и мира. Именно эта логика формировалась на начальных стадиях развития нашей цивилизации. В школьном обучении тоже очень сильны элементы формальной логики. Это представляется обоснованным: прежде чем разобраться во всех сложностях развивающегося и изменяющегося мира, надо «остановить» его в сознании, выделить в вещах устойчивое и главное, а потом уже следить за их изменением и взаимодействием. Именно последнюю задачу решает диалектическая логика, в основе которой лежат идеи относительного постоянства содержания предметов окружающего мира и его непрерывной изменчивости.

Советская школа не могла разобраться с проблемой отношения формальной и диалектической логики. После Октябрьской революции преподавание формальной логики было исключено из программы средней школы. Обосновывалось это необходимостью разрушения старой школы, где велось обучение логике (в гимназиях), а также тем — и это главное, — что формальная логика построена на противоречащих диалектическому материализму принципах. В середине 40-х годов при возвращении, в определенной степени, к концепциям дореволюционной школы логика (формальная) стала учебным предметом в советской школе. Она удержалась в программе школы не более десяти лет. Диалектическая логика как самостоятельный предмет в средней школе не изучалась. Указанные обстоятельства привели к значительному снижению уровня логического мышления выпускников школ, что явственно видно в настоящее время. Например, многие люди не знают разницы между противоположными понятиями («белый цвет» и «черный цвет») и противоречащими («белый цвет»

и «не-белый цвет»). Как видно, противоречащие понятия полностью взаимно исключают друг друга, между ними нет ничего среднего. Противоположные понятия занимают крайние места смысловой шкалы (в нашем примере: «ахроматические цвета»). Между ними много других понятий, обозначающих переходные состояния (в данном случае — различные оттенки серого цвета). Читатель, уже знакомый с обработкой тестов, знает, что по этому типу построены шкалы, на которых откладываются результаты измерения различных психологических качеств человека. Например, шкала «экстраверсии и интроверсии». Экстраверты и интроверты занимают крайние позиции на ней, а между ними большинство людей. Недаром же мы говорим, что часто лучше всего золотая середина, не нужно крайностей. Но преодолевать крайности нужно учиться, а не только об этом говорить. Например, граждане бывшего СССР отвергли понятие «тоталитаризм» и заявили о своей приверженности демократии. Вступив в переходный период к ней, когда общественная и экономическая жизнь приобрела выраженные черты анархии, многие люди разочаровались в демократии и захотели вернуться к тоталитарному государству. Но дело в том, что демократическое общество у нас не было построено, на это нужны годы. То есть понятие «демократия» занимает золотую середину на шкале тоталитаризм—анархия. А некоторые люди решили, что демократия — это то, что не является тоталитаризмом («не-демократия»). Т. е. все свели к противоречащим понятиям, что свидетельствует о логической путанице в их головах и незнании возможности широкого выбора вариантов общественно-экономических изменений.

Подобное происходит сегодня и с некоторыми учителями. Отказываясь от авторитарного стиля воспитания, они в отношениях с учениками нередко сходят на позиции либерально-попустительского стиля, т. е. еще менее продуктивного: результативность обучения становится ниже, а трудных школьников — больше. Эти педагоги начинают скорбеть о прошлой школе с авторитарными методами. Выход надо искать не в выборе из двух зол, а в поиске наилучшего. Им является демократический стиль воспитания, дающий более высокие результаты в обучении и воспитании школьников. Однако на шкале стилей воспитания этот стиль занимает широкое пространство в золотой середине, а не сводится к немногим методам и приемам крайних стилей: подавление и страх — для авторитарного стиля, полная распушенность — для либерально-попустительского. Для демократического стиля нет немногих единственно верных методов, а требуется постоянный поиск разнообразных методов с учетом особенностей каждого классного коллектива и каждой конкретной личности школьника. Принцип индивидуального подхода приобретает важнейшее значение для решения проблем психического развития школьников и корригирования отклоняющегося поведения педагогом.

При индивидуальном подходе к учащемуся, испытывающему затруднения при решении мыслительных задач, рекомендуем начинать с определения общего уровня его умственного развития, вычисления коэффициента интеллектуальности (КИ, или по-английски IQ). Для детей определены средние КИ по каждому возрасту. Сравнивая КИ конкретного ученика со средним возрастным, определяем величину его отставания или опережения сверстников по уровню умственного развития. Наибольшее признание в мире получила батарея тестов американского ученого Векслера, Она предназначена для обследования детей от 4 до 15 лет.

При оказании помощи отстающему ученику желательно не ограничиться определением общего уровня его умственного развития, но выяснить, насколько сформированы у него основные мыслительные операции: анализ и синтез, сравнение, абстракция и обобщение, конкретизация.

Развивая целенаправленно определенные мыслительные операции и не упуская задачу поднятия общего уровня умственного развития, надо помнить о различных видах мышления. В силу природных предпосылок обучения и особенностей жизни у школьников существуют индивидуальное и возрастное предпочтения одного вида мышления другому. А это определяет и особенности его мыслительных операций. Обратимся, например, к различиям право- и левополушарного мышления, о которых мы подробно говорили при обсуждении закономерностей перцептивной сферы личности школьника. Умение анализировать и синтезировать надо развивать у всех учащихся.

Однако надо помнить, что активизация левого полушария приводит к развитию длительного незавершающегося анализа цветов, геометрических фигур, оперированию символами. Стимулирование правого полушария способствует быстрому синтезированию на основе аналитического выделения немногих деталей. К тому же доминирование левого полушария ведет к заметной абстрактности мышления, а правого — к оперированию конкретными образами. Точно так же требуется индивидуальный подход при развитии других мыслительных операций. Например, левополушарный ученик лучше овладеет операцией сравнения при использовании схем, чертежей, диаграмм; право-полушарный — при сопоставлении между собой реальных предметов и их конкретных изображений.

Существуют различные группы видов мышления. Так, на основе доминирования одного из двух полушарий (гемисфер) мы выделяем право- и левополушарное мышление. По уровню логического развития выделяют эмпирическое и теоретическое мышление, нередко в этой связи говорят о различии рассудка и разума. Свое-

образные формы мышления возникают при занятиях определенной профессией: математическое, техническое, лингвистическое, политическое, экономическое, историческое и т. д. Мышление — сложнейший психический процесс. Его невозможно понять при одностороннем подходе. Поэтому мышление изучают с разных точек зрения.

Различные виды мышления у конкретного человека имеют неповторимое индивидуальное сочетание. Поэтому при развитии мышления ученика в целом особенно необходим индивидуальный подход. Так, математическое мышление развивается как при действии с символами (алгебра), так и при решении пространственных задач (геометрия и тригонометрия). Но в первом случае опорой в обучении больше является деятельность левого полушария, а во втором — правого. Великие мастера живописи обладают высоким уровнем художественного мышления. Но у одних конкретная образность в мышлении очень ярко выражена (Сальвадор Дали), у других отмечается абстрактность (В. В. Кандинский), т. е. в первом случае яркая правополушарность, а во втором она сочетается с действием левого полушария. Рассмотрим политическое мышление. Политики бывают прагматиками и теоретиками. Собственно, речь идет о двух видах мышления политических деятелей. У прагматиков развито преимущественно эмпирическое мышление, у идеологов государства — теоретическое. Обычно они критикуют друг друга. Но каждый вид мышления имеет свои достоинства и недостатки. Прагматики лучше понимают текущий момент, идеологи нацелены на будущее страны. Поэтому наилучшим является сочетание в органах управления обществом людей с обоими видами мышления, но стремящихся понимать друг друга, развивать у себя и другой вид мышления, взаимно обучаясь, слушая не только себя, но и оппонента, приходя к компромиссу.

В психологии распространено деление понятия «мышление» на следующие три вида: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Наглядно-действенным или практическим называется такой вид мышления, который направлен на решение задач в конкретной форме, а сам мыслительный процесс непосредственно включен в деятельность.

Наглядно-образное мышление — это такой вид мышления, в котором решение задач происходит с опорой на имеющиеся в сознании человека образы.

Словесно-логическое мышление — вид мышления в форме отвлеченных понятий и рассуждений. У детей дошкольного возраста развивается и становится ведущим наглядно-действенное мышление. Это находит выражение в сюжетно-ролевой и дидактической игре, где ребенок действует с предметами и их конкретно-вещественными заместителями. Перед поступлением в школу заметно развивается наглядно-образное и, в меньшей степени, словесно-логическое мышление. В первых классах ведущим становится наглядно-образное мышление, требующее введения в учебный процесс изобразительной наглядности. В последние десятилетия было сделано открытие: у младших школьников имеются большие потенциальные возможности по развитию словесно-логического мышления. В связи с этим Л.В. Занков и другие психологи и педагоги стали считать развитие отвлеченного мышления у младших школьников одной из основных задач обучения. Однако при этом произошло умаление значения образного мышления в учебно-воспитательном процессе. Дело не только в том, что у младших школьников наглядно-образное мышление относительно больше развито, чем отвлеченное. Как показали последние психологические исследования, развитие наглядно-образного мышления у детей и взрослых существенно способствует усилению и проявлению их творческого потенциала. Думается, что развивать отвлеченное мышление у школьников необходимо, но при этом следует уделять серьезное внимание формированию образного мышления. В средних и старших классах имеется тенденция к преобладанию у учащихся словесно-логического мышления, что требует в значительной степени символической наглядности, сознательного и глубокого овладения школьниками учебной деятельностью.

Какое отношение все сказанное имеет к проблеме индивидуального подхода к трудным школьникам? Прямое. Указанные виды мышления, возникнув в разные возрастные периоды, продолжают существовать все время у школьников и взрослых. Для гармонического, полноценного психического развития школьников все три вида надо развивать в течение всего периода школьного обучения. (В отечественной школе, особенно в средних и старших классах, основной крен делается в сторону словесно-логического мышления.) В силу индивидуальных особенностей у разных школьников имеется разная предрасположенность к этим видам мышления. Так, И.С.Якиманская¹ установила, что одни учащиеся средней школы лучше решают геометрические задачи с помощью пространственных построений, на рисунке или чертеже («графики»), другие — с помощью алгебраических вычислений, в символической форме («аналитики»). Очевидно, что «графики» — это школьники с преобладанием наглядно-образного мышления, а «аналитики» — с доминированием словесно-логического мышления. Однако в школе преобладают однообразные словесные способы преподнесения учебного материала, которые затруднительны для учеников с наглядно-действенным или наглядно-образным мышлением. Многие неуспевающие считаются учителями неспособными. Так, единообразие методов и приемов преподавания в нашей школе, отсутствие учета индивидуальных особенностей мышления отдельных учащихся делает многих из них трудными. Причем трудности эти бывают не временными, а на всю жизнь. Ведь большой ряд профессий требует не только словесно-логического мышления, но и двух других: инженеру не обойтись без наглядно-действенного мышления, а художнику и писателю — без наглядно-образного. Сказанное подтверждается опытом работы учителя И. Волкова. Он оценивал и фиксировал в специальном дневнике всевозможные поделки учеников, которые были связаны с их хобби. В итоге обнаружил среди многих неуспевающих учеников талантливых «рукастых» мастеров и впечатляющих, интересных, творческих фантазеров, т. е. учеников с наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением.

Какие существуют методики исследования мышления? Их довольно много. Так, для оценки логического мышления используют методики: «количественные отношения», «закономерности числового ряда», «компасы», «сложные аналогии», «выделение существенных признаков», «интеллектуальная лабильность», тест возрастающей трудности (методика Равена)². Достаточно подробно описаны методики изучения мышления как процесса решения задач³. Проблема образного мышления затрагивается в работе С. А. Гарибяна⁴. В плане изучения наглядно-действенного мышления учителю поможет работа Т. В. Кудрявцева «Психология технического мышления».

¹ См.: Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. — М, 1980.

² См.: Лучшие психологические тесты. — Петрозаводск, 1992. — С. 13—40.

³ См.: Практикум по психологии / Под ред. А. Н.Леонтьева, Ю. Б. Гиппенрейтер. - М., 1972. - С. 145-176.

⁴ См.: Гарибян С. А. Школа памяти (суперактивизация памяти через возрождение эмоций). — М., 1992.

Как развивать различные виды мышления в обучении? Из отечественных работ по этой важнейшей проблеме наибольшую известность получили теоретико-экспериментальные исследования Л.В.Занкова, Н.А.Менчинской, П.Я.Гальперина и Н.Ф.Талызиной, Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова. Популярное содержательное изложение сути этих теорий читатель получит в книге Л. М. Фридмана и К. Н. Волкова¹.

Опытным учителям известно имя Л.В.Занкова как одного из основных теоретиков реформы отечественной общеобразовательной школы доперестроечного периода. Реформа не дала желаемых результатов, в связи с чем теория Занкова подверглась критике. Однако предварительный массовый обучающий эксперимент приводил к заметному повышению уровня общего психического развития детей. Вероятно, средняя школа просто не была подготовлена к резкому изменению программы и методов обучения. В настоящее время методы Л. В. Занкова успешно применяются в школе.

Наибольшую известность и признание не только в отечественной, но и в мировой науке получила теория содержательного обучения, разработанная и проверенная на практике Д. Б.Эльконин² и В.В.Давыдов³. Экспериментально-теоретические исследования указанных авторов и их сотрудников положили начало новому этапу развития отечественной школы. Как уже говорилось выше, существующая традиционная начальная и средняя школа недостаточно использует даже возможности формальной логики для формирования мышления учащихся. Д.Б. Эльконин и В.В.Давыдов не только декларировали необходимость диалектической логики и изменения в связи с этим методов и приемов обучения, - но и заложили ее принципы в структуру учебных предметов, их содержание. Причем сделали это уже в начале обучения, в младшем школьном возрасте. Естественно, что ключевым звеном цепи умственного развития школьников они сделали теоретическое мышление. При этом, однако, указывалось на необходимость развития у школьников других познавательных процессов и личности в целом.

Понятие «учение» в теории Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова связано не столько с получением учащимися конечных материальных результатов обучения, сколько с формированием у них учебной деятельности. Особенности последней являются:

- направленность на психическое развитие ребенка, а не на получение материальных и иных результатов;
- выделение и овладение учащимися общими способами действий по решению широких классов задач;
- преподнесение материала каждого раздела и темы в сочетании с мотивационным введением (для чего, почему и зачем учащемуся надо изучать этот раздел);
- изучение по принципу: от абстрактно-общего к конкретно-частному. В отечественной дидактике сейчас господствует иной принцип: изучение должно вестись от частного к общему;
- научно-теоретический характер учебной деятельности.

Основные элементы учебной деятельности:

- а) учебно-познавательные мотивы;
- б) учебные задачи;
- в) учебные действия (операции).

Важными моментами учебной деятельности являются оценка, контроль и самоконтроль.

Экспериментальное обучение на основе теории учебной деятельности ведется долгие годы во многих школах России и дает большой педагогический эффект.

Считаем, что наша школа должна сформировать у учащихся также и такие важные виды мышления, как экономическое, политическое, историческое и некоторые другие. Начнем с первого.

Многие люди в нашей стране считают, что экономическое мышление нужно только тем школьникам и взрослым, кто стремится стать предпринимателем или менеджером. А получить соответствующую подготовку они могут в специальных экономических учебных заведениях или на частных курсах. Поэтому сложилось такое положение, что наша страна вступила в эпоху рынка, а подавляющее большинство населения не имеет о нем даже упрощенного представления. Отсюда целый ряд очень негативных социально-психологических явлений. Например, в 1990 г. горожане отказывались участвовать в осенних сельскохозяйственных работах, невзирая даже на значительно возросшее материальное вознаграждение. Они считали, что их жесткая позиция в этом вопросе

¹ См.: Фридман Л.М., Волков К.Н., Психологическая наука — учителю. — М., 1985.-С. 105-129.

² См.: Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.

³ См.: Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972; Он же. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.

будет способствовать быстрому установлению справедливых рыночных отношений между городом и деревней. Но они не учли, что состоятельных и заинтересованных в торговле с городом частных аграрных хозяйств не было, а сами горожане выступали в качестве не только наемной силы, но и непосредственных потребителей сельскохозяйственной продукции. Подобное поведение горожан было одной из причин того, что в самом урожайном году в крупных населенных пунктах возникла нехватка продовольствия. Таких примеров можно привести много. Отсутствие элементарных знаний и умений сказывается и в частной торговле. Эта торговля выродилась в спекуляцию, в погоню за сверхприбылью, стала принимать выраженные криминальные формы, вызывая чувство ненависти к предпринимателям со стороны многих слоев населения. А между тем цивилизованное рыночное хозяйство не грабит потребителя, а, наоборот, заинтересовано в повышении его благосостояния. Более того, даже во внешней торговле считается невыгодным для развитого государства слишком большое превышение экспорта над импортом, так как это может ослабить покупательную способность партнера и привести тем самым к значительному сокращению собственного производства в будущем.

Можно высказать несколько предположений о том, почему вопрос об экономическом образовании граждан не был поставлен в нашей стране. Очевидно, политическая борьба постоянно отодвигала проблему экономических преобразований на задний план; в обществе возникло отрицательное отношение к теоретическим знаниям, вызванное крахом государственной идеологии; критика отечественными психологами и педагогами обучения как процесса усвоения так называемых ЗУНов (знаний, умений, навыков), неправильно понятого частью общества как снижение требований к качеству получаемых в учебных заведениях знаний, и т. д.

Сложившееся положение повлияло непосредственно на поведение многих подростков и старшеклассников. Пока взрослые люди разбираются в рыночной экономике, молодежь начинает действовать в ней. Но так как у молодых знаний о рынке еще меньше, а импульсивности значительно больше, то часто опыт их весьма горек. Кто-то из них оказывается вовлеченным в торговые дела криминального характера, другие связываются с мафией и занимаются рэкетом, третьи считают проституцию обычным средством заработка. Таким образом, резкое возрастание общего числа трудных школьников в значительной степени связано с отсутствием у наших учащихся правильного экономического мышления. Экономика существенно влияет на философию, политику, нравственность, духовные ценности каждого человека, на выбор им профессии и отношение к труду. Поэтому несформированность экономического мышления может оставить многих школьников в положении хронически «трудных» и после окончания школы.

Отечественная средняя школа не формирует и правильного политического мышления учащихся. Попытка выработать новое мышление в период перестройки окончилась неудачей, так как строилась на принципе отрицания прошлого. Подчас такой подход был удачен, а порой приводил к отрицанию несомненных истин. А между тем каждый вид мышления человека требует длительного и глубокого изучения соответствующей деятельности людей (в данном случае — политической), анализа успехов и неудач, выявления основополагающих принципов такого мышления, способов решения задач и проверки правильности результатов мыслительной деятельности и т. д. Сказанное станет особенно ясным, если сравнить современное политическое мышление с научно-теоретическим. Интересующегося читателя отсылаем к великолепной аналитической работе классика психологии Курта Левина об аристотелевском и галилеевском способах мышления¹.

Отсутствие сформированного современного политического мышления у молодых людей также способствует появлению трудных школьников. Многие из них прямо говорят о своем разочаровании во взрослых и, не найдя своего решения важных политических проблем, сознательно отстраняются от участия в политической жизни общества. «Лови кайф! Ни о чем не думай!» — такова мораль довольно значительной части молодежи. Растет количество сатанистов, стремящихся ниспровергнуть самые глубокие основы духовности. В то же время боевиками коммунистов-анпиловцев, устроившими беспорядки в Москве в 1993 г., были молодые люди. Ради объективности надо сказать, что указанные категории не составляют большинства нашей молодежи, которая все же выбрала путь демократии. Однако указанных трудных подростков и юношей достаточно много.

Наше мышление не обладает и историзмом. Отсутствие исторического мышления объясняется повсеместным распространением в нашем обществе утверждения, что история ничему не учит, а

¹ См.: Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии // Психологический журнал. — 1990. — Т. П.-№5.-С. 135-158.

исторические аналогии ущербны. Выходит, следуя этой логике, что общественный опыт не нужен человечеству, а аналогия — не умозаключение. Конечно, рассуждение по аналогии значительно менее достоверно, чем дедукция и индукция, и требует серьезной аналитической проработки. Отсутствие правильного исторического мышления не позволяет школьникам самостоятельно разбираться в текущих событиях, намечать собственную, независимую линию поведения в обществе. Все это происходит потому, что преподавание в советской школе истории, литературы и других учебных предметов строилось на вульгарной социологии и механическом заучивании хронологических дат, а также просто на фальсификации. Сегодня важно так перестроить преподавание названных предметов в школе, чтобы учащиеся не только запоминали последовательность исторических событий, но и умели их осмыслить, использовать в своей жизни.

В течение 70 с лишним лет нас учили, что бытие определяет сознание. Это положение верное, но одностороннее. Ведь и сознание определяет бытие. Причем в определенные периоды истории влияние сознания на исторический прогресс больше, чем сложившегося бытия, которое надо преодолеть и создать новое. Мы живем именно в такой период. Действительно, что нужно стране с самоотверженным народом и богатой землей? Умение современно мыслить, эффективно решать экономические и политические задачи. Ибо мышление дает нам способ решения, и нельзя неверным способом прийти к верному решению даже при самых благоприятных условиях¹. Поэтому высокий уровень мышления школьников крайне необходим им не только для успешного обучения, но и для выработки стратегии жизни, помогающей преодолевать большие трудности и добиваться значительных успехов в школе, а затем и на работе. К чести отечественной психологии надо сказать, что идея развивающего обучения всегда была главенствующей в исследованиях. В этом плане хочется особенно выделить школы С.Л. Рубинштейна и Л. С. Выготского.

В плане индивидуального подхода скажем также о необходимости более высокого развития специфических видов мышления (математического, технического, художественного и др.) у тех учащихся, которые ориентируются на приобретение в будущем соответствующих профессий (математика, инженера, писателя и т.д.).

Читателям, пожелавшим углубить свои знания по проблеме мышления и его развития у детей, рекомендуем дополнительную литературу².

§ 11. Воображение и учет его индивидуальных особенностей в учебно-воспитательном процессе

Фантазия (воображение) -- величайший дар природы человечеству. Без нее человек не стал бы человеком, творцом - созидателем нового мира и новой жизненной сферы на Земле — ноосферы. Великий Беранже писал:

Если бы завтра
Земли нашей путь
Осветить наше
Солнце забыло,
Завтра целый бы мир осветила
Мысль безумца какого-нибудь.

¹ См.; Степанов В. Г. *О некоторых предпосылках современного экономического сознания* // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14. — № 1. — С. 171—175

² См.: Брушлинский А. В. *Психология мышления и проблемное обучение*. — М., 1983; Веккер Л. М. *Психические процессы*. — Л., 1976. — Т. 2; Выготский Л. С. *Мышление и речь. Собр. соч.* — М., 1982. — Т. 2. — С. 6—361; Давыдов В. В. *Виды обобщения в обучении*. — М., 1972; *Исследования мышления в советской психологии* / Под ред. Е. В. Шороховой. — М., 1966; Кабанова-Меллер Е. Н. *Формирование, приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся*. — М., 1963; Кудрявцев Т. В. *Психология технического мышления*. — М., 1975; Кулюткин Ю. Н. *Эвристические методы в структуре решений*. — М., 1970; Лук А. И. *Мышление и творчество*. — М., 1976; Матюшкин А. М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. — М., 1972; *Мышление: процесс, деятельность, общение* / Под ред. А. В. Брушлинского. — М., 1982; *Основные направления исследования психологии мышления в капиталистических странах* / Под ред. Е. В. Шороховой. — М., 1966; Пиаже Ж. *Избранные психологические произведения*. — М., 1969; Пиаже Ж., Инельдер Б. *Генезис элементарных логических структур*. — М., 1963; Пономарев Я. А. *Психология творчества и педагогика*. — М., 1976; *Проблемы диагностики умственного развития учащихся* / Под ред. З. И. Калмыковой. — М., 1975; *Психология мышления* // Сборник переводов с немецкого и английского / Под ред. А. М. Матюшкина. — М., 1965; Рубинштейн С. Л. *О мышлении и путях его исследования*. — М., 1958; Талызина Н. Ф. *Формирование познавательной деятельности учащихся*. — М., 1983; Тихомиров О. К. *Психология мышления*. — М., 1984; *Управление познавательной деятельностью учащихся* / Под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. — М., 1972; *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления*. — М., 1981; Шардаков М. Н. *Мышление школьника*. — М., 1963; Эсаулов А. Ф. *Психология решения задач*. — М., 1972.

Но могучее оружие воображения в слабых, неумелых и неуверенных руках нередко становится орудием величайшего бедствия и самоуничтожения. Достаточно сказать об экологической проблеме, которую люди сами же создали. А люди, не нашедшие применения своим творческим силам и уходящие от безрадостной жизни в алкоголь! Вспомним хиппи, многие из которых стали сознательно потреблять наркотики, чтобы уйти из кажущегося им серым и бездушным мира в «творческий» мир галлюцинаций. И находится тому много последователей, в том числе и среди молодежи в нашей стране. О том, что дело здесь не только в болезненной пристрастии человека к вину или наркотикам, а в неудовлетворенном, невыраженном творческом потенциале, неизрасходованная энергия которого мучит человека, говорит следующий факт. Многие люди, знающие тяжелые последствия этих пороков и способные на начальном этапе избавиться от них, не хотят этого делать, так как им кажется, что жизнь тогда будет неинтересной, скучной. Мы уже не говорим о подростках и юношах, убивающих людей «просто так», чтобы убедиться в своем отличии от окружающих «серых посредственностей». Распространение болезненных форм воображения свидетельствует о нашем социальном неблагополучии, о трудностях, которые испытывают молодежь и взрослые, пытаясь найти свое место в жизни, выразить и применить свою творческую энергию. Учитель не может решить всех этих проблем. Но в его силах помочь «трудным» школьникам сделать созидательным свое воображение и найти место для его применения. Проблема воображения в отечественной психологии исследована крайне мало. Но что же все-таки известно? Ответим кратко на этот вопрос.

Воображение — это психический познавательный процесс, заключающийся в создании новых образов на основе материала прошлых восприятий и представлений памяти. Различают произвольное (сны, грезы) и произвольное воображение. Последнее делится на творческое и воссоздающее воображение, а также мечту.

Творческим воображением называется самостоятельное создание новых образов, включенное в процесс творческой деятельности. У детей творческое воображение начинает развиваться достаточно рано. Причем в дошкольном и младшем школьном возрасте фантазия проявляется очень сильно. Этот период является сензитивным для развития воображения. Многие дети увлекаются рисунком и живописью, лепкой, аппликацией, словотворчеством, сочинением сказок и страшных историй и т. д. Нередко на этой почве возникают трудности в отношениях с воспитателями. Маленькие школьники, стремясь удовлетворить свою повышенную потребность в творчестве, при ответах в классе невольно искажают учебный материал, добавляют к нему всяческую быль и небыль. Неопытные учителя считают таких детей лгунами. Но это не ложь, а фантазия. И укорять ребенка, а тем более наказывать его за это не надо. Просто ученику надо разъяснить, где следует ему применять свое воображение, а где стремиться к точному воспроизведению. А также желательно включать таких детей в деятельность, развивающую его творческую фантазию.

Продукты творческого воображения детей очень яркие и своеобразны. Гений человека буквально взрывается в каждом ребенке этого возраста букетом пышной фантазии. Недаром вундеркинды — это дети младшего школьного возраста, что связано с большой яркостью, свежестью и остротой их восприятия, с полнотой представлений памяти, из которых создаются образы фантазии. К тому же еще недостаточно развитое в этих возрастах словесно-логическое мышление не очень тормозит и сдерживает игру воображения. В эти годы у ребенка начинается активное открытие своего «Я», обращение внимания на собственный внутренний мир. Переполненный впечатлениями ребенок стремится понять окружающий мир и себя, найти средства самовыражения. Таким средством самовыражения и является для него творческое воображение. Взрослые люди поняли это, когда их искусство стало делать упор на выражении духовной сущности человека, его внутреннего мира. Началось это с импрессионистов и неоимпрессионистов и особенно выразилось в искусстве авангарда XX в. (Кандинский, Малевич, Филонов, Шагал, Дали и др.). Именно в это время человечество открыло для себя непревзойденную духовную ценность продуктов детского творчества. И сегодня устраиваются континентальные и мировые выставки рисунков детей, привлекающие всеобщее внимание. В то же время в образовательных учреждениях детей с малолетства учат в основном реалистическому рисунку. Автор не отрицает ценности реализма для углубленного наблюдения и изучения детьми внешнего мира. Однако представляется, что делать это надо так, чтобы внешние впечатления не подавляли внутреннее развитие ребенка, его активности и индивидуальности. В противном случае мы гасим у ребенка интерес к творчеству или направляем его за стены школы и семьи. Это опять дорога к трудностям, так как неконтролируемая фантазия ребенка часто проявляется в весьма неприятных для

взрослых выдумках. Поэтому творческие интересы желательно формировать на материале всей человеческой культуры, а не ее отдельных ответвлений,

Яркость и оригинальность создаваемых детьми образов воображения могут обернуться для них нежелательной стороной. Созданные детьми в своем сознании образы воображения в связи с большой их экспрессивностью, а также повышенной детской впечатлительностью могут вызвать испуг и беспокойство. Детские страхи нередко закрепляются, сильно невротизируя ребенка. Поэтому иногда нужно приглушить яркость этих образов, указывать способы защитных действий с ними. Рекомендуем воспитателям попросить ребенка нарисовать пугающий его образ фантазии, убедить, что в нем нет ничего страшного, а потом предложить разорвать рисунок на мелкие кусочки. Подробнее о детских страхах будет сказано ниже, когда речь пойдет об эмоционально-волевой сфере ребенка.

Важно отметить, что рисунки детей позволяют выявить их серьезные внутренние трудности. Так, интересные опыты с четвероклассниками провела студентка Московского педагогического университета Т. Игнатьева. Она попросила детей нарисовать то, чего нет на свете (методика Н.И.Стреляновой). Большинство рисунков были красочными, яркими, с солнышком, травкой, летающими птицами, улыбающимися и парящими в воздухе зверями. Контрастно выделялся рисунок с изображением драконов и каких-то невиданных зверей с длинными когтями, клыками, с которых капала кровь. Эти драконы разрывали людей и зверей. Выяснилось, что автором является девочка из неполной семьи. Она сильно переживает по поводу ухода отца. Мать встречается с различными мужчинами, к которым девочка не успевает привыкнуть. В семье часто пьют и не пускают ребенка в школу. Она стала злобной и замкнутой. Сходные рисунки были выполнены другими четвероклассниками из неблагополучных семей. Они, как в зеркале, отражали внутренний мир ребенка, служили средством самовыражения.

В литературе описана аналогичная методика: тест «Несуществующее животное»¹. Он используется для регистрации состояния психики испытуемого. Обзор методик, позволяющих исследовать мир ребенка по его рисункам, описан в работе И.Шванцары и его коллег². В нашей стране изобразительную деятельность взрослых и детей изучали Н.Н.Волков, Е.И.Игнатьев, В.Н.Киреенко, В.С.Кузин, Г.В.Лабунская, В.С.Мухина. Широкую известность получила в последние годы система обучения детей изобразительной деятельности художника Йеменского.

В подростковом и старшем школьном возрасте развитие творческого воображения связано со стремлением к взрослости (средние классы) и жизненному самоопределению (ранняя юность), нацеленности на выбор будущей профессии и выраженному хобби. Думается, что именно эти особенности надо прежде всего иметь в виду, чтобы вовлечь «трудных» школьников в творческую деятельность. Иначе мы рискуем прийти к тем нежелательным формам развития воображения у подростков и юношей, о которых упоминалось выше.

Развитие творческого воображения нуждается в специально организованной творческой деятельности. Эту задачу в настоящее время лучше всего выполняют дома творчества школьников, имеющие подготовленные кадры педагогов и материальную базу для студийных и кружковых занятий. К тому же многие учащиеся стремятся ограничить время своего пребывания в школе с ее достаточно жестким режимом, проводить свободное время за ее пределами.

При развитии творческого воображения рекомендуем не только выявить доминирующие интересы и способности конкретных детей, их умения и навыки, но и познакомить их с приемами создания творческих образов (агглютинация, гиперболизация, акцентирование, типизация и схематизация).

Воссоздающее воображение сводится к построению (в сознании человека) образа объекта в соответствии с его описанием, чертежом, схемой, замещающим символом. Воссоздающее воображение требуется при изучении большинства учебных предметов в школе, причем значение его возрастает в средних и старших классах. Без развитого воссоздающего воображения очень трудно научиться решать геометрические и тригонометрические задачи, постигать эстетическую ценность художественной литературы, мысленно путешествовать по всей Земле и космосу в их прошлом, настоящем и будущем (история, география, астрономия). Для развития воссоздающего воображения у школьника желательно способствовать накоплению им как можно большего количества наглядных образов, глубокому их осмыслению, правильному пониманию опор фантазии (описаний, чертежей и пр.), умению разворачивать эти опоры в верный образ.

¹ См.: *Лучшие психологические тесты*. — Петрозаводск, 1992. — С. 62—67. ² См.: Шванцара И. и др. *Диагностика психического развития*. — Прага, 1978. — С. 202-218.

Мечта — это создание образов желаемого будущего. Мечта бывает полезная и вредная. Полезной назовем мечту, мобилизующую деятельность школьника на достижение важной и далекой цели. «Паши, мечта, мой верный вол», — писал о такой мечте В. Брюсов. Вредная мечта часто расслабляет, дезорганизует, уводит в мир иллюзий, заменяет собой реальную действительность.

Так, восьмиклассник Аркадий С. стал плохо заниматься по всем предметам. Классная руководительница решила выяснить, в чем причина такой перемены отношения к учебе. Она стала больше наблюдать за ним во время проводимых ею уроков литературы. Аркадий часто сидел за партой с отсутствующим, безучастным видом. Видно было, что мысли его были далеко от школы. Осторожными расспросами на перемене выяснилось, что он мечтал о подвиге: вот в класс ворвется вооруженный бандит, все испугаются, а Аркадий незаметно подберется к нему, собьет с ног, обезоружит. Потом президент страны наградит его медалью, а все окружающие будут восхищенно говорить: «Смотрите, Аркадий был незаметным парнем, учился плохо, никто его не замечал, а какой герой из него вышел! Кто бы мог подумать?! Не разглядели!» Конечно, школьников не надо осуждать или смеяться над ними из-за их стремления к героизму. Но желательно использовать это стремление, чтобы направить подростков на полезную реальную деятельность. Еще вреднее бывает мечта во что бы то ни стало возвыситься и прославиться, стать над людьми или жить, не трудясь, весело и сладко. В этом случае необходимо серьезное нравственное перевоспитание школьника, направление его фантазии на путь полезной мечты¹.

Сделаем заключение по поводу изложенного в последних параграфах материала, посвященного психическим познавательным процессам (ощущению, восприятию памяти, мышлению, воображению) и их индивидуальным особенностям. Индивидуальный подход к трудным и неуспевающим учащимся предполагает углубленное изучение их познавательной сферы и выяснение, какой именно процесс (или несколько процессов) тормозит умственное развитие школьников и мешает им успешно учиться. Однако для этого недостаточно выделить конкретный познавательный процесс, а определить вид или индивидуальную особенность этого процесса, тормозящую общее его развитие. При корректировании развития определенного познавательного процесса существенно облегчит дело знание индивидуальной предрасположенности конкретного ученика к определенному виду этого процесса. Опора на опережающее развитие индивидуально предпочитаемого вида познавательного процесса позволит быстрее и значительно эффективнее развить и другие виды этого процесса. Однако неразвитость одного познавательного процесса тормозит формирование других. Поэтому желательно не забывать и о их развитии. Такое заключение может поставить в затруднение школьного учителя: надо изучать общий уровень и индивидуальные особенности всех процессов, причем каждого по отдельности. А этих видов много. Это огромный объем работы! Как тут быть? Мы хотим помочь педагогу. В нашей работе² говорится о детализирующем и угадывающем восприятии. Обращаем внимание, что при индивидуальном предпочтении учащимися способа детализирующего восприятия отмечается относительно большее развитие сенсорики, словесно-логической памяти и словесно-логического мышления. Выраженное тяготение школьника к преимущественному использованию угадывающего восприятия положительно коррелирует с развитием образной памяти, наглядно-образного мышления и воображения.

Таким образом, индивидуальное предпочтение и преимущественное развитие одного вида конкретного познавательного процесса влияет и само испытывает обратное влияние сходных видов других познавательных процессов. Это наблюдение может существенно облегчить работу учителя с конкретным учеником: действуя на один вид, например мышления, получаем воздействие на сходные виды восприятия, памяти и т.д.

¹ См.: Беркинблит М., Петровский А. *Фантазия и реальность*. — М., 1968; Бруш-линский А. В. *Воображение и творчество // Научное творчество / Под ред. С. Р. Ми-кулинского, М.Г.Ярошевского*. — М., 1969. — С. 341—356; *Воображение и восприятие // Ученые записки МГПИ им. В.И.Ленина / Под ред. Е.И.Игнатъева*. — М., 1963; Выготский Л. С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Собр. соч. — М., 1982. — Т. 2. — С. 436—454; Дудецкий А.Я. *Теоретические вопросы воображения и творчества*. — Смоленск, 1974; Ковалев А.Г. *Психология литературного творчества*. — Л., 1960; Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К, *Планы и структура поведения*. — М., 1965; Натадзе Р.Г. *Воображение как фактор поведения*. — Тбилиси, 1972; Никифорова О.И. *Исследования по психологии творчества*. — М., 1972; Петровский А. В. *Роль фантазии в развитии личности*. — М., 1961; Самарин Ю.А. *Воспитание воображения школьника*. — Л., 1947; Страхов И. В. *Психология творчества*. — Саратов, 1968; Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания*. Собр. соч. — М.; Л., 1950. - Т. 8. - С. 429-442; Чуковский К. И. *От двух до пяти*. — М., 1968; Якобсон П. М. *Психология художественного творчества*. - М., 1971.

² См.: Степанов В. Г. *Закономерности перцептивной деятельности школьников и взрослых // Вопросы психологии*. — 1992. — № 1—2. — С. 42—52.

§ 12. Эмоционально-волевая сфера личности ученика и учет ее индивидуальных особенностей

в процессе психокоррекции

Чувством называется переживание человеком своего отношения к тому, что он познает и делает. Преобладание у человека устойчивой совокупности чувств и форм их выражения в значительной степени отражает его индивидуальность. Чувства непосредственно влияют на поведение людей. С одной стороны, без сильных и глубоких чувств невозможно достичь больших целей в жизни, требующих долгих и напряженных усилий. Здесь чувства помогают воле. Наличие у человека развитых высших чувств (нравственных, интеллектуальных, эстетических) определяет его духовный облик. С другой стороны, не руководимые разумом чувства приводят к нежелательным поступкам, безволию, отклоняющемуся поведению. Длительные неприятные эмоциональные состояния вызывают нервные и психические расстройства и органические заболевания (гипертонию, язву желудка и т. д.). Поэтому переоценить значение изучения эмоциональной сферы трудного учащегося и воспитательного воздействия на нее просто нельзя. Более того, провести корригирование отклоняющегося поведения школьника невозможно без воспитания у него культуры чувств.

Чувства — существенная составляющая структуры личности человека. Поэтому во многих современных исследованиях наиболее важных свойств личности выделяют шкалу эмоциональной устойчивости — нейротизма. Примером может служить широко известный и часто применяемый личностный опросник Айзенка¹. Обработка данных, полученных с помощью опросника, производится по двум шкалам: экстраверсии-интроверсии и нейротизма. Последняя позволяет получить характеристики эмоциональной сферы человека: эмоциональной лабильности, эмоциональной чувствительности и тревожности. Эту шкалу называют также шкалой эмоциональной лабильности (или эмоциональной стабильности-нестабильности).

В последние годы стали интенсивно разрабатываться психологические методики по изучению эмоциональных состояний². Примером может служить тест на определение уровня тревожности (авторы Ч.Д.Спилбергер, Ю.Л.Ханин), приводимый в главе IV настоящего пособия.

Обзор психологических исследований детского эмоционального развития дает Й.Шванцара³. Он указывает на необходимость обработки информации по трем областям: а) анамнезу, собранному на основе анкеты; б) наблюдению за школьником в естественных и вызванных ситуациях; в) тестовым методам и экспериментальным ситуациям, вызывающим эмоциональную реакцию.

При изучении чувств ребенка и взрослого часто используются психофизиологические методики, позволяющие исследовать физиологические корреляты эмоциональных состояний⁴. В этих целях в опытах обычно регистрируют прежде всего пульс, дыхание и кожно-гальваническую реакцию (КГР), а также мышечные изменения, электрокардиограмму (ЭКГ), артериальное давление крови (АД), вазомоторные (сосудистые) показатели, электроэнцефалограмму (ЭЭГ).

В контексте нашего пособия важно указать на различные формы проявления чувств: аффекты, стрессы, страсти, настроения.

Аффекты — это сильные, бурные и кратковременно протекающие чувства, имеющие характер эмоциональных вспышек, взрывов. Бывают аффективные проявления гнева, отчаяния, радости. Академик И. П. Павлов назвал аффект «буйством подкорки». Это значит, что в состоянии аффекта у человека выключается кора больших полушарий, т. е. разум и воля. Известны случаи, когда во время массовых выступлений рок- и поп-музыкантов отдельные незнакомые молодежные пары вступали в интимные отношения прямо в толпе. Это пик того состояния «балдения», которое, к сожалению, стремится испытать достаточно большое количество молодежи. В состоянии аффекта совершаются многие преступления. Недаром в состоянии аффекта достаточно часто входят возбужденные личности, относящиеся к самому тяжелому виду акцентуации характера (смотрите главу об акцентуированных личностях ниже).

Аффекту более подвержены люди холерического темперамента. Важно отметить, что аффект можно предупредить и преодолеть на начальных стадиях его возникновения. Для этого человек должен осознавать, что возникшее раздражение может привести к взрыву, если на нем длительно сосредоточиваться и анализировать его. В этом случае надо заставить себя переключиться на какую-либо деятельность, желательна достаточно напряженную и приятную.

¹ См.: Русалов В. М. Модифицированный личностный опросник Айзенка. — М, 1992.

² См.: Левитов Н.Д. О психических состояниях. — М., 1964. — С. 103—152; Лучшие психологические тесты. — Разд. П. — Петрозаводск, 1992.

³ См.: Шванцара И. и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978. — С. 167-181.

⁴ См.: Практикум по психологии / Под ред. А.Н.Леонтьева, Ю.Б. Гиппен-рейтер. -М., 1972.-С. 195-213.

Стресс — состояние большой нервно-психической напряженности, вызванное какими-либо чрезвычайными обстоятельствами (опасностью, необходимостью принять важное решение, умственным и физическим перенапряжением в относительно краткие периоды времени и т.д.). Стресс выражается либо в перевозбуждении и дезорганизации деятельности, либо в значительной пассивности. Частые стрессы, вызванные конфликтами и стычками с отдельными учителями и соучениками, слишком нервная обстановка на уроках, особенно при проведении контрольных, экзаменов и т.д., делают учеников трудными: недисциплинированными, неорганизованными, грубыми и т.д. Для профилактики стресса важное значение имеет установление благожелательного психологического климата в классе¹. В то же время нельзя ставить целью устранение учащегося от стрессов вообще. Ведь наше время — это время стрессов. Желательно в щадящей форме приучать детей избегать и преодолевать стрессы. Кроме того, стресс умеренной силы может сыграть положительную роль при встрече с большими препятствиями. В этих случаях он мобилизует все ресурсы человека на их устранение.

Страсть — стойкое и глубокое чувство, характеризующееся большой длительностью и связью с волей. Страсть сама по себе не является отрицательным явлением. Более того, страстное отношение к своему делу помогло многим людям стать великими. Но страсть, например, к накопительству превращает человека в скупого, страсть к вину — в алкоголика, страсть к острым ощущениям или обогащению — в авантюриста. Следовательно, важна направленность страсти. Отсюда трудного школьника со страстным характером важно переключить на полезное дело, которое могло бы увлечь его, а не сводить перевоспитание просто к гашению пагубной страсти. Однако важно регулировать и правильно направленную страсть. Так, бывают школьники, страстно увлеченные учебой. Обычно они обладают широкими учебными интересами и занимаются только приобретением знаний, не уделяя времени отдыху, физической деятельности, искусству. Нередко у некоторых из них наступают переутомление, физическая слабость, апатия, а подчас появляются и органические заболевания. Такие школьники разочаровываются в учебе, перестают систематически заниматься, начинают наверстывать потерянные, по их мнению, радости жизни: развлечения в веселых компаниях, бесцельные долгие прогулки и т.д. Многие молодые люди настолько увлекаются рок- и поп-музыкой, что не снимают наушников. Понятно, что подобное состояние близко к маниакальному, вредно для нервной системы школьников, изолирует их от нормального общения и затрудняет умственное развитие. Но надо ли истреблять эту страсть к современной музыке и обязательно ли переключать ее на восприятие классической музыки? Нет, не обязательно. Ведь и среди современных произведений есть талантливые. Важно, чтобы музыка не занимала слишком много времени, а давала возможность заниматься учебой и другими делами. Что касается классической музыки, то не надо ее противопоставлять современной. Просто желательно знакомить с нею подростков. По мере взросления школьник сам выберет, что ему больше нравится, а возможно, эти виды музыки будут дополнять друг друга. Важно только, чтобы у него был воспитан хороший музыкальный вкус.

Настроение — общее эмоциональное состояние, окрашивающее в течение длительного периода времени психические процессы и поведение человека. На появление и преобладание у ученика того или иного настроения влияют самые различные факторы: удовлетворение или неудовлетворение всем ходом жизни; события (приятные и неприятные) в семье и школе; самочувствие; погода; цикличность физиологических и психических состояний человека, обусловленная днем недели, месяцем, временем года.

Уже само перечисление указанных факторов может подсказать учителю пути исправления плохого настроения ученика.

Особенно нуждается в помощи учителя школьник, не удовлетворенный жизнью, ибо жизненный пессимизм приводит к серьезным трудностям не только во время обучения в школе, но и в профессиональной деятельности. Хотелось бы также пожелать учителю не корить ученика за безразличное и пассивное поведение на уроке, а предварительно поинтересоваться состоянием его здоровья. И уж, конечно, нельзя допустить, чтобы ученик был рабом своего настроения, резко изменяющегося по любому поводу.

Учет особенностей настроения важен при осуществлении психокоррекционной работы со многими трудными школьниками, особенно с теми, у кого ярко выражены акцентуации характера (гипертимическими, дистимическими, аффективно-лабильными, возбудимыми, застревающими личностями). Подробнее об акцентуированных личностях смотрите ниже, в соответствующей

¹ См.: Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. — М., 1989.

главе. Поэтому весьма желательно, чтобы педагог не оставлял без внимания учащихся с длительно сохраняющимся или часто резко меняющимся настроением. Учитель может во многом способствовать поднятию настроения ученика индивидуальным подходом к нему, созданием благоприятного психологического климата в классе, советами по выработке умения управлять своим поведением. В последнем случае учителю поможет знание приемов аутотренинга. В трудных случаях желательно прибегать к помощи школьного психолога или психотерапевта.

Очень важное значение для эффективности воспитания детей и подростков, профилактики конфликтов в их среде, корригирования отклоняющегося поведения имеет учет и других особенностей эмоционально-волевой сферы. Следует, во-первых, помнить о различиях чувств по скорости и силе, внешней выраженности, что является свойством определенного типа темперамента. У холериков — быстро возникающие и сильные чувства, у сангвиников — быстро возникающие и слабые, у меланхоликов — медленно возникающие и сильные чувства, у флегматиков — медленно возникающие и слабые. Кроме того, у холерика и сангвиника большая выраженность чувств вовне и большая подвижность, у меланхолика и флегматика — наоборот. Холерик повышенно возбудим, энергичен, экспансивен (агрессивен), склонен к аффектам. Эти особенности холериков делают их в глазах некоторых учителей трудными детьми. Их считают недисциплинированными, несдержанными, грубыми. Поэтому к ним подчас применяют методы дисциплинарного воздействия. Это неверная оценка и неправильный подход к холерику. Нельзя учащегося наказывать за врожденные формы эмоционального реагирования. Для таких учащихся надо определить индивидуальную нагрузку, чтобы у них не было ни времени, ни желания отвлекаться, а также направлять их энергию на свершение полезных дел, помогать формировать целеустремленность и выдержку. Сангвиник легко откликается на интересующие его события, в противном случае вял и апатичен. Он легко приспосабливается к жизненным обстоятельствам, без особых затруднений переключается с одних переживаний на другие. Сангвиник весел и остроумен в компании. Общительность, контактность, легкость поведения сангвиника часто делают его любимчиком учителей и желанным товарищем сверстников. Они многое ему прощают, а между тем такое отношение способствует возникновению у него легкомысленного поведения, поверхностных чувств. Сангвиники первыми записываются во все кружки в школе и первыми из них выходят. Они не всегда могут глубоко сопереживать другому человеку, даже близкому для них. Если добиться искоренения таких недостатков у сангвиника, то можно создать хорошие предпосылки для воспитания у него качеств организатора.

Флегматик — спокойный, сдержанный человек. Ровен в отношениях с окружающими, в меру общителен, неболтлив. Ему присущи известная инертность, малоподвижность. На основе последних качеств у флегматика могут развиваться обломовские черты. Если увлечь флегматика делом, помочь преодолеть инертность, то из него формируется настойчивый и упорный труженик, систематичный в работе и следующий определенному порядку жизни.

Меланхолику свойственны повышенная эмоциональность и чувствительность, сильные переживания по незначительным поводам, легкая ранимость. Сильное возбуждение его тормозит, он теряется в сложных ситуациях. Все эти особенности порождают у него своеобразную психологическую защиту: меланхолик часто замыкается в себе, отгораживается от людей. Однако преодоление трудностей ребенку-меланхолику следует искать не на этом пути, а в выработке умения проще реагировать на окружающее, разумно регулировать свои эмоции, подавлять в себе развитие тревожности и мнительности. Меланхолик значительно больше, чем другие учащиеся, нуждается в добром, спокойном, подбадривающем отношении воспитателей и товарищей. Главное же в работе с меланхоликом — умение увлечь его интересным для души и творческим делом. Ученые школы психолога Б. М. Теплова установили важный факт: повышенная чувствительность и эмоциональность меланхоликов благоприятствуют развитию у них художественных способностей. Действительно, среди людей искусства немало меланхоликов. Ими были, например, Гоголь, Жуковский, Чайковский и др. Ниже мы вернемся к проблеме темперамента, но уже в другом плане: в связи с акцентуацией его свойств у трудных детей.

Мы коснулись особенностей чувств у детей как проявлений свойств их темперамента. В свете проблемы индивидуального подхода к трудным учащимся не менее важно рассказать и об аффективных детях. Наиболее плодотворно изучали таких школьников психологи под руководством Л. И. Божович (М.С.Неймарк и др.)¹.

¹ См.: Неймарк М. С. *Некоторые проблемы личности школьника*. — М., 1975 — С. 24-44.

Чувства и эмоции человека неразрывно связаны с его личностью, прежде всего с ее потребностно-мотивационной сферой, самооценкой, уровнем притязаний. Индивидуальный подход к учащимся требует от воспитателя умения не только узнавать и объективно оценивать их достоинства и недостатки, но и учитывать осознание этих достоинств и недостатков, оценивать отношение к ним самого школьника. Известно, что вначале на поведение ребенка большое влияние оказывают внешние мотивы. О них уже говорилось выше. В процессе развития личности особо важное значение приобретают внутренние требования ребенка к самому себе. Но они оказывают воздействие на поведение школьника не сами по себе, а через его представление о том, что он может и что не может делать, т. е. через самооценку. Она формируется под влиянием оценок окружающих и результатов его собственной деятельности. Упрочиваясь, самооценка начинает активно влиять на поведение ребенка. Психологические исследования обнаруживают, что уже часть четвероклассников в своем поведении руководствуется самооценкой. В шестых классах таких учащихся уже половина.

Длительное время признаваемая окружающими и достаточно высокая самооценка, дающая школьнику прочное положение в коллективе сверстников и обеспечивающая самоуважение, превращается в потребность. Она лежит в основе его уровня притязаний. Напомним, что уровень притязаний определяется тем, какие цели выбирает личность — легкие или трудные.

Сформировавшиеся самооценка и уровень притязаний ребенка начинают существенно влиять на его отношение к взрослым и встречающимся трудности. Так, если ребенок себя переоценивает, то правильная и объективная оценка его взрослым не принимается им, считается несправедливой. Это вызывает у ребенка неприятное эмоциональное состояние, отрицательное отношение к взрослому, ведет к конфликтам, непослушанию, нежеланию учиться. Точно так же потребность в высокой самооценке может привести школьника к нежеланию осознать и признать собственную неудачу, например, в учебе, а винить в ней окружающих: «придирающихся» учителей, автора учебника, «неправильно» сформулировавшего задачу, товарищей и т. д. Такой ученик начинает резко и грубо реагировать на всех людей, указывающих на его несостоятельность. Возникает тяжелое эмоциональное состояние, которое называется аффектом неадекватности, в основе которого лежит несоответствие завышенной самооценки и слишком высокого уровня притязаний реальным возможностям ученика, нежелание признать это. Почему такой ребенок отстаивает высокую самооценку, не хочет ее снизить? Это связано со стремлением сохранить самоуважение, притязанием на особое положение в коллективе. Подобная позиция часто подкрепляется поощрением родителями непомерных притязаний ребенка, внушением мысли о его исключительности, избалованностью, отстранением ребенка от трудностей. Основной потребностью таких детей является не познавательная потребность, не потребность в полезном деле, в общении с товарищами, а потребность в личном успехе.

Аффект неадекватности довольно редко наблюдается у младших школьников. А если и возникает, то быстро проходит. У подростков он отмечается значительно чаще, приобретая устойчивость и заметно влияя на отношение к действительности и даже на характер учащегося.

Эти эмоциональные состояния в основном возникают в двух ситуациях. Прежде всего в условиях стойкой неуспеваемости. Тогда среди аффективных подростков оказываются не только слабые и сред неуспевающие учащиеся, но и ранее добивавшиеся больших успехов способные школьники. Это связано со значительным усложнением учебного материала и увеличением его объема в средних и старших классах, что требует от учащихся не только способностей, но и больших трудовых усилий. У неподготовленных к этому учеников достаточно часто возникают серьезные трудности с учебой. Не желая отказаться от ранее сформировавшейся высокой самооценки, они начинают раздражаться и обвинять в своих неудачах других. Аффект неадекватности возникает также, когда школьник не получает желаемого признания, уважения и любви в коллективе сверстников. Как определить, выявить детей с аффектом неадекватности? Особенности таких детей четко выделяются. Они обидчивы, агрессивны, упрямы, замкнуты, подчас озлоблены. Данные черты легко обнаруживаются в простом наблюдении за учащимися и беседе с ними. Труднее выявить причины, вызвавшие у школьника аффект неадекватности. Основные мы указали выше: стойкая неуспеваемость или неудовлетворенность положением в коллективе сверстников. Это может быть связано также с неумением и нежеланием работать, невысоким уровнем общего развития, недостатком способностей к усвоению некоторых учебных предметов и т. д. Поэтому требуются тщательный психологический анализ личности аффективного ребенка, знание его биографии, условий семейного воспитания, отношений с товарищами.

Как преодолеть аффект неадекватности? Сразу скажем: не так, как это делают многие дети. Сначала любым способом (но не путем значительных трудовых усилий) школьник стремится переубедить окружающих, отстоять свою высокую самооценку. Когда это не получается, он начинает мстить «обидчикам». Нарочно не учит уроков, нарушает дисциплину, грубит, ведет себя агрессивно. Такое поведение приводит к серьезному обострению отношений с окружающими, ко все более усиливающемуся конфликту. Тогда аффективный подросток начинает искать среду, где его поймут. Это могут быть неформальные молодежные объединения (о них речь ниже) и просто уличные компании правонарушителей, утверждающие себя не общественно полезной деятельностью, а демонстрацией пренебрежения к нравственным нормам и законам общества.

Устранение аффекта неадекватности требует индивидуального подхода к каждому конкретному учащемуся, но при этом надо иметь в виду два основных пути решения проблемы: либо помочь ученику успешно усваивать школьные знания, умения и навыки, либо понизить уровень притязаний и самооценку до наличных возможностей. Эти направления в определенных условиях могут дополнять друг друга. Так, вызванный неуспеваемостью аффект неадекватности можно ликвидировать, если изменить отношение ребенка к преодолению трудностей, научить учиться, воспитать трудолюбие, устранить пробелы в знаниях. В случаях неудовлетворенности ученика положением в коллективе сверстников надо обсудить с ним способы искоренения отрицательных черт характера и воспитания положительных, помочь школьнику в этом деле.

Труднее добиться успеха, пытаясь снизить уровень притязаний, так как нередко учащийся упорно сопротивляется этому. Пересмотр самооценки и уровня притязаний подчас вызывает у подростка тяжелую душевную травму. Поэтому лучше не допустить до аффекта неадекватности, чем потом его устранять. Для этого надо избегать захваливания ребенка прежде всего в семье, а затем и в школе; стараться, чтобы он не был бессменным лидером в классе, избегать незаслуженно высокой или низкой его оценки воспитателями. Главное — это воспитание гуманной и устремленной на полезные дела личности, чуждой самолюбования Нарцисса.

Мы говорили об учете скорости возникновения и силы чувств как проявлениях темперамента, а также о педагогическом воздействии на аффективных детей. Наконец, надо сказать об особенностях эмоциональных расстройств у детей и подростков, делающих их трудными для самих себя и окружающих.

Прежде всего, надо обратить внимание на психическое состояние страха, вызванное аффективно заостренным восприятием угрозы для жизни, благополучия или самочувствия человека. Страх можно классифицировать на ситуативно и личностно обусловленный, острый и хронический; инстинктивный и социально обусловленный; реальный и воображаемый. Страх может выражаться как волнение, беспокойство, опасение, тревога, собственно страх, испуг, ужас. Страхи нередко бывают связаны с возрастом. Так, в младенчестве ребенок боится остаться один или с неизвестными ему лицами. Потом он боится боли, высоты, крупных животных. Временами ребенок исполнен мистического ужаса перед Бабой Ягой, Кощеем и другими сказочными образами — носителями зла. У детей младшего школьного возраста в связи с активным формированием чувства долга может возникнуть страх опоздания в школу. Отмечается страх, связанный с плохими приметами: перебежавшей дорогу черной кошкой, «несчастливыми» цифрами, днями недели и т. д. Такие страхи могут в дальнейшем являться основой тревожности, мнительности школьника.

Типичными для подростков являются страхи смерти родителей и связанные с ними страхи больших общественных бедствий, например войны, могущей унести близких людей. Другая группа распространенных страхов — страх собственной смерти, пожара, агрессии. Кроме того, у мальчиков отмечается страх болезни, а у девочек — боязнь стихии, замкнутого пространства и высоты. Вообще, у девочек этого возраста страхи наблюдаются чаще, чем у мальчиков. Подростки больше подвержены страхам, чем младшие школьники, приближаясь в этом отношении к дошкольникам. Это все возрастные страхи. Они в большинстве своем преходящи. Но и их желательно устранить или хотя бы уменьшить, чтобы они не беспокоили детей и не создавали основу для формирования нежелательных черт характера (тревожности, мнительности и др.). Как это сделать? Например, страхи перед отрицательными сказочными персонажами (Бабой Ягой, Бармалеем и пр.) устраняются у дошкольников в игре, где эти образы воспроизводятся ими, а также в самопроизвольном рисовании различных чудовищ. Преодолевать страхи детям помогает добрая поддержка и помощь родителей, отсутствие у них самих беспокойства и тревожности, спокойная и благожелательная обстановка в семье. Воспитателям не следует создавать серьезных проблем из возрастных страхов, своевременно успокаивать детей, ласково с ними разговаривать и не прибегать к суровой требовательности.

Страхи у детей возникают и по другим причинам: из-за эмоциональной «зараженности» (например, паники), неуверенности в межличностных отношениях, тревожности собственных родителей. В конфликтных семьях страхи у детей более частые. Это боязнь животных, разбушевавшейся стихии, болезни, смерти, кошмарных снов. Принимать решительные меры надо, когда страхи становятся сильными и устойчивыми. Тогда возникают у детей излишняя напряженность, скованность, нервный поиск внешней опоры. Ребенок становится все более пассивным, нелюбопытным, избегает контактов с новыми людьми, уходит в собственные переживания. Он не может справиться с угрозой, теряет веру в себя, свои возможности и т. д.

Возможны различные способы преодоления невротических страхов. Один из них — воздействие десенсибилизацией. В основе ее лежит известный прием семейной терапии: ребенка приучают к щенкам до встречи со взрослой собакой. Так, один младший школьник был очень напуган соседским псом и боялся выходить во двор своего дома. Его стали знакомить с животными, размер и сходство которых с собакой постепенно возрастали (сначала показывали морскую свинку, затем крысу, кролика, овцу, козу и т. д.). Для успокоения ребенку давали немного конфет или поглаживали животного. Потом приводили маленькую послушную собачку, а за ней — большого пса, которого сначала держали на поводке. Когда ребенок привыкал к большой собаке, ту отпускали без поводка. На заключительном этапе ребенка учили держать поводок и управлять собакой.

Другим известным эмоциональным расстройством является депрессия. Тяжелые депрессии у детей редки. Они обычно вызваны неблагоприятной ситуацией, меньше связаны с замедлением физиологических процессов, довольно легко проходят. У подростков депрессии чаще и похожи на депрессии взрослых: они выражаются в душевных страданиях школьников, ощущении печали, потере аппетита и бессонницах. В трудных случаях депрессии лечат лекарствами (антидепрессантами) и психотерапевтическим воздействием, направленным на ослабление влияния неблагоприятных факторов среды.

У детей встречается и обсессивно-компульсивные состояния, выражающиеся в принудительном характере действий. Дети ими осознаются как бессмысленные, подлежащие торможению. Например, один младший школьник 30 раз в день мыл руки, чтобы избежать болезнетворных бактерий. Нередко бывает и «истерическая конверсия»: физические расстройства (паралич, потеря зрения, потеря чувствительности, потеря способности глотать, хромота), возникающие на психологической основе. Так, у одного школьника возникли паралич и боли в руке после укула. До этого в его семье происходили различные неурядицы, которые он стремился преодолеть, жалуясь на свое болезненное состояние. В таких случаях требуется вмешательство психотерапевта.

Ипохондрический синдром также встречается у «трудных» детей и подростков. У таких учащихся неоправданные и преувеличенные жалобы на физическое состояние (повышенный мышечный тонус, тошнота, позывы к частому мочеиспусканию и т. д.). Такое состояние используется школьниками для привлечения внимания к себе и избегания нежелательной ситуации (в частности, хождения в школу). Этот синдром обычно легко снимается. Для этого требуется обсуждение с ребенком причин плохого состояния, снятие стрессогенных воздействий, помощь в преодолении стресса. Родителям не следует в таких случаях придавать незаслуженно большое значение жалобам ребенка на физическое состояние. Лечение этого синдрома, как и перечисленных выше эмоциональных расстройств, следует проводить под наблюдением психотерапевта¹.

Анализируя особенности эмоциональной сферы детей, нельзя не сказать о воле. Чувства и воля, т. е. рациональный контроль поведения, тесно связаны между собой. Академик И. П. Павлов сравнивал их с лошадью и всадником. Плохо, когда лошадь слаба, на ней далеко не уедешь. Нехорошо также, когда сильная лошадь несется неведомо куда со слабым всадником. Нужно, чтобы сильная лошадь (чувства) управлялась еще более сильным всадником (волей, корковыми процессами).

¹ Напомним, что волей называется та сторона психики, которая проявляется в сознательных и целенаправленных действиях, связанных с преодолением внутренних и внешних трудностей. Болезнь воли — абулия. Формирование воли надо начинать с раннего детства. Особенно требуется

¹ См.: *Благоннадежина Л. В. Отношение детей к искусству и его возрастное развитие / Вопросы психологии. — 1968. — № 4; Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. — М., 1976; Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М., 1960. — С. 301—327; Он же. Эмоции и их развитие в детском возрасте. Собр. соч. - М., 1982. - Т. 2. - С. 416-436; Изард К.Е. Эмоции человека. — М., 1980; Ковалев А.Г. Воспитание чувств. — М., 1971; Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. — М., 1964; Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумии. — М., 1968; Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание. — М., 1983; Психология эмоций: Тесты. — М., 1984; Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1946. — С. 490—495; Симонов П. В. Эмоциональный мозг. — М., 1981; Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. — М., 1966; Хрестоматия по психологии. - М., 1977. - С. 287-298, 305-311.*

укрепление воли при поступлении в школу. Иначе ребенок не сможет успешно учиться и выполнять свои ученические обязанности. Требуется воля и подросткам, и юношам, вступающим в самостоятельную жизнь. Тогда воспитание воли в значительной степени дополняется, а порой и заменяется самовоспитанием.

Что требуется для воспитания воли? Прежде всего, формирование действенного мировоззрения и высших чувств, в первую очередь чувства долга. Требуется также формировать у ребенка положительные желания и влечения, побуждающие его к деятельности, вырабатывать требовательность к себе, умение смотреть на себя со стороны. Начинать воспитание воли надо с простых и легких дел, постепенно усложняя их. Обычно ученик не сразу справляется со многими трудными задачами, опускает руки и -разочаровывается в себе. Поэтому никогда не надо начинать воспитание воли с неисполнимых в данное время решений. Наконец, надо очень настойчиво и систематически тренироваться в преодолении внутренних и внешних трудностей.

При воспитании воли у трудных детей необходим индивидуальный подход. Следует понять, каких волевых качеств недостает конкретному ребенку.

Так, если трудный ученик легко поддается отрицательному внушающему воздействию или, наоборот, он негативист, то надо воспитывать сознательность решений и действий. Другое дело, если ребенок склонен принимать скороспелые и незрелые решения или слишком долгий период времени затрудняется что-либо предпринять, то у него надо формировать решительность. Это качество воли весьма важно для жизни в современном усложненном мире. К тому же оно трудно вырабатывается. Поэтому многие ученые, занимающиеся человекознанием, работают сейчас над проблемой принятия решений. Конечно, она связана не только с проблемой воли, но и с творческим мышлением. У школьников, не владеющих собой, надо воспитывать силу воли (умение заставить себя делать нужное дело, преодолев страх, лень, застенчивость) и выдержку (способность побороть нежелательные действия). Многим учащимся следует воспитывать у себя энергию и настойчивость. Педагог должен помочь ученику закалить свою волю: сообщить, что воспитать ее может каждый школьник; рассказать об общих приемах ее формирования; выяснить, каких волевых качеств ребенку не хватает; наметить и помочь осуществить программу самовоспитания воли; предостеречь от ошибок. Последнее весьма важно, так как часто подростки «воспитывают» волю на рискованных поступках (перебегают дорогу перед идущим транспортом, прыгают в воду с крутого обрыва и т. д.). Это может привести к серьезным несчастьям и травмам. Поэтому учащимся надо сказать, что воля закаляется на выполнении будничной, повседневной работы, а не на кратковременном «геройском» поступке, опасном для жизни и здоровья.

Не приходится специально доказывать, что для перевоспитания трудного учащегося необходимо его собственное желание, усилие, воля, которую нужно укрепить, развить. Но делать этого многие школьники с отклоняющимся поведением не хотят. Они стали такими в большей части потому, что не сумели преодолеть какие-то внешние и внутренние трудности, препятствия, а теперь их опять призывают напрягаться. К тому же в представлении многих людей процесс тренировки воли связан с мучением, подвижничеством и отчаянным героизмом. Многие поколения школьников воспитывались на книге Н.Островского «Как закалялась сталь», вождь «носил сталь» в своем имени, а большевики были железными и никогда не плачущими людьми (поэма «Ленин» В. В. Маяковского). Даже гуманист А. С. Макаренко однажды призвал гнуть и ковать душу ребенка, правда правонарушителя.

Можно ли что-либо порекомендовать, чтобы не отпугивать некоторых школьников от процесса тренировки своей воли? Конечно, да. Волю невозможно воспитать без усилий и напряжения, но эти усилия можно сделать не надрывными, а облегчить их, на каком-то этапе связать с приятными переживаниями. Для этого желательно научить школьника не только приказывать самому себе, но и убеждать, уговаривать, вовлекать себя в требуемую деятельность. Как это сделать? Используя знания об особенностях его потребностно-мотивационной, познавательной и эмоциональной сфер. Так, воспитание воли существенно облегчается формированием у школьника действенного мировоззрения, высоких нравственных качеств, серьезных жизненных устремлений. Для объективности надо сказать, что в учебно-воспитательном процессе для развития познавательной активности школьника давно решают проблему развития у него учебно-познавательных интересов. Не приходится спорить, что интерес — важный мотив деятельности человека, способствующий к тому же самовоспитанию воли. Однако в психологии исследования проблемы интереса оторвались от изучения проблемы воли. Более того, проблема воспитания интересов закрыла собой проблему воспитания воли.

А между тем проблема воли связана и с проблемой внимания. Умеющий управлять вниманием человек сможет легче и быстрее достичь поставленной цели, облегчить себе путь прохождения через трудности. Так, путем переключения внимания можно с достаточной легкостью сформировать у себя выдержку и пройти с меньшими затруднениями период неприятных переживаний. Умение гасить очаг возбуждения в коре больших полушарий, обуславливающий постоянное внимания к какой-либо нежелательной, но эмоционально привлекательной деятельности, очень поможет в разрушении вредных привычек. Помогает воспитанию воли развитие мышления, находящего наиболее экономные пути достижения цели; воображения, рисующего картину желаемого будущего и тем стимулирующего школьника, а также формирование других психических познавательных процессов.

Мобилизует волю чувство долга, а также приятные переживания в классе и семье. Недаром Ш. А. Амонашвили утверждал, что школа должна быть школой радости. Особенно начальная школа, ученики которой не обладают развитой волей. Воля развивается и укрепляется в деятельности. Успешная деятельность, достигнутые в ее процессе результаты окрыляют ребенка, вызывают желание вновь и вновь в ней участвовать, формируют волевые черты характера. Отметим, что знакомство с культурой школ Востока поможет учителю найти значительное количество таких примеров волевой тренировки, которые облегчают процесс ее воспитания.

О волевых качествах школьника мы еще будем говорить ниже, повествуя о воспитании характера. Для углубленной проработки темы рекомендуем читателям научную литературу¹.

§ 13. Гиперсексуальность и отклоняющееся поведение подростков и старшеклассников

Проблему гиперсексуальности не принято обсуждать в отечественной литературе о трудных школьниках, хотя научными специалистами она давно изучается. Объясняется это тем, что широкое обсуждение проблемы взаимоотношения полов в советском обществе находилось под запретом. Возникавшие на этой основе конфликты и трудности в жизни людей трактовались как проявление моральной ущербности или сексопатологии. А между тем это самая первая, самая древнейшая проблема в истории человечества. И миллиарды нормальных людей в течение всей своей жизни не смогли решить ее удовлетворительно. Судьба многих и многих была трудной и несчастной также в связи с неумением или невозможностью наладить личную жизнь. В новейшей истории проблема любви и секса была поставлена молодежными неформальными течениями Европы и Северной Америки. Протестуя против двойной морали общества, молодые люди стали пропагандировать свободную, никакими правилами не стесненную эротичность. Как всякая крайность, как полное отрицание предшествующего опыта человечества, подобная «теория» потерпела на практике крах, приведя многих молодых к нравственной опустошенности. Поэтому неудивительно, что во время революционных волнений в Париже в середине 60-х годов студенчество выдвигает требование организации полового просвещения для молодежи. Вскоре соответствующие учебные предметы были введены для выпускных классов многих школ Европы и Америки. Французские ученые издали энциклопедии по сексуальному просвещению отдельно для дошкольников, младших школьников, подростков и юношества. В последние годы впечатляющих успехов в сексуальном воспитании достигли в Швейцарии, о чем несколько подробнее скажем ниже.

В нашей стране первая серьезная капитальная работа по основам сексологии, доступная учителям и работникам других воспитательных учреждений, была издана в 80-х годах². Тогда же в программе старших классов существовал предмет «Этика и психология семейной жизни». Был выпущен массовым тиражом учебник под этим названием. Он сыграл положительную роль для своего времени. Очень важно, что здесь вопросы пола были связаны с проблемой семьи. Ведь старшеклассники не получают в школе знаний ни по проблемам секса, ни по проблемам возрастной психологии и психологии воспитания. Поэтому многие выпускники школы по своему положению в семье и по своему сознанию являются детьми. И эти инфантильные личности вскоре создают

¹ См.: Веденов Л.В. *Воспитание воли в процессе учебной деятельности*. — М., 1957; *Возрастные особенности воли школьников // Учен. записки Рязанского гос. пед. института*. — Рязань, 1971. — Т. 100; Выготский Л. С. *Проблема воли и ее развитие в детском возрасте // Собр. соч.* — М., 1982. — Т. 2. — С. 454—465; Гуреевич К.М. *Воспитание воли в процессе производственного обучения*. — М., 1966; Иванников В. А. *Психологические механизмы волевой регуляции*. — М., 1991; Калинин В. К. *К вопросу о психофизиологических механизмах волевых усилий // Вопросы психологии личности / Под ред. В.И.Селиванова*. — Рязань, 1975; Конопкин О.А. *Психологические механизмы регуляции деятельности*. — М., 1980; Муздыбаев К. *Психология ответственности*. — Л., 1983; Селиванов В.И. *Психология волевой активности*. — Рязань, 1974; Он же. *Воля и ее воспитание*. — М., 1976; *Хрестоматия по психологии*. — М., 1977. — С. 311—315; Чхартшвили Ш.Н. *Проблема воли в психологии // Вопросы психологии*. — 1967. — № 4.

² См.: Кон И. С. *Введение в сексологию*. — М., 1958.

семью и рожают детей, не обладая никакими знаниями о природе любви и законах воспитания детей. Однако учебник этики и психологии семейной жизни был построен с резким уклоном в философско-нравственные проблемы личности и несколько абстрактен. Он подвергся критике в конце 80-х годов. Вместо улучшения программы курса и содержания учебника в соответствии с новыми общественными требованиями важный учебный предмет был вообще исключен из числа обязательных школьных предметов. Воистину, как говорят французы: «Лучшее средство от перхоти — гильотина». Однако, конечно же, не следует возлагать слишком больших надежд лишь на один какой-либо предмет. Работа по воспитанию у учащихся готовности к семейной жизни должна проводиться в учебно-воспитательном процессе комплексно.

Позже вышла книга В. Е. Кагана¹, в которой особое внимание уделяется проблеме детского и подросткового эротизма, педагогической стратегии в половом воспитании подрастающего поколения, способам корригирования девиантного поведения, связанного с нерешенностью сексуальных вопросов некоторой частью молодежи. Воспитателю полезно познакомиться также с книгами, посвященными физиолога-педагогическим аспектам полового воспитания². В этих книгах читатель найдет достаточно полный список печатных работ по разбираемой проблеме, которые основаны на данных научно строгих исследований. Это сегодня важно знать воспитателю, так как на книжный рынок выброшено много сомнительной литературы по вопросам половой любви. Поэтому важно правильно ориентироваться в этом книжном потоке.

В настоящее время издано много работ З. Фрейда³. Специалисты знают, что фрейдизм — не последнее слово науки. Он подвергался широкой критике, что надо учитывать впервые знакомящемуся с ним читателю. Однако З.Фрейд — бесспорный классик психологии. Он показал важность сексуальных влечений для человека, их естественность и закономерность. Однако З. Фрейд считал либидо (половое влечение) единственным источником душевной энергии. Его можно отнести к представителям физиологического материализма.

Недавно нам стали известны работы крупного неофрейдиста Э.Фромма⁴, в частности его книга «Искусство любви». Не либидо, а любовь определяет человека и его счастье. Особенно важна братская любовь, т. е. любовь ко всем людям без различия. Семейное счастье основывается на эротической любви. Таким образом, Э. Фромм весьма приближается к концепции гуманистической психологии, заслуженно пользующейся симпатиями демократического общества. Но и ему, на наш взгляд, не удалось избежать известной односторонности. Любовь возникает не из сексуального влечения, как утверждал З.Фрейд, а наоборот: сексуальное влечение возникает из любви. Так считал Э. Фромм. Автор же считает, что возможны оба варианта. Кроме того, прочные интимные отношения нередко основываются на сексе без любви, а глубокая и преданная любовь не всегда сопровождается выраженным сексуальным влечением. Причем в первом случае супруги нередко благожелательно сосуществуют, а чувство любви направляют либо на детей, либо на работу. Второй случай более характерен для экзальтированных женщин, значительная часть энергии которых уходит в порыв любви. Сексуальность у них менее выражена. Дело в том, что сексуальный потенциал у людей разный. Как справедливо заметил американский исследователь Добсон, надо отличать спичку от атомной бомбы. Люди первого типа не должны терзаться отсутствием у них гиперсексуальности, т. е. повышенного сексуального влечения. Это нижняя граница нормы. Между тем, многие подобные юноши и девушки испытывают чувство глубокой личной неполноценности, слушая современные хоры восхваления избыточной сексуальности и не находя у себя ничего подобного. В целях ее повышения у себя они нередко идут на рискованные связи, влекущие к страданиям и горьким разочарованиям в других и себе. Иное дело во втором случае. Гиперсексуальные люди вынуждены уделять проблеме взаимоотношения полов больше внимания, чем все иные. В особенно трудном положении находятся гиперсексуальные подростки и старшекласники. У них выраженное половое влечение возникает раньше, чем чувство первой любви. Причем у лиц мужского пола период наиболее интенсивного полового влечения захватывает годы от 16 до 20 лет. У многих девушек этот период отодвинут на несколько лет позже. Поэтому мальчики-подростки и юноши значительно чаще, чем их одноклассницы, обсуждают проблему половых отношений, рассказывают скабрёзные истории и т. д. Этим они достигают известной психической разрядки и снижения физиологического напряжения. К сожалению, многие

¹ См.: Каган В.Е. *Воспитателю о сексологии*. — М., 1991.

² См.: Колосов Д. В. *Беседы о половом воспитании*. — М., 1986; Хрипкова А. Г., Колосов Д. В. *Гигиена и здоровье школьников*. — М., 1988; *Школа и психическое здоровье учащихся*. — М., 1988.

³ См.: Фрейд З. *Очерки психологии сексуальности // Сумерки богов*. — М., 1989

⁴ См.: Фромм Э. *Искусство любви*. — М., 1991.

учителя, не учитывающие этих особенностей мальчиков и юношей, зачисляют их в разряд малолетних развратников и распутников, растленных личностей. Обращенные к таким гиперсексуальным подросткам слова родителей: «Секс — это еще не все, главное — любовь» звучат для них как ханжество, глупость или осуждение их низменной, «животной» природы. И слишком высоко поднятая родителями планка требований к выбору супруга толкает гиперсексуальных юношей и девушек на временные отношения, которые часто становятся многочисленными и предпочитают семейным.

Среди современных подростков и старшеклассников многие уже ведут половую жизнь. Естественно, это огорчает родителей, и они выступают с резким осуждением этих связей, стремятся их разорвать. Их можно понять, так как большинство родителей вполне обоснованно связывают счастье своих взрослых детей с их будущей семейной жизнью. Запреты родителей подчас совершенно необходимы, особенно когда встречи происходят с неподходящим человеком. Иногда их вмешательство приводит к созданию в дальнейшем семьи. Но нередко грубое давление родителей приводит к закреплению интимных отношений в тайной форме, а затем и к связям с другими партнерами. Жестокий запрет может толкнуть гиперсексуальную личность и на извращенный способ удовлетворения своей сексуальной потребности. Мы не призываем к крайности — снять контроль за поведением подростка и старшеклассника. Он необходим. Но родители, оказывая влияние на личные отношения детей, должны иметь в виду не только оптимальный вариант, но и просчитать другие возможности. Порой приходится даже выбирать из двух зол меньшее. Мы призываем воспитателей быть реалистами, признавать право подрастающего поколения на ошибки и не усугублять своими действиями этих ошибок.

Выше мы постарались показать сложность и нерешенность проблемы взаимоотношений полов для новейшего исторического периода. А как обстоит дело в современной России?

В последнее время в стране резко возросло число преступлений на сексуальной почве, особенно среди молодежи. В связи с этим люди старшего поколения предлагают вновь наложить табу на обсуждение этой проблемы в обществе. Однако опыт истории учит, что проблемы секса уходят в этих случаях в глубь сознания и часто становятся еще более острыми. Наше общество делает большую ошибку, совершенно не регулируя распространение эротической литературы и кинофильмов и не давая при этом молодежи никакого морального противовеса. Никто лучше не сможет решить эту задачу, чем семья и школа.

Говоря о научном изучении психологии сексуальных отношений, отметим, что серьезные исследования ни в коем случае не отменяют вечных истин человечества, как это представляется во многих лженаучных статьях массовых изданий. В интимных отношениях любовь была и навсегда останется ключом к личному счастью. Многие люди не достигают его, потому что, по справедливому выражению Э. Фромма, любовь — то искусство, которое надо постигнуть и которым надо овладеть, как и всякой важной деятельностью. Развивая и культивируя у детей и подростков чувство любви к людям, воспитатели помогают им избежать и преодолеть многие трудности, создавая фундамент не только личного счастья, но и радости жизни. Эротическая любовь — лишь один из видов любви. У человека она не сводится к чисто физиологическому влечению, а выступает сложным психическим образованием целостной личности. Так, сексуальное поведение подростка и юноши зависит не только от глубины и силы его чувств, но и от умения управлять ими. Сформированная воля помогает им выйти из сложной ситуации в личных отношениях, преодолев и нежелательные чувства. На сексуальное поведение влияет и уровень мышления, помогающего трезво оценить свои чувства и верно направить их. Но мышление может и увести в сторону от верного решения. Так, некоторые подростки становятся на позиции аскетизма, подчеркнуто враждебного и презрительного отношения ко всякой чувственности. Они стремятся не контролировать собственную формирующуюся сексуальность, а полностью подавить ее. Это способ психологической защиты от необходимости принимать и решать проблемы, связанные с половым созреванием. Интеллектуализм — другая типичная защитная установка ряда подростков: проблему чувственности интеллектуалы объявляют «неинтересной». По этому поводу И. С. Кон правильно отмечает: требования моральной чистоты и самодисциплины весьма положительны, но их гипертрофия влечет за собой искусственную самоизоляцию от окружающей среды, высокомерие и нетерпимость. За всем этим скрывается страх перед жизнью.

На проявление сексуальных влечений влияют и другие познавательные психические процессы, их индивидуальные особенности. Например, уровень развития эстетического восприятия определяет идеал красоты, а тем самым и выбор объекта эротических влечений. Развитое воображение также играет существенную роль. Запрет на получение информации о сексе нередко приводил к разви-

тию у гиперсексуальных подростков изощренно-причудливых представлений на эту тему, отрицательно влиявших на их сознание и последующее поведение. В то же время избытие в настоящее время подобной информации, ее навязывание молодежи не менее вредно. Рекомендуется начинать половое воспитание с детства, постепенно, учитывая возраст, пол и индивидуально-типологические особенности ребенка и подростка.

Понятно, что на сексуальное поведение подростка сильно влияют познавательная-мотивационная сфера личности, свойства темперамента и характера.

Сексуальное поведение подростков и старшеклассников зависит от широкого круга социальных и психологических факторов: макросоциальных, средовых и т. д. Например, современная обстановка в России в значительной степени способствует развитию гиперсексуальности школьников. Здоровому отношению школьников к сексуальности способствует в значительной мере семья: доверительные отношения с родителями; эмоциональная раскованность и открытость семейных отношений; терпимое, культурное отношение родителей к телу и наготы; отсутствие жестких запретов и готовность обсуждать с детьми их деликатные проблемы. Еще одним важным фактором психосексуального развития человека является опыт дружеского общения между мальчиками и девочками с раннего детства. Не следует бояться детской и подростковой влюбленности, хотя она подчас доставляет воспитателям хлопоты. Однако для дальнейшего развития школьника отсутствие таких контактов гораздо опаснее, считает И. С. Кон.

Научные исследования показали, что сексуальное поведение подростка зависит от того, насколько важное значение он ему придает и с удовлетворением каких субъективных потребностей связывает. Важность его признается при высоком самоуважении и насыщенной событиями жизни, а при недостаточном опыте общения с противоположным полом значимость сексуального поведения снижается.

Выявлена связь сексуальной активности молодежи с отклоняющимся поведением. Одни исследователи считают, что эта активность способствует девиантности поведения, другие видят в последнем почву для сексуальной вседозволенности. Как бы то ни было, высокая сексуальная активность подростка ставит перед воспитателями вопрос о возможной вовлеченности его в девиантную среду и в сексуально-активное окружение, которые взаимосвязаны. Поиск таких сред активизируется при наличии напряженных жизненных ситуаций.

Подтверждается также распространенное мнение родителей и учителей, что ранняя половая жизнь школьника связана с плохой успеваемостью, преступностью, алкоголизмом, нервно-психическими расстройствами и т. д. Выявлено, что высокий уровень сексуальной активности американских подростков значимо коррелирует с такими преступными действиями, как угон автомашин, кражи, насилие и вандализм. В меньшей степени это явление связано с курением, употреблением спиртных напитков и наркотиков. Однако И. С. Кон видит в высокой сексуальной активности не причину антисоциального поведения, а скорее способствующий фактор. Главное заключается в особенностях определенной молодежной субкультуры, где курение, выпивка, ранняя и экстенсивная половая жизнь, наркотики считаются признаками взрослой самостоятельности и противопоставляются родительской власти. Вместе с тем ученый отмечает: там, где юношеская сексуальность особо не табуируется, ослабевает или даже полностью исчезает ее связь с девиантным поведением.

Исследованиями установлено, что на учебную успеваемость неблагоприятно влияет слишком раннее начало половой жизни (исходя из статистической нормы для данного поколения и определенной субкультуры). Социально неблагоприятны для юношей экстенсивные и поверхностные сексуальные контакты. Для старших юношей и взрослых людей половая жизнь в социально и культурно приемлемых формах имеет положительное значение.

У подростков и старшеклассников заметное затруднение сексуального поведения связано с застенчивостью. В значительной степени оно вызвано присущей многим подросткам интроверсией, а у мужчин нередко связано также с невротизмом.

И. С. Кон отмечает, что в начале XIX в. много говорили об отрицательных последствиях раннего начала и экстенсивных форм половой жизни. При этом мало обращали внимания на невротические черты романтической личности с ее экзальтацией и неспособностью к развернутым формам человеческого общения. Во второй половине XX в. говорят о патогенных аспектах некоммуникабельности, сексуальной заторможенности. Сам И. С. Кон совершенно справедливо утверждал, что плохи любые крайности. К тому же нельзя подгонять всех людей под один ранжир.

Биологические, психические и социальные процессы, влияющие на половое созревание и после-

дующее сексуальное развитие, очень неравномерны, гетерохронны, имеют подвижные границы и большое количество индивидуальных вариаций.

В процессе полового воспитания школьников нельзя пройти мимо различий мужской и женской сексуальности.

Типичным явлением подростковой и юношеской сексуальности является онанизм (мастурбация). Он выявляется, но реже в детском возрасте. Имеется несколько типов онанизма: детская генитальная игра; мастурбация периода подростковой и юношеской гиперсексуальности; мастурбация как временная замена нормальной половой жизни; взрослый навязчивый онанизм, вытесняющий иные формы половой жизни, и т. д. Существует старый спор о безвредности, пользе или вреде онанизма. Как считает А. М. Свядош, умеренная мастурбация в юношеском возрасте безвредна. Обычно она служит средством разрядки сексуального напряжения, вызванного физиологическими причинами. Онанизм стимулируется также рядом психических факторов: желанием получить физическое удовольствие, проверить свою половую потенцию, примером и побуждением сверстников. Неблагоприятно влияет в этом отношении эмоциональный дискомфорт: одиночество, скука, заброшенность, недостаток внимания значимых людей, их обидные для школьника действия. Нежелательна ситуация эмоционального неблагополучия в семье: конфликты, скандалы, натянутые отношения между родителями. Считается, что в особых случаях речь идет о длительно несчастных детях, для которых онанизм выступает средством успокоения и отвлечения от неприятностей, заменой отсутствующих радостных эмоций. Это подтверждается наблюдениями: когда в семье эмоциональное благополучие, взаиморасположенность взрослых и внимание к ребенку, когда последнему хорошо и интересно жить, стремление к онанизму угасает или исчезает вовсе¹. Сегодня среди сексологов в отношении к подросткам и юношам преобладает мнение, что тревожить должен не сам факт мастурбации, а навязчивая форма ее проявления, отрицательно влияющая на самочувствие и поведение школьников. В. Е. Каган рекомендует воспитателю в таком случае дать понять подростку, что надо владеть своими влечениями. Убеждают сравнения и параллели: мы спим, но не все 24 ч в сутки; бегаем, но не до смерти; едим, но не объедаемся.

Многое зависит от отношения самого подростка к мастурбации. Некоторые школьники относятся к ней спокойно, другие испытывают чувство вины и страх перед последствиями. Последний очень увеличивается, если подросток познакомится со старой литературой. Там утверждается, что онанизм ведет к сумасшествию, что не подтверждается современными исследованиями. Неудачи в борьбе с онанизмом вызывают у таких подростков и старшеклассников низкую самооценку психологических качеств личности, особенно волевых, снижают самоуважение, приводят к мысли о связи трудностей и неудач в учебе и общении с существующим «пороком».

И. С. Кон отмечает, что раньше взрослые все силы направляли, чтобы отучить подростка от онанизма. Но результаты были незначительны, а иногда отрицательны. Сейчас вместо разговоров о вреде мастурбации стремятся тактично улучшить умение подростка общаться, помочь ему занять достойное положение в группе сверстников, увлечь интересным коллективным делом или игрой. И конечно, не запугивают, а успокаивают. Причем воспитатели делают это часто не в прямой, а в косвенной форме, т. е. избегают, если сам школьник не пожелает обратного, признания того, что им известно о его мастурбации. Опыт свидетельствует, что подобная педагогика гораздо эффективнее.

В подростковом и юношеском возрасте выявляются случаи гомосексуализма. В советском обществе эротические связи между мужчинами влекли уголовное наказание. В 1993 г. в России эта статья уголовного кодекса была отменена. Теперь во всем мире ведется борьба за признание прав «сексуальных меньшинств» на открытые, не осуждаемые обществом интимные связи подобного вида. Специальные тестовые исследования не обнаруживают в личности гомосексуалистов каких-либо существенных отличий от других людей. Но все же имеются наблюдения, что многие лесбиянки являются плохими матерями. Как относятся к этому явлению в среде подростков и школьников? Заметное большинство считает, что это их личное дело. Автор полагает, что такой ответ возможен по отношению к осведомленным в этом вопросе и принимающим самостоятельное решение взрослым. Но школьники часто бывают втянуты в гомосексуальные отношения посредством обмана или насилия. В таких случаях речь идет о развращении несовершеннолетних, что во всех странах мира сурово карается законом.

Действия, совращающие и развращающие детей, не сводятся к указанным выше. Они значительно шире: внимание к обнажению детей, демонстрация ребенку половых органов или побуждение его

¹ См.: Каган В.Е. *Воспитателю о сексологии*. — М., 1991.

самого к этому, сексуальные игры, показ порнографических открыток, предложение половых отношений и т. д. Эти действия исходят не только от лиц, страдающих педофилией и душевнобольных, но и от обычных молодых людей, не умеющих наладить сексуальные отношения со сверстниками или не уверенных в своих сексуальных возможностях.

Развращающим действиям наиболее подвержены дети внушаемые и неустойчивые, с эмоциональной депривацией, невротичные или акцентуированные, любопытные и в то же время очень доверчивые.

Подвергшийся насилию ребенок обычно находится в состоянии острого страха и возбуждения. Он нуждается в поддержке и успокоении со стороны взрослых. Лучше всего обеспечить его быстрое возвращение к обычной жизни в семье. Родители и другие члены семьи должны быть сдержанны и осторожны в общении с пострадавшим. Но помощь не надо превращать в гиперопеку. В разговоре желательно не квалифицировать случившееся как нечто «грязное», «мерзкое», «ужасное», чтобы не усиливать тревогу и чувство вины школьника.

Если пострадавший не маленький ребенок, то ему нужно объяснить случившееся, чтобы избавить от страхов и опасений за свое будущее. Окружающих желательно не посвящать в суть случившегося, если не требуется какая-то конкретная помощь. Учителю следует оградить пострадавшего от излишнего любопытства или насмешливого отношения класса. В случаях назойливого и нетактичного вмешательства окружающих лучший выход — сменить школу или даже место жительства. Многие родители скрывают факт насилия над своим ребенком. Но действия насильника в дальнейшем непредсказуемы и могут перенестись на других детей. Поэтому следует немедленно и решительно предпринять ответные защитные меры, вплоть до обращения в милицию и суд.

Особенно полезна в этих обстоятельствах консультация с юристом.

В течение 2—3 месяцев после насилия ребенок может быть неуравновешенным, запуганным, даже невротизированным. Чтобы не допустить развития стойких деформаций личности в дальнейшем, желательно в это время быть не только предельно внимательным и терпеливым к пострадавшему, но и прибегнуть к помощи психотерапевта.

Уменьшению вероятности сексуальных проступков детей значительно способствуют должный контроль со стороны взрослых и подготовка детей. В. Е. Каган советует разъяснять детям простые истины: люди бывают разные, у некоторых на уме дурное; бояться всех людей ни к чему, но не надо идти туда, где тебя никто не сможет защитить при необходимости; не следует брать от чужих сладости и подарки, уходить с ними погулять или покататься; если незнакомые люди пристают к тебе, трогают или предлагают раздеться, то лучше всего убежать или громко позвать кого-нибудь на помощь — вокруг много людей, способных помочь.

Итак, мы постарались показать, что выраженная сексуальность и гиперсексуальность — естественное и нормальное явление в подростковом и юношеском возрасте. Сексуальность успешно регулируется в педагогически правильно организованном процессе развития личности и полового воспитания. Последнее эффективно только на основе индивидуального подхода, учитывающего индивидуально-типологические, возрастные и половые особенности конкретного ребенка и совокупность важнейших влияний семьи, школы и макросреды.

Среди многих взрослых существует предубеждение, что невозможно влиять на сексуальное поведение школьников. Более того, преподавание в школе основ знаний о сексуальной жизни подтолкнет детей к раннему сексу. Противники полового просвещения в нашей стране многочисленны и сильны. Имеются случаи, когда консервативные родственники требовали привлечения к суду педагогов, «развращающих» детей своими беседами на тему секса. Недавний опыт Швейцарии и Англии свидетельствует об обратном. Серьезный, честный и откровенный разговор с детьми и молодежью о сексе привел к сокращению их экспериментирования в области эротической любви и отодвиганию сроков начала половой жизни. В Швейцарии в результате активной общественной кампании 60 % молодых людей используют презервативы (в 3 раза больше, чем до того). Среди школьников, прошедших подготовку по курсу полового просвещения, уменьшилось число беременностей в подростковом возрасте и количество инфицированных ВИЧ.

§ 14. Способности и отклоняющееся поведение школьников

В предшествующих параграфах говорилось об учете индивидуальных особенностей потребностно-мотивационной, познавательной и эмоционально-волевой сфер личности трудного школьника. Если раньше анализировались особенности в основном психических процессов, то теперь остановимся на основных психологических качествах, определяемых способностями, темпераментом и характером школьника.

Способности — индивидуальные особенности человека, которые являются условием успешного выполнения им какой-либо деятельности. Большинство отечественных психологов считает, что ребенок рождается не с готовыми способностями, а с их природными задатками. Для превращения задатков в способности требуется включение человека в специальную деятельность, которая сформировала бы последние. Способности — очень индивидуальный фактор психики. Поэтому их развитие крайне нуждается в индивидуальном подходе со стороны опытного воспитателя. Способности требуют если не индивидуальной программы обучения, то индивидуальной коррекции общей программы. Однако дело этим не ограничивается. Способный школьник нуждается в помощи педагога в плане воспитания. У таких детей повышенная потребность в признании и осознании собственной цены, достижениях, эмоциональном комфорте и независимости. Между тем многие учителя не считают нужным оказывать способным детям поддержку, так как они, дескать, достаточно талантливы, чтобы самим руководить собой.

Способности бывают общие, или умственные, и специальные. С точки зрения последних выделяют просто способных людей, талантливых и гениальных.

Талантом считается такая совокупность способностей, которая дает человеку возможность успешно и оригинально выполнять какую-то сложную трудовую деятельность. Талант проявляется в рамках уже известных деятельностей.

Гений — высшая ступень развития таланта, выражающаяся в открытии новых путей развития науки, техники и искусства. Умение учителя открыть и поддержать талант ученика в значительной мере способствует его успеху в жизни, а для трудного ребенка существенно облегчает решение задачи психокоррекции отклоняющегося поведения.

Термин «одаренность» редко употребляется в отечественной психологии. В зарубежных работах под одаренностью понимается высокая степень способностей. В начале XX в. способность и одаренность определялись методами психометрии, направленными на оценку индивидуальных различий и личностных особенностей. Такой подход сохранялся достаточно долго. После работ Термена (1959) главным показателем одаренности стал рассматриваться интеллект. С этой целью использовали соответствующие стандартизированные тесты. Но по этим тестам многие дети, оригинальные ответы которых не подходили под стандарты, нередко попадали в категорию людей с низким интеллектом. Понятие одаренности стало уточняться и расширяться. В Америке с 1972 г. основой для определения одаренности и талантливости стала формула, предложенная отделом образования США. Признается, что индивид отличается своими возможностями в ряде областей: академической, художественной, в общении (лидерстве) или психомоторике. В связи с таким более широким подходом в мировой практике стали разрабатываться специальные оценки креативности (творчества). А.Шведел и Р.Стоунбернер¹ охарактеризовали современные модели и методы выявления одаренных детей. Так, они описывали стандартизированные методы измерения интеллекта (шкала интеллекта Стенфорд-Бинэ, Векслеровская шкала интеллекта, тест Слоссона и т. д.); стандартизированные тесты достижений (Национальный тест готовности к школе, Стенфордский тест достижений для начальной школы и пр.), стандартизированные тесты оценки социального развития. Особо выделены тесты на измерение творческих способностей.

Читателя, желающего более глубоко ознакомиться с методами диагностики одаренности, отсылаем к книге А.Анастази², а также и к другим публикациям на русском языке³. Из новейших отечественных публикаций отметим работу Л. В. Поповой⁴. Она описывает современные модификации биографического метода изучения одаренных школьников. В зарубежной психологии этот метод в настоящее время получил широкое распространение и становится ведущим в изучении способных детей, так как позволяет выявить индивидуальность школьника и с достаточно высокой вероятностью прогнозировать его успехи в будущем.

В последние годы в психолого-педагогической литературе обсуждается вопрос о том, можно ли отнести одаренных детей и подростков к трудным. Основанием для подобной постановки вопроса является утверждение, что одаренные люди обладают сложным характером и трудны в общении. Однако любой учитель с большим стажем знает: есть очень способные ученики, работать с кото-

¹ См.: Шведел А., Стоунбернер Р. Поиск и выявление одаренных детей // Одаренные дети / Под ред. В.М.Слуцкого. — М., 1991. — С. 169—204.

² См.: Анастази А. Психологическое тестирование. — М., 1982. — Т. 1—2.

³ См.: Бузин В. И. Краткий отборочный тест. — М., 1992; Лучшие психологические тесты. — Петрозаводск, 1992. — С. 291—306; Общая психодиагностика / Под ред. А.А.Бодалева, В.В. Столина. — М., 1987. — С. 135—154.

⁴ См.: Попова Л. Б. Биографический метод в изучении подростков с разными видами одаренности // Психология подростка / Под ред. В.Г.Степанова и др. — М., 1993. — С. 31-36.

рыми не только не трудно, но и приятно. Они быстрее других понимают педагога, легко адаптируются к коллективу сверстников и окружающей среде. Поэтому нельзя признать правильным утверждение, что способности обязательно порождают отклоняющееся поведение. Однако немало случаев, когда одаренные дети и подростки встречаются с затруднениями в общении и сами становятся трудными для других.

Одаренные дети часто сталкиваются с недоброжелательством и даже преследованиями со стороны одноклассников. Решение конфликта во многом зависит от учителя. Если педагог высоко ценит личную инициативу и творчество учащихся, говорит о наличии и необходимости развития способностей каждого, то это заметно активизирует класс и изменяет к лучшему положение одаренного ученика.

Начнем с влияния макросреды на одаренного человека. Ряд американских исследователей говорят о недостаточно благоприятном отношении их народа к одаренным детям, объясняя это неизвестно почему возникшим антиинтеллектуализмом. Подобные утверждения делают в отношении своих стран другие ученые, в том числе российские. Предлагаем свое объяснение этому явлению. Оно не связано ни с психологией американского, ни с психологией российского и других конкретных народов. Оно связано с психологией людей во все времена. В связи с необходимостью каждого завоевать свое место в жизни и возникающей на этой основе конкуренцией многие с опаской и завистью относятся к активному и успешнее их продвигающемуся человеку. Это знал государственный деятель и мудрец Древней Греции Солон. Правя Афинами во время проведения своих реформ, он изображал из себя несколько дурашливого человека. Отсюда становится понятным, почему героем русских сказок является Иванушка-дурачок. На самом-то деле Иванушка умнее всех своих противников, только личина у него такая.

Нередко одаренный ребенок попадает в категорию трудных из-за неправильного к нему отношения учителей. Одним педагогам способный ученик бывает неприятен из-за его активности, которую они квалифицируют как беспардонность, зазнайство, нахальство, недисциплинированность. Другие учителя видят в стремлении одаренных учеников высказать собственное мнение, проявление неуважения к авторитету и знаниям педагога, желание показать его некомпетентность. Наконец, недостаточно подготовленные учителя считают способного ученика глупым или странным, при случае с удовольствием критикуя его за «завиральные» идеи.

М.Карне¹ формулирует требования к учителю, работающему с одаренными детьми: быть доброжелательным и чутким; знать психологию одаренных детей; иметь опыт работы в школе, высокий Уровень интеллекта, широкий круг интересов и умений, живой и активный характер, чувство юмора (без сарказма), творческое мышление, хорошее здоровье и жизнестойкость, пройти специальную подготовку по работе с такими детьми. При широком понимании одаренности учителю требуется позитивная «Я-концепция», целеустремленность и настойчивость, эмоциональная стабильность, чуткость, способность к индивидуализации обучения.

М. Карие, С.Линнемайер, Ц.Дентон-Айд рекомендуют учителям следующие общие способы стимуляции творческой активности: обеспечение доброжелательности со стороны учителя; обогащение окружающей среды новыми пред метами-стимулами для развития интеллекта и любознательности; поощрение оригинальных идей; обеспечение возможностей для упражнения и практики; использование личного примера творческого подхода к решению проблем; предоставление возможностей детям для активного задавания вопросов.

У одаренного ребенка нередко возникают трудности с родителями, большинство которых ничего не знает о психологии своих детей. Одних родителей раздражает повышенная познавательная активность одаренного ребенка, его стремление все разбирать и исследовать, задавать много разнообразных вопросов, порой увлекаться одними учебными предметами в ущерб другим. Других родителей не устраивает сосредоточенность своего одаренного ребенка на чтении. Третьи, напротив, чрезвычайно балуют школьника, освобождая его от всяких обязанностей по дому, захваливая и превознося на незаслуженную высоту. К.Тэкэкс² рекомендует родителям помнить, что у одаренных детей больше сходства, чем различия с окружающими людьми. Поэтому надо позаботиться об общем развитии их личности и нравственном воспитании. В то же время надо уважать в ребенке индивидуальность, не проецировать на него собственные интересы и увлечения, иначе можно существенно затруднить развитие его способностей. Рекомендуется оценивать уровень развития ребенка и своевременно улавливать его изменения.

¹ См.: Одаренные дети // Сборник переводов с английского / Под ред. В. М. Слущкого. - М., 1991. - С. 235-256.

² См.: Тэкэкс К. Счастливые родители одаренных детей // Одаренные дети / Под ред. В.М.Слущкого. — М., 1991.

В решении проблем одаренного ребенка многое зависит от умения родителей наладить взаимодействие со школой. К.Тэкэкс предлагает 5 таких ролевых моделей для родителей: советника по поводу воспитания и обучения своего одаренного ребенка, гида-руководителя семейных или групповых экскурсий, наставника одаренного ученика, классного помощника в каком-либо одном деле, помощника в разработке программ обучения.

Трудности ряда одаренных детей бывают связаны не только с неблагоприятными факторами среды, но и с некоторыми особенностями их личности, самооценкой и оценкой окружающих, воспитанием и самовоспитанием. Так, многие способные дети обладают повышенной чувствительностью. В трудных ситуациях это может способствовать появлению и закреплению у них мнительности, застенчивости, а благодаря богатому воображению — и детских страхов. Успех в овладении учебной и иной деятельностью порождает у них увлеченность, которая может перерасти в излишнюю настойчивость и педантизм. Увлеченность может нередко приводить к односторонности в учебной деятельности, когда совершенно забрасываются некоторые школьные предметы, к переоценке своих возможностей на данном уровне психического развития, к перегрузке и, следовательно, к переутомлению. Последнее совершенно не учитывают многие городские родители, поощряя занятия ребенка во многих кружках и не заботясь о его отдыхе. Одаренные дети с выраженной интеллектуальной направленностью нередко почти полностью отключены от физической деятельности. Все это может привести к нервным срывам и даже соматическим заболеваниям, в результате чего школьник нередко теряет интерес к учебе. Высокая самооценка успехов в учебе по сравнению с одноклассниками или излишние похвалы со стороны учителей и родителей могут привести одаренного ребенка и подростка к высокомерию, зазнайству, презрению к окружающим, нетерпимости к чужим мнениям, капризности, вспыльчивости. В этих случаях важно последовательно осуществлять принципы гуманистической педагогики, основанной на уважении личности и признании духовной ценности внутреннего мира всех людей. Надо предупредить появление у одаренного школьника эгоцентризма, воспитывать скромность и самокритичность, гуманность, доброту, щедрость и стремление помогать людям, милосердие. Этим воспитатель поможет ему не только освободиться от собственных недостатков, но и преодолеть предубеждение по отношению к нему окружающих, о чем говорилось выше. В общении с учителями и товарищами одаренному надо овладеть культурными формами выражения своей активности и инициативности. Для профилактики указанных недостатков в характере одаренных детей К.Тэкэкс рекомендует воспитателям не возводить их на пьедестал, но и не относиться с сарказмом; хвалить не столько за личные успехи, сколько за успешные совместные с другими детьми занятия; не вовлекать слишком много в соревновательную деятельность, где они будут часто побеждать; разнообразить программу обучения с учетом потребностей способных учеников. К этому добавим требование учета возраста одаренного школьника¹.

Для лучшего изучения проблемы психологии одаренных школьников и взрослых рекомендуем дополнительную литературу².

§ 15. Психологические трудности больных детей и детей-инвалидов

В настоящем параграфе речь пойдет о детях с различными заболеваниями (соматическими и психоневрологическими), но обладающими сохранным интеллектом. К ним относятся школьники с разнообразной нозологией: астенией, детским церебральным параличом (ДЦП), болезнями сердечно-сосудистой системы и т.д. Применительно к ним сегодня стали употреблять новый научный термин: «дети с ограниченными возможностями». Этих школьников надо отличать от тех, которыми издавна занималась дефектология, т. е. с органическими поражениями мозга. Во многом эти больные дети и дети-инвалиды не отличаются от своих здоровых сверстников. А в чем-то даже могут превосходить их. Так, двенадцатилетний подросток с ДЦП, который с большими трудностями координирует свои движения и передвигается только на инвалидной коляске, может

¹ См.: Лейтес Н. С. *Умственные способности и возраст*. — М., 1971.

² См.; Ананьев Б. Г. *Формирование одаренности // Склонности и способности / Под ред. В.Н.Мясищевой*. — Л., 1962. — С. 15—62; Ковалев А. Г., Мясищев В.Н. *Психологические особенности человека*. — Л., 1950. — Т. 2; Крутецкий В.А. *Психология математических способностей школьников*. — М., 1968; Кузьмина И. В. *Формирование педагогических способностей школьников*. — Л., 1959; Левитов Н.Д. *Профессиональные и учебные интересы восьмиклассников // Способности и интересы*. — М., 1962. — С. 275—306; Лейтес Н. С. *Индивидуальные различия в способностях // Психологическая наука в СССР*. — М., 1960. — Т. 2. — С. 74—90; Петровский А. В. *Способности и труд*. — М., 1966; *Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Д.Шадрикова*. — М., 1991; Рубинштейн С.Л. *Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии*. — 1960. — № 3; Скороходова О. Н. *Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир*. — М., 1972; *Способности и склонности / Под ред. Э.А. Голубевой*. — М., 1989.

дать сто очков вперед иному здоровому однокласснику в умении работать со сложными компьютерными программами или в шахматном поединке.

Детей с ограниченными возможностями достаточно много во всех странах мира, и число их растет. Заметно прибавилось таких детей и в нашей стране. Только в городе-спутнике Москвы Зеленограде их выявлено около 800. А сколько их во всей столице, во всей России! В связи с заболеваниями эти дети не посещают обычные общеобразовательные школы, но и не имеют показаний для обучения в вспомогательных специализированных школах и школах-интернатах. До последнего времени дети с хроническими заболеваниями были обречены на жесткую депривацию общения, учась дома и контактируя только с родителями и телевизором. По существу, это было пожизненное заключение в стенах своей квартиры, так как на учебу и на работу их не брали. В настоящее время отношение к больным детям и детям-инвалидам стало коренным образом меняться: для них создаются учебные заведения особого типа. В таких школах много уютных классных помещений небольшой площади, где занимаются 6—8 человек. В зданиях имеются пандусы, дающие возможность колясочникам свободно и легко перемещаться по разным пространственным уровням; лифты для инвалидов и специальным образом спроектированные туалеты; оборудование для лечебно-оздоровительной физкультуры. Открывающиеся школы подобного типа нуждаются в подготовленном медицинском персонале, специалистах по клинической психологии, логопедии, дефектологии.

Все же надо сказать, что в нашей стране только начинается проектирование образовательной среды для детей с ограниченными возможностями. Своеобразие ее в том, что она требует кропотливого учета многообразных условий жизни и учения, индивидуальных особенностей почти каждого такого ребенка. Уже сегодня выделяются различные формы обучения. В школьном помещении одни школьники объединяются в небольшие школьные коллективы; другие занимаются с учителем, индивидуально, но на переменах имеют возможность общаться со сверстниками. Есть группы больных детей, которые учатся на дому или в отделении больницы.

На Западе, где проблемы детей с ограниченными возможностями стали решать раньше нас, они учатся в обычных школах, по типовой программе и занимаются также посильной трудовой деятельностью. Это способствует преодолению чувства неполноценности, быстроте и успешности их социализации. В нашей стране надо стремиться осуществить подобный подход в будущем, но в настоящее время это невозможно из-за того, что построенные школьные здания не приспособлены для пребывания в них таких школьников: нет лифтов, пандусов и т. д. Но дело не только в этом. У нас пока отсутствуют достаточно глубоко разработанные теории, дающие научное обоснование тем или иным проектам создания образовательной среды для детей с различными типами нарушения физического здоровья. Отсутствуют также отработанные методики обучения школьников с разнообразными индивидуальными особенностями.

Раньше больных детей наблюдали и лечили медики. Теперь пришло понимание, что им необходима также помощь психологов, логопедов и других специалистов. На чем основано подобное утверждение? Прежде всего длительное и осложненное течение ряда болезней нередко приводит к пессимистической оценке своего физического состояния и страху смерти. Примером могут служить, в частности, эмоциональные переживания при сердечно-сосудистых заболеваниях. Таким детям требуется внушить уверенность в возможности преодоления их недуга. Вольтер справедливо писал, что вера в выздоровление — это половина выздоровления. Данное высказывание подтверждается в рассказе О' Генри «Последний лист». Девушка глубокой осенью заболела тяжелой формой пневмонии. Состояние свое она посчитала безнадежным и решила, что умрет с падением последнего листа с дерева за оконным стеклом. Но лист не упал — и девушка выздоровела. Это старый художник нарисовал за окном последний не упавший лист. Отличный психологический прием! Современная психотерапия способна оказать эффективную помощь больному ребенку. Дети с хроническими болезнями нередко сильно переживают свою ущербность, «нетипичность», непохожесть на здоровых людей. Все эти чувства до предела обостряются, когда ребенок встречается с черствостью, фальшивой, назойливой и приторно-сентиментальной жалостью окружающих. Положение становится трудно переносимым, если его сторонятся, пугаются, проявляют чувство неприкрытой злобы и отвращения.

Больным детям нужно найти светлую перспективу в жизни, обнаружить и применить свои природные способности. Положительным примером делания себя и своей судьбы может быть всемирно известный французский художник Тулуз-Лотрек. С детских лет он был глубоким инвалидом. В зрелые годы болезнь прогрессировала. Но благодаря упорным занятиям творческой деятельностью Лотрек достиг высокого уровня душевного развития и профессионального мастерст-

ва, испытал страстные чувства, стал великим художником. Подобные случаи обнаруживаются и в нашей стране. Дети с ограниченными возможностями должны о них знать.

Моральную поддержку больным детям могут оказать врачи, родители, воспитатели. Но особо значимую роль играют специальным образом подготовленные психологи. Именно от них требуется постоянная помощь: ведь больные дети имеют своеобразные индивидуально-психологические особенности. Многие из них перенесли психологические травмы в связи со своей болезнью, а некоторые имеют выраженные психические отклонения. Поэтому хронически больным детям все время требуется психологическая поддержка. Насколько она важна и эффективна, можно судить по пациентам с детским церебральным параличом. При этой болезни возникают тяжелые расстройства речи и произвольной моторики (гиперкинетическая форма ДЦП), поражение ног в сочетании со значительно меньшим поражением рук, часто сопровождающегося вторичной задержкой психического развития (спастическая диплегия), поражение одной половины тела, причем руки в большей степени, чем ноги; у 50 % детей отмечается вторичная задержка психического развития, у 35 % — речевые расстройства (гемипаретическая форма ДЦП).

Успешность корректирующей и развивающей деятельности психолога зависит не только от тяжести заболевания, но во многом и от психической активности ребенка. При работе с данной категорией больных детей надо прежде всего уметь воздействовать на их эмоционально-волевую сферу, вызывать и поощрять мотивацию к действию, помогать формированию устойчивых познавательных интересов и направленности на общение. Рост психической активности у таких детей вызывает нарастание двигательной активности. В этих условиях даже дети с серьезными расстройствами моторики могут лишь в небольшой степени отставать в психическом развитии. Если коррекционная работа начинается рано, то к трем годам уровень интеллектуального развития больного ребенка достигает возрастной нормы. Такие дети усваивают новый материал замедленно, но успешно и подчас легко используют помощь взрослого в обучении. (Данный материал заимствован нами из исследования психолога Л.В.Одинцовой, работающей в психолого-медико-социальном центре САО г. Москвы. Она использовала применяемую там методику определения уровня развития ребенка в раннем детстве¹.) Методика рекомендована Министерством образования РФ. Она позволяет выявить особенности двигательной, зрительной и слуховой сфер, мышления, общения и речи, самообслуживания, индивидуальных особенностей личности и игровой деятельности детей от новорожденности до раннего возраста. С помощью этой методики не только психологи, но и родители смогут оценить ход развития своего ребенка.

Исследования сотрудников упомянутого психолого-медико-социального центра свидетельствуют, что наряду с двигательными нарушениями у детей с ДЦП наличествуют и отклонения в развитии сенсорики. Они ограничивают познавательные возможности больного ребенка. Но все эти сложности преодолимы при необходимой помощи специалистов и родителей. Тогда активный ребенок может достичь нормального уровня умственного развития. Мысль о необходимости самостоятельной и активной деятельности творческого характера подтверждается историческим примером великого Леонардо да Винчи, страдавшего правосторонним гемипарезом.

Выше речь шла о детях раннего возраста, так как ДЦП лучше лечится в этом возрасте. Но медицинская и психологическая помощь бывает эффективной и в других возрастах².

Каким должно быть учреждение, где учатся и воспитываются дети с различной нозологией? Показательным примером является зеленоградская школа-лаборатория № 367 для больных детей и детей-инвалидов (научный руководитель — академик РАО В. В. Рубцов). В школе создана научно-практическая лаборатория социально-психологической поддержки образовательной среды. Заведует лабораторией кандидат психологических наук И. В. Бачков. В составе лаборатории семь психологов, а также социальные педагоги, дефектологи, логопеды. Целью лаборатории является создание и развитие системы психологической поддержки оптимальной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями.

Школа-лаборатория создана в 1995 г. За это время она превратилась в реально действующее общеобразовательное учреждение для детей с ограниченными физическими возможностями. Определена направленность каждого педагога на работу с конкретным учеником, осмыслен опыт комплексной поддержки учебно-воспитательного процесса со стороны коррекционно-психологиче-

¹ См.: Казьмин А.М., Казьмина Л. В. *Дневник развития ребенка от рождения до трех лет.* — М, 2000.

² См.: Семенова К.А., Махмудова Н.М. *Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом.* — М, 1991.

ской, медико-реабилитационной, валеологической и логопедической служб школы. Первые результаты работы школы отражены в опубликованном научном сборнике¹.

Организация школ для детей с ограниченными возможностями имеет не только высокий гуманистический смысл, но и поможет им из бездеятельных инвалидов стать полезными членами общества, приобрести профессию и найти смысл жизни.

Глава IV. ОСОБЕННОСТИ ТЕМПЕРАМЕНТА И ХАРАКТЕРА ТРУДНЫХ УЧАЩИХСЯ

§ 1. Понятие о темпераменте и характере

В бытовой речи мы пользуемся термином «темпераментный», имея в виду только очень живого, подвижного, эмоционального человека. В науке же считается, что все люди, даже очень спокойные и малоподвижные, имеют определенный темперамент. Что же это такое? В отечественной психологии под темпераментом обычно понимается та сторона личности, которая выражается в эмоциональной возбудимости и динамике (быстроте, силе, темпе) поступков человека. Теорий темперамента достаточно много. Напомним наиболее известные из них.

Еще в античной науке сформировалась теория четырех типов темперамента, основанная на учении замечательного греческого врача Гиппократ. Последний считал, что состояние организма определяется количественным соотношением между основными жидкостями тела: кровью, желчью, черной желчью и слизью (лимфой). Смешение этих жидкостей называлось по-гречески «красис» (смесь, сочетание), чему в латинском языке соответствовало слово *temperamentum* (надлежащее смешение частей). От последнего и ведет свое происхождение известный нам термин «темперамент». Последователи Гиппократ стали считать, что и психические особенности определяются соотношением в организме указанных жидкостей. Поэтому в зависимости от предполагаемого преобладания в организме какой-либо из этих жидкостей одних людей стали называть *сангвиниками* (от латинского «сангвис» — кровь), других — *холериками* (от греческого слова «холэ» — желчь), третьих — *меланхоликами* (от греческих слов «мелайна холэ» — черная желчь), четвертых — *флегматиками* (от греческого слова «флегма» — слизь). Указанное объяснение природы темперамента не выдержало испытания временем, хотя приведенные названия темпераментов сохранились и поныне. Были и другие достаточно неожиданные толкования основ темперамента. Например, алхимики объясняли различия в темпераменте преобладанием в организме серы, ртути или соли. От древности идут попытки установить закономерную связь между внешними, телесными особенностями человека и его внутренними, душевными качествами. Так, великий древнегреческий мыслитель Аристотель утверждал: «У кого хорошие и большие ноги — те сильны душой... У кого на ногах кривы пальцы — бесстыжи; также — у кого кривые ногти...» Уже в нашем столетии широкое распространение получили теории, утверждавшие связь темперамента и характера с типами строения тела (Кречмер, Шелдон).

Академик И. П. Павлов в своей теории о типологических свойствах нервной системы дал иное научное толкование природы темперамента. На основе различных сочетаний этих свойств (силы, уравновешенности и подвижности процессов возбуждения и торможения) он выделил типы нервной системы. Каждый из типов он соотнес с определенным темпераментом. В настоящее время российские ученые развивают учение И. П. Павлова. Возникают и новые теории темперамента. Тип нервной системы является врожденным. Означает ли это, что свойства темперамента фатально обусловлены природой? Нет, не означает. Человек любого темперамента может сформировать у себя необходимые общественно ценные качества. При наличии одних и тех же свойств темперамента могут образовываться различные характеры. Как достичь нужных изменений? В процессе активной деятельности, особенно в труде, при выработке у себя таких качеств, как инициативность, критичность, умение владеть своими чувствами и т. д. В этом пункте проблемы воспитания темперамента смыкаются с проблемами формирования характера.

В «Психологическом словаре» дается следующее определение: «Характер (от греческого *charakter* — черта, признак, примета, особенность) — индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, обуславливающих типичный для данного субъекта способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах»². Определение ясное. Но выяснить характер человека на практике нередко бывает трудно. Например, один и тот же человек на работе ведет себя спокойно и выдержанно, в семье — раздраженно, на футбольном матче — неистово.

^{1 2} См.: Экспериментальная и инновационная деятельность образовательных учреждений Зеленоградского учебного округа. Из опыта работы общеобразовательной школы № 367 для больных детей и детей-инвалидов (школа надомного обучения). — М., 1999.

² Психологический словарь. — М., 1983.

Известный отечественный психолог Н. Д. Левитов отмечает: «Надо с самого начала установить тот принцип, что характер является одновременно и устойчивым, и изменяющимся, что в отдельных чертах он иногда обрисовывается в детстве, а во многом может не сформироваться и в зрелые годы, что он очень изменчив и в то же время всегда перед нами изменчивость характера определенного человека»¹.

В. Гюго в свое время заметил, что у каждого человека 3 характера: тот, который ему приписывают окружающие; тот, который он сам себе приписывает; и, наконец, тот, который есть в действительности. Выходит, что люди нередко не только ошибаются в определении характера других, но и не знают достаточно собственный. С этим высказыванием приходится в принципе согласиться. Между тем для профессионального руководства процессом воспитания очень важно правильно распознавать характер школьника. Поэтому каждому учителю необходимо иметь представление об основных научных методах изучения характера. Ниже мы дадим их краткую характеристику.

Можно спросить, почему в данной разработке мы собираемся сообщить о методах исследования различных сторон характера, а не сосредоточимся только на способах изучения его заостренных черт. Мы делаем это преднамеренно: ведь черты характера взаимосвязаны. Неправильное понимание одних черт ведет к неверному истолкованию других, а для исправления недостатков характера всегда приходится опираться на положительные его свойства. Вот почему изучение заостренных особенностей следует дополнять возможно полным выяснением других стержневых черт характера.

При изучении характера используют методы наблюдения, самонаблюдения, эксперимента, беседы и т. д. Метод наблюдения позволяет судить о внешних проявлениях характера. Каковы наиболее важные из них? И. Гёте, отвечая на вопрос «Как можно познать самого себя?», сказал: «Только путем действия, но никогда созерцания. Попытайся выполнить свой долг, и ты узнаешь, что в тебе есть». Замеченное полностью относится и к характеру: он проявляется прежде всего в деятельности. Чем она сложнее и продолжительнее, тем полнее раскрывается характер выполняющего ее человека. Для проявления характера человека много значит наблюдение за ним в различных жизненных ситуациях. Характер также выражается в речи. Это отмечено еще в высказывании Сократа: «Заговори, чтобы я тебя видел». А проявляется ли характер человека в его внешности? Многие, наверное, ответят утвердительно и будут правы. Ведь для того, например, чтобы составить мнение о человеке, скажем, при приеме его на работу, с ним беседуют лично, а не ограничиваются разговором по телефону. Многое при этом зависит от внешнего впечатления, которое он производит. Следовательно, по внешности мы судим о характере человека. Но суждение это порой бывает правильным, а порой ошибочным, к тому же иногда оно делается интуитивно. А нельзя ли однозначно связать особенности внешности человека с его психологическими особенностями? Решить этот вопрос в указанном направлении пытались представители так называемой физиогномики, особенно популярной в конце XVIII — начале XIX в. Ее представители утверждали, что умственная жизнь человека отражается в очертаниях черепа и лба, эмоциональная и моральная — в особенностях строения лицевых мускулов, чувственные качества — в складке рта и линии подбородка. Жизнь опровергла эти утверждения. Она показала, что нельзя делать достаточно широкие и однозначные утверждения о характере, основываясь только на физиономических особенностях. Однако если наблюдение за внешностью сочетать с другими проявлениями характера, особенно в деятельности, то это может дать ценные сведения о внутреннем мире человека.

Для изучения характера применяют также методы, использующие самонаблюдение и самоанализ. Примером может служить так называемая шкала самооценки уровня тревожности как устойчивой особенности человека (личностная тревожность). Этот тест создан Ч.Д. Спилбергером (США) и адаптирован в России Ю.Л. Ханиным.

Шкала самооценки

Фамилия _____ Дата _____

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно.

	Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
1. Я испытываю удовольствие	1	2	3	4
2. Я обычно быстро устаю	1	2	3	4

¹ Левитов Н.Д. Психология характера. — М., 1969.

3. Я легко могу заплакать	1	2	3	4
4. Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие	1	2	3	4
5. Нередко я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решение	1	2	3	4
6. Обычно я чувствую себя бодрым	1	2	3	4
7. Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
8. Ожидаемые трудности обычно очень тревожат меня	1	2	3	4
9. Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
10 Я вполне счастлив	1	2	3	4
.				
11 Я принимаю все слишком				
.				
близко к сердцу	1	2	3	4
12 Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
.				
13 Обычно я чувствую себя				
.				
в безопасности	1	2	3	4
14 Я стараюсь избегать критических				
.				
ситуаций и трудностей	1	2	3	4
15 У меня бывает хандра	1	2	3	4
.				
16 Я доволен	1	2	3	4
.				
17 Всякие пустяки отвлекают				
.				
и волнуют меня	1	2	3	4
18 Я так сильно переживаю свои				
.				
разочарования, что потом долго не могу о них забыть	1	2	3	4
19 Я уравновешенный человек	1	2	3	4
.				
20 Меня охватывает сильное				
.				
беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Далее по формуле определяется уровень личностной тревожности: $ЛТ = 2, -£_2 + 35$, где 2, — сумма зачеркнутых цифр справа по пунктам шкалы 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20; £₂ — сумма остальных цифр по пунктам 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19. Полученные результаты можно оценивать следующим образом: до 30 — низкая тревожность; **31—45** — умеренная тревожность; **46 и более** — высокая тревожность. Как высокий, так и низкий уровень тревожности нежелательны.

Описываемые методы имеют свои достоинства: они позволяют быстро провести психологические исследования определенных черт характера, количественно выразить результаты и т.д. Получить данные самонаблюдения важно, но делать окончательные выводы о чертах характера только на их основании, как считают некоторые специалисты, рискованно. Ведь далеко не все люди хорошо знают себя, не всегда эти знания правильные, не всегда есть желание откровенно говорить о себе. По аналогии можно задать вопрос: «Что вы скажете о враче-терапевте, который ставит диагноз на основе только жалоб больного, хотя обойтись без них подчас бывает невозможно?»

Существуют разнообразные экспериментальные методы изучения характера. Наиболее распространены методы определения характера на основе оценки испытуемым мотивов деятельности и поступков других людей, раскрытия характера через его проявления в восприятии, памяти, мыш-

лении и в иных психических функциях, а также методы выявления волевых черт характера и др. Примером первого направления в экспериментальном изучении характера может служить **метод незаконченного предложения**: к предложению надо подобрать одно из предлагаемых окончаний. Так, дается предложение: «Если кто-нибудь взял без разрешения у меня завтрак...» Надо его закончить, выбрав одно из следующих предложений: а) я бы взял без разрешения его завтрак; б) сказал бы об этом учителю; в) стал бы плакать; г) ничего не стал бы делать. На основе сделанного выбора судят о взглядах испытуемого. В целом подобные методики могут использоваться как глубоко дополнительные.

Проекционные методы типичны для второго направления. При применении проекционных методов, пишет Н.Д. Левитов, обычно «речь идет о проекции, т. е. обнаружении в чем-то вне личности ее динамики: склонностей, стремлений, черт темперамента и характера, причем этот процесс происходит так, что человек его не осознает»¹. К этим методам относится метод чернильных пятен Роршаха, тест Мэррей на тематическую апперцепцию (ТАТ) и т. д.

Несмотря на большое количество **экспериментальных** методик, не всегда бывает легко выбрать из них достаточно эффективные и теоретически глубоко осмысленные. В целом метод эксперимента еще нуждается в значительном усовершенствовании.

Наиболее перспективными являются разрабатываемые учеными методики, позволяющие исследовать характер в естественных условиях (игры, учебы, труда).

При определении характера и заостренности его отдельных черт не обойтись без метода беседы. Однако надо помнить, что свободное собеседование полно неожиданностей, непредвиденных поворотов мысли и может увести далеко от намеченной цели. Поэтому беседой надо управлять. Для этого заранее определяется, что нужно выяснить в беседе. Затем следует продумать, как вести беседу, учитывая психологические особенности собеседника. Так, в беседе о характере ребенка родители могут допускать резкие суждения негативного плана, но они не любят, когда подобные высказывания делают окружающие. Поэтому беседы с родителями, особенно первые, желательно вести осторожно, тактично, указывая не только на недостатки, но и на достоинства ребенка. Очень важно обеспечить правдивость высказываний собеседника. Чтобы ее проверить, отдельные наиболее важные вопросы повторяют, но в иной словесной формулировке. Что бывает причиной неискренности в беседе? Причин несколько, например нежелание показать себя с непривлекательной стороны. Если это обнаружится, вопрос следует повторить, но в такой форме, которая снимала бы предполагаемые опасения собеседника. Наличие этого умения — залог многих успехов в беседе. Причинами неискренности могут также быть недоверие к собеседнику, его кажущаяся «несимпатичность», нежелание раскрывать интимные стороны своей жизни, опасение неблагоприятных выводов из беседы и т. д. Наличие одной из этих причин всегда требует соответствующей перестройки поведения лица, ведущего беседу. При проведении беседы не рекомендуется назойливо фиксировать внимание собеседника на каком-либо интересующем вас вопросе и во что бы то ни стало добиваться на него ответа. Подчас нарочитое «пренебрежение» к этому вопросу и демонстративное переключение внимания на что-то другое скорее заставят собеседника высказаться, чем атака в лоб.

Для изучения свойств характера прибегают также к использованию метода изучения продуктов деятельности интересующего нас человека, к методу свободного сочинения на такие, например, темы: «Мои жизненные интересы», «Что мне помогает и что мешает в работе над собой». В этих же целях используют и комбинированные методы. Таковы широко используемые в психологии биографический метод, основанный на наблюдении, беседе, сочинении и анализе продуктов деятельности, метод обобщенных независимых характеристик и т. д.

Познакомившись со всем изложенным выше, некоторые читатели могут сказать: «Что-то многовато методов! А нельзя ли рекомендовать один универсальный метод, который позволял бы узнавать свойства характера быстро и правильно?» Обычно применяют несколько дополняющих друг друга методов: ведь характер человека сложен и многогранен, а каждый метод имеет не только достоинства, но и недостатки. Это не значит, что надо пользоваться полным набором имеющихся методов. Выбор их определяется конкретными задачами изучения характера. Для выяснения заостренных черт характера в качестве основных методов используют наблюдение и беседу, а также методики, основанные на самонаблюдении и самооценке.

Немного о формировании характера. Это поможет нам понять, как и в каком направлении можно воздействовать на людей с заостренными чертами личности. Что же влияет решающим образом

¹ Левитов Н.Д. Психология характера. — М., 1969.

на становление и изменение характера? Ученые полагают, что решающее влияние на формирование характера имеют внешние факторы. К ним относятся прежде всего общественные отношения. Это подтверждается, в частности, исследованиями однояйцовых близнецов, обладающих, как известно, совершенно одинаковыми наследственными свойствами. Ученые изучали близнецов, живших порознь в различных по своему социальному положению семьях. Эти близнецы были весьма сходны по свойствам темперамента. По свойствам же характера они отличались, причем с возрастом эти различия увеличивались.

В любом обществе существуют слабохарактерные личности, а порой и люди с антиобщественной направленностью. Вот почему для формирования характера требуется и специальное целенаправленное воздействие, т. е. воспитание. Оно имеет решающее значение для приобретения нужных черт характера.

О чем нужно помнить при воспитании характера? О влиянии на мировоззрение, сознательное усвоение требований морали и общественных норм поведения. Недаром значительные изменения в характере часто происходят в юношеском возрасте, когда становление сознательных взглядов на мир происходит наиболее активно. Изменяются черты характера под влиянием убеждений и в более поздние годы.

Для закалки характера совершенно необходима деятельность, в которой человек научился бы претворять свои мысли и чувства в поступки, накапливать практический опыт поведения, закреплять индивидуально-своеобразные действия. Зависимость характера от поступков человека хорошо выражена в древнеиндийской пословице «Посеешь поступок — пожнешь привычку, посеешь привычку — пожнешь характер».

Коллектив — сила, способная круто изменить характер. Так, известны случаи, когда резкие, вспыльчивые, неуживчивые дети при переходе в другую школу становились спокойными, выдержанными, доброжелательными. Почему же один коллектив способен оказать эффективное воздействие, а другой — нет? Причины различны. Одна из них связана со слабостью коллектива, которому может не хватать целеустремленности, сплоченности и некоторых других необходимых качеств. Следовательно, плодотворные влияния может оказывать не любой коллектив, а достаточно хорошо организованный. Вторая причина — ошибка в индивидуальном подходе к члену коллектива, на которого оказывается воздействие: отсутствие согласованности в действиях, неучет особенностей личности и пр.

Многое в воспитании характера значит пример окружающих, очень важно найти свой индивидуальный подход к каждому воспитуемому. Внешние обстоятельства, социальная среда и воспитание, в конечном счете, определяют формирование характера. Но действуют они на человека, преломляясь через особенности его внутреннего мира (накопленный и осмысленный жизненный опыт, сложившиеся свойства личности и т.д.). Поэтому эффект внешнего воздействия во многом зависит от внутренней позиции человека. Например, на одном предприятии пытались перевоспитать упряма: и говорили ему с осуждением об его упрямстве, и разрешали, где возможно, действовать по-своему, чтобы на опыте убедился в своей неправоте, и т.д. Ничего не помогало, так как сам человек считал свое упрямство не отрицательной чертой, а проявлением принципиальности и самостоятельности. Дело сдвинулось с мертвой точки, когда этому человеку удалось объяснить содержание понятий «упрямство» и «принципиальность».

Большое влияние на характер часто оказывают переживаемые человеком психические состояния (например, радость и душевный подъем или, наоборот, тоска и упадок). Повторяясь, они нередко закрепляются, становятся чертами характера. Поэтому для выработки нужной черты характера надо ставить школьника в такие ситуации, в которых он пережил бы соответствующее психическое состояние, а потом закрепил бы его как постоянное свойство личности. Например, ленивого ученика можно сделать прилежным, если часто ставить его в ситуации, когда бы он достигал успехов в деятельности, испытывал от этого чувство радостного удовлетворения и поэтому изменил бы свое отношение к труду. Заметим, что человек сам может подчас вызывать у себя желаемое психическое состояние и тем самым влиять на формирование своего характера. Так, применяя популярный теперь метод аутогенной тренировки, можно научиться произвольно расслаблять мышцы и вызывать у себя радостное настроение, бодрость, хорошую работоспособность. Регулярное применение этого метода значительно влияет на изменение личности в лучшую сторону. Поговорим о влиянии природных начал на формирование характера. Наши психологи отвергают биологизаторские утверждения о фатальной обусловленности черт характера наследственными факторами. В то же время они признают наличие у человека природных предпосылок психического развития — анатомо-физиологических задатков (особенностей строения мозга, органов

чувств, двигательного аппарата, а также целый ряд функциональных свойств нервной системы человека). Однако задатки — это всего лишь возможность развития. Они многозначны и прямо не определяют появление у человека готовых черт характера.

§ 2. Недостатки характера детей и подростков

Наиболее важно для плодотворной работы по перевоспитанию трудных школьников определить отклонения в их поведении, связанные, прежде всего, с деформацией стержневых психологических качеств личности, в первую очередь с основными чертами характера. Мы имеем в виду две категории трудных детей: учащих с известными науке, привычными и кажущимися воспитателям «естественными», «нормальными», «небольшими» отклонениями в нравственном развитии (ленивых, пассивных, недисциплинированных, лживых и т. д.) и детей с акцентуацией характера и темперамента (педантичных, демонстративных, возбудимых личностей и пр.). Исследования последних десятилетий позволили наметить возможные пути индивидуального подхода к детям с подобного рода трудностями в характере с целью устранения возможных конфликтов с ними и дальнейшего полного перевоспитания. Мы укажем главные из этих путей, основываясь, прежде всего, на работах В.А. Крутецкого, Н.Д. Левитова, К.Леонгарда, А. Е.Личко.

Начнем с анализа поведения школьников с «привычными» недостатками характера. Каковы основные причины их возникновения? Н. Д. Левитов так отвечает на этот вопрос: «Это фактическая безнадзорность ребенка в семье и отсюда воздействие на него отрицательных примеров; отсутствие в семье единой твердой линии воспитания, то, что обычно порождает слабохарактерность у детей, неуверенность, двоедушие, безответственность; избалованность ребенка в семье, недостаточная требовательность к нему; применение физических наказаний, что приводит к возникновению лживости, трусливости; отсутствие четкого режима дня в семье, вызывающее у детей беспорядочность, рассеянность, неаккуратность»¹.

На возникновение недостатков характера влияет также неучет воспитателями возрастных особенностей школьников. Так, неудовлетворение потребности подростка быть или хотя бы казаться взрослым, отношение к нему как к ребенку часто приводит к появлению и закреплению упрямого, капризного, негативизма, грубости, а то и более серьезных деформаций черт характера, может вызвать крупные и продолжительные конфликты с воспитателями.

Сказывается на закреплении отрицательных черт характера отношение к ним воспитателей и самих учащихся. Например, родители не всегда своевременно реагируют на появление недостатков характера у детей. А между тем, чем быстрее с ними начать бороться, тем легче искоренить. В противном случае они закрепляются в структуре личности школьника, «врастают» в нее. Тогда для искоренения отдельных недостатков характера надо будет влиять на связанные с ними другие психологические качества, а то и на всю личность. Понятно, что сделать это бывает очень сложно. Неблагоприятно влияет на ребенка переоценка или недооценка недостатков его характера воспитателем. Так, некоторые родители склонны объяснять чрезвычайную капризность или недисциплинированность, невыдержанность своих детей их нервностью, т. е. известной болезненностью. Это способствует укреплению у таких школьников этих недостатков и появлению чувства вседозволенности. Нередко они прямо заявляют учителям и своим одноклассникам: «Не троньте меня: я — нервный!»

Плохо и когда родители не обращают внимания на повышенную возбудимость, неуравновешенность, обидчивость или полную безучастность ребенка, на такие симптомы, как бессонница, головные боли, тики, неоправданная слезливость. В этих случаях надо немедленно обращаться к врачу.

Нередко бывает, что сами учащиеся неправильно квалифицируют свои черты характера, принимая упрямство за силу воли, грубость — за правдолюбие и мужество, невежливость — за прямоту, высокомерие — за гордость и проявление чувства собственного достоинства. Некоторые школьники, даже осознавая недостатки своего характера, не хотят от них избавляться. Например, считают, что лень помогает сохранить жизненные силы и не надорваться, а неискренность и своевременная расчетливость — добиться личного преуспеяния в служебной карьере. Здесь важно помочь ребенку правильно оценить недостатки своего характера и самому их изжить.

Недостатки характера — это устойчивые отрицательные формы поведения человека. Поэтому воспитатели, прежде чем говорить о недостатках характера ребенка, должны убедиться в их устойчивости, а не эпизодичности, вызванной преходящими обстоятельствами. Для этого надо наблюдать поведение воспитанника в другой обстановке и в другое время. Но даже если опре-

¹ Левитов Н.Д., *Отчего возникают недостатки в характере школьников и как их исправлять.* — М., 1961. — С. 10.

деленная отрицательная черта характера явно и постоянно присуща ребенку, не следует говорить ему об этом в категоричной форме и все время с укоризной фиксировать на ней внимание школьника. Лучше, например, говорить учащемуся о повторяющихся у него случаях проявления негативизма, чем о наличии у данного ребенка негативизма вообще. В противном случае можно подорвать у школьника веру в возможность искоренения у него этого недостатка.

Не все индивидуальные черты выражают характер человека, а только наиболее существенные. Поэтому, переходя к конкретному анализу отдельных отрицательных черт характера школьника, мы остановимся лишь на наиболее важных, требующих, по нашему мнению, первоочередного применения воспитательных мер для искоренения. В категории «привычных» недостатков характера мы (вслед за Н.Д.Левитовым) выделим два вида: проявляющиеся в работе ученика и в отношении его к себе и другим людям. Начнем с разбора недостатков первого вида (леность, пассивность, неорганизованность и неаккуратность, отсутствие настойчивости).

§ 3. Ленивые дети

Леность проявляется в отсутствии желания трудиться и учиться. По многим причинам леность справедливо считается крупнейшим недостатком характера детей и взрослых. Во-первых, общество построено на труде. Прогресс современных демократических стран с рыночным хозяйством невозможен без развития свободного творческого и высокоэффективного труда, без значительно повышения эффективности производства. А это требует воспитания трудолюбия с ранних лет. Однако эта проблема не разрешена достаточно успешно даже в передовых промышленных странах мира, хотя трудовое воспитание и обучение поставлено там лучше, чем у нас. Проблема усиления мотивации к трудовой деятельности является очень злободневной для США, Англии, Германии, Японии и других стран. Там ведутся обширные исследования этой проблемы. Во-вторых, трудовая и учебная деятельность необходимы для психического и физического развития человека. Недаром труд используется даже как средство лечения. В-третьих, лишенный трудолюбия школьник оказывается не адаптированным к миру взрослых, к самостоятельной жизни. В-четвертых, отсутствие у ребенка потребности в посильном систематическом труде лишает его радости жизни и нередко приводит к деградации личности. Недаром издавна говорят, что праздность — мать всех пороков.

Что является причиной появления лени у детей и подростков? Их несколько. Во-первых, это отрицательное влияние окружающей среды и чрезвычайно заботливых родителей.

Среди большинства наших граждан, долгое время работавших в условиях низкооплачиваемого и уравнильного труда, закрепились малая заинтересованность и недостаточная инициативность в вопросах повышения производительности своей профессиональной деятельности. Подобные взгляды еще остаются у многих взрослых людей. Они, безусловно, отрицательно влияют на детей и подростков. Основной путь устранения этих отрицательных факторов — установление прогрессивных современных форм общественно-экономических отношений и создание правового демократического государства.

Теперь об отрицательном влиянии родителей. Среди них имеется и сегодня много людей, которые считают свой труд тяжелым и обременительным. Поэтому они полагают, что их детям до периода самостоятельной трудовой деятельности следует жить в праздности и неге, отдыхать от тягот жизни. Такие родители стремятся всячески оградить своих детей от любого труда и дать им больше развлечений. А на деле они сами воспитывают из них лентяев. В данном случае учителю требуется, прежде всего, разубедить родителей: ведь ребенку еще не от чего отдыхать. А для преодоления тяжести труда в мире взрослых его надо с малолетства приучать к посильным видам трудовой деятельности, обнаруживать и развивать его природные задатки. Требуется тактичная разъяснительная работа и с самим ленивым ребенком. При этом важно не уронить авторитет родителей в его глазах.

Немало родителей, особенно среди горожан, внушающих своим детям пренебрежительное отношение к физическому труду. Объясняют они свое поведение стремлением подготовить своего ребенка к «интеллигентной» профессии. Таким родителям следует объяснить, что физическое развитие необходимо и для человека умственного труда. В противном случае ребенок станет не только ленивым, но и мало работоспособным человеком.

Некоторые родители ограждают своих детей от физического труда из-за их слабого здоровья. В таких случаях школьный врач должен проверить правильность таких утверждений и в случае необходимости дать указание преподавателям (в первую очередь труда и физкультуры) и родителям об индивидуализации методов физического воспитания данного ребенка. Однако не может быть

речи об избавлении здорового ребенка от каких-либо систематических физических нагрузок вообще.

Леность нередко возникает из-за избалованности ребенка, когда родители выполняют все его желания и капризы, не побуждают к целенаправленной учебной деятельности. Многие из таких детей не умеют усидчиво учиться, не обладают навыками самостоятельной работы и устойчивыми учебно-познавательными и интересами. Поэтому они предпочитают проводить время в приятных для них развлечениях.

Ребенок может стать ленивым не только под влиянием взглядов своих родителей на труд, но и из-за отсутствия трудовой обстановки в семье. Поэтому важно, чтобы в семье был порядок и дисциплина, каждый ее член имел определенные домашние обязанности, а посильный труд детей поощрялся и уважался. В таких семьях ленивых учащихся, как правило, не бывает.

Сильным отрицательным фактором может оказаться для школьников бесперспективность обучения. Дело в том, что подростки и старшие школьники часто не удовлетворяются далекой перспективой учения: заниматься в школе, чтобы готовиться к взрослой жизни. Они хотят получить практический результат от учебы сегодня, а не через долгие годы. В противном случае многие из них перестают интересоваться учебной работой в школе, становятся ленивыми. Законны ли требования таких школьников? Безусловно, да. Молодое поколение имеет полное право на то, чтобы не только готовиться к будущему, но и получать радость и удовлетворение от настоящего. Поэтому нужно учить школьников применять получаемые ими знания в опыте текущей жизни: материал по физике и математике — для технических поделок, географии — для туристских походов, иностранного языка — для переписки со сверстниками за границей и т.д.

Бесперспективность и лень могут отмечаться, когда ученик затрудняется определить свое место в жизни, выбрать профессию. Здесь большую роль призваны сыграть профориентационная работа, умение педагога своевременно выявить умственные задатки школьника, сформировать определенные интересы, развить способности.

Однако бывает и так, что ученик начинает определять свое место в жизни и решает лучше учиться по нескольким, а то и по всем учебным предметам, а учитель мешает ему в этом. Например, ученик М. решил учиться на «5» по химии. Он полно и осмысленно излагал теоретический материал и безукоризненно справлялся со всеми практическими заданиями. А учительница ставила ему только «4». Аргументировать постановку такой отметки преподавательница не желала: «Я так считаю!» Тогда М. при очередном ответе дословно воспроизвел заданный параграф учебника. Отметка была та же. Когда М. спросил, почему за дословно изложенный материал и без каких-либо дополнительных вопросов со стороны учителя ставится не отличная, а хорошая отметка, то ответ был таков: «У тебя же и по остальным предметам четверки!» После этого М. перестал серьезно заниматься химией. К сожалению, подобное явление в школе наблюдается нередко, хотя причины выдвигаются разные. Например, этот ответ был «случайным», подождем ставить более высокие отметки, пока ответы не станут устойчиво высокими. А в итоге дети начинают лениться. Специалисты по психологии и педагогике справедливо считают, что школьнику, начинающему проявлять инициативу, надо помогать, поощрять его даже в большей мере, чем других. Опасность нежелательных последствий от переоценки знаний такого ученика значительно меньшая, чем предвзятая недооценка их.

Способствует возникновению лени у детей отсутствие контроля за их поведением со стороны воспитателей или, наоборот, слишком пристальное наблюдение и постоянное морализирование по поводу укоренившейся лени. Например, пятиклассница Маша имеет хорошие задатки к учебной деятельности. Учится неплохо, но могла бы стать отличницей, если бы не ленилась своевременно готовить уроки дома. Мама уговорила дочку планировать и строго соблюдать определенный распорядок дня. Маша старается. Мама не только помогает ей советом, но и неусыпно следит за ее поведением, ругает за каждое отступление от режима дня: то встала утром с постели на 5 мин позже, то играла с подругами во дворе немного больше положенного времени. Девочка в отчаянии: «Ничего у меня не получится! Мама все время говорит, что я ленивая». А. С. Макаренко правильно советовал воспитателям не реагировать на любой проступок ребенка, а воздействовать на него после нескольких таких случаев. Да и нужно ли морализирование по незначительному проступку?! Иногда достаточно только выразительного взгляда или сокрушенного молчания. Леность может возникнуть в результате отрицательного влияния товарищей. Известны случаи, когда отличника прикрепляли к отстающему ученику для исправления последнего, а в результате знакомства забрасывал учебу сам шеф. Просто подшефный предлагал ему более интересные виды времяпрепровождения. Значительное число ленивых подростков, негативно влияющих на на-

строение всего класса учащихся, обнаруживается среди восьми- и девятиклассников. Обычно это ребята, решившие не продолжать учиться в старших классах, а с выбором будущей профессии окончательно не определились. Нередки случаи лености к учебным занятиям в школе при вовлечении молодых людей в интересный для них внеклассный коллектив (спортивный, художественной самодеятельности и пр.). Во всех случаях важно найти воспитательные средства воздействия не только на одного ученика, но и на всех членов референтной группы, стараясь связать или гармонически сочетать их внеучебные интересы с учебными.

Среди подростков часто широко распространяется и легко укрепляется мнение, что систематически и старательно учиться позорно, что так поступают «зубрилы» и «учительские подхалимы», выскочки и карьеристы, «маменькины дети» или инфантильные создания, напоминающие младших школьников. Лень в таких классах коллективно одобряется. Это происходит в связи с господствующим у подростков стремлением быть и казаться взрослыми, овладеть общественно полезной деятельностью. Поэтому учащимся средних классов важно показать общественно полезный характер учебной деятельности, больше давать самостоятельных работ по усваиваемому предмету и представлять возможность проявить свою взрослость в учебе. Тогда количество ленивых, не желающих заниматься школьников резко сократится.

Лень закрепляется у некоторых школьников в связи с неверностью взглядов на себя и людей вообще, а также неблагоприятным влиянием отдельных биографических фактов. Так, заметная часть учащихся подросткового и юношеского возраста даже не делает самостоятельных попыток преодолеть свою лень, считая себя безвольными. Они полагают, что лень — врожденное качество. Один, дескать, родился человеком с сильной волей, а другой — со слабой. Это даже на лице написано, и ничего здесь не поделаешь. Поэтому школьникам надо разъяснить, что воля воспитуема, хорошо тренируется, но требует систематических и подчас трудных усилий. Кроме того, им надо рассказать о приемах ее воспитания и предупредить от серьезных ошибок при выработке нужных волевых качеств.

В последние несколько лет заметное число подростков и старшеклассников открыто демонстрируют свою лень к учебным занятиям, даже похваляются ею и презирают старательных учеников за прилежание. Объясняют они свое поведение тем, что образованные, интеллигентные люди мало зарабатывают на производстве. В то же время многие граждане с низким образовательным уровнем зарабатывают значительно больше благодаря коммерческой деятельности. Надо отметить, что большое количество таких подростков сами занимаются продажей и перепродажей газет, сигарет и пр. Здесь следует объяснить подросткам, что положение с оплатой людей умственного труда в нашей стране временное, вызванное трудностями переходного периода. Ведь в развитых странах оплата труда работников, которые заняты профессиональной интеллектуальной деятельностью (учителей, врачей, инженеров, ученых) не меньше, а то и значительно больше размера средней заработной платы по стране. Кроме того, нелишним будет сказать школьникам, что так называемая коммерция у нас часто носит весьма примитивный, а то и криминальный характер. По мере укрепления в России современных форм рыночного хозяйства требования к деловым людям из различных сфер экономической деятельности будут существенно возрастать, в том числе к качеству общей и специальной образовательной подготовки. Начнет расширяться и усложняться деятельность в непосредственно производственной сфере. Достаточно широкие и глубокие знания будут необходимы не только менеджерам, но также квалифицированным рабочим и фермерам.

В отличие от описанных выше школьников другая категория учащихся прекрасно осознает, что лень — отрицательное и порицаемое взрослыми качество. Однако искоренять ее у себя они не хотят, а пытаются умело маскировать, внушать о себе мнение как о работающих людях. Некоторые учащиеся маскируют свое нежелание трудиться дома учебными заданиями, а в школе — домашними поручениями. Изживается подобная хитрость и леность в коллективе и семье, члены которых умеют своевременно пронаблюдать и оценить степень трудовых усилий растущего человека. Нередко ученики занимаются самообманом. Ленясь взяться дома за подготовку трудных для них учебных предметов, они всячески оттягивают время занятий: то ищут какую-то другую «срочную» деятельность, то считают, что еще не отдохнули от уроков. Наконец, сядя за стол для приготовления домашних заданий, они начинают с легких предметов, чтобы «раскачаться» и «накопить силы» для трудных. Но на последние, как правило, времени и умственных сил остается мало. Таким школьникам надо прямо сказать, что подобное поведение является проявлением лени. Чтобы ее избежать, надо помочь учащемуся составить разумный распорядок дня и домашних занятий и следовать ему. Причем начинать надо с трудных предметов, в случае необходимости чередуя их

с легкими. Важно помочь таким школьникам воспитать у себя настойчивость и целеустремленность.

Случаи нежелания учиться и трудиться вообще встречаются реже, чем проявления лени в определенных условиях. Например, некоторые школьники учатся по настроению: то увлеченно и продолжительно, получая отличные и хорошие отметки, то охладевают к учебе и забрасывают учебные занятия, даже пропускают уроки. Таких подростков надо учить умению побеждать свое плохое настроение, а не быть его рабом.

Многие учащиеся включаются или выключаются из учебной деятельности в зависимости от получаемых отметок. Некоторые из них, получив плохую оценку, не мобилизуются, а расслабляются, снижают прилежание. Другие, напротив, перестают заниматься, получив хорошую отметку. При этом они учитывают последовательность опроса учащихся класса преподавателем. Так, девятиклассник Вася Ш. после получения отличной отметки по русскому языку несколько дней совсем перестал готовиться к урокам по этому предмету. Свое поведение он объясняет так: «Учительница теперь будет водить пальцем по верху журнала. До шипящих дело не скоро дойдет!» Чтобы избежать этого часто встречающегося явления в школьной жизни, учителю следует спрашивать неожиданно. Главное средство искоренения лени в том, чтобы цели и задачи занятий по данному предмету были ясны и интересны ученикам. На этой основе у учащихся можно без больших трудностей выработать привычку работать систематически и прилежно. Причем надо выработать у школьника подобное отношение ко всем учебным предметам, а не только к нравящимся ему. Требуется убедить ученика, что общее образование является фундаментом профессионального, открывает путь к постижению духовных сокровищ человечества.

Нередко у родителей, без меры опекающих своих детей, растут лентяи: плохо учатся, надеясь на то, что старшие всегда их будут защищать своим авторитетом и обеспечивать материально. Это дети ответственных или просто достаточно состоятельных родителей. Лень у них часто сочетается с инфантилизмом. Им надо объяснить, почему нельзя всегда рассчитывать на родителей, и воспитывать трудолюбие, самостоятельность и ответственность.

Надо предостеречь учителей и родителей от ложного понимания лени. Нельзя считать ленью нежелание ребенка учиться, если это связано с возникновением какой-либо болезни. Известен случай, когда родители игнорировали жалобы сына-семиклассника на нездоровье и послали его сдавать экзамены в школе. Дело едва не окончилось трагически: у мальчика обнаружили запущенную пневмонию. Его с трудом спасли. Часты случаи, когда родители и учителя побуждают длительно болеющего ребенка побыстрее ликвидировать свое отставание в учебе. Они не понимают того, что организм ребенка ослаблен болезнью, ему трудны сразу большие нагрузки, нужно время для полного восстановления сил. Напротив, отставание такого ребенка в учебе взрослые нередко ложно связывают с развившейся от безделья ленью. В таких случаях воспитателям следует поговорить о самочувствии ребенка с ним самим и с врачом и совместно наметить план преодоления трудностей.

Нередко ленивыми считают детей, стремящихся больше бывать на улице и чаще общаться со сверстниками. О распространенности подобной оценки свидетельствует обследование многих московских и подмосковных школьников различных классов. В числе методов изучения школьников было анкетирование. Один из вопросов анкеты гласил: «Что ты хотел бы делать в свободное время?» Преобладающим ответом было: «Гулять». Учителя школ объяснили такой ответ по преимуществу ленью современных учащихся, их незаинтересованностью «серьезными» учебными предметами. Однако изучение режима дня этих школьников и беседы с ними показали, что налицо неумение детей и подростков быстро решать учебные задачи, а также перегрузка домашними заданиями почти по всем школьным дисциплинам. Следствием этого являлись длительное нахождение в помещении, нехватка свежего воздуха и движений. Таким образом, не удовлетворялась важнейшая потребность людей в физической активности. Поэтому указанное поведение детей следует считать вполне обоснованным и справедливым. К тому же дефицит общения со сверстниками тоже крайне неблагоприятно влияет на психику школьников, особенно подростков. Ведь у последних общение является ведущей деятельностью.

Нельзя также считать ленивым ребенка, не знающего, зачем, почему и как ему надо заниматься каким-либо делом. Например, многие школьники уклоняются от систематического выполнения поручений родителей по дому. Это часто происходит из-за непонимания, почему именно они должны что-либо делать в семье. И считают эти поручения капризом взрослых, ненужным бременем, отвлекающим их от интересных дел. Ребенку следует разъяснить, что физический труд по дому полезен, прежде всего, ему. Он делает также нужное дело и для семьи, помогая родителям, и

т. д. Конечно, ребенку надо показать, как следует выполнять работу, и ни в коем случае не ругать, если он сделал что-либо не так. Так, четырехклассник Митя Н. решил помочь маме и вымыл пол в ее отсутствие. По неопытности он только размыл грязь. Пришедшая домой мама недоброжелательно отнеслась к такому мытью полов и раздраженно предложила сыну больше этого не делать. Результатом было то, что мальчик надолго утратил охоту делать что-либо по дому. Маме следовало в любом случае похвалить сына за инициативу, показать, как надо это дело выполнять. А если она боялась физически перегрузить ребенка, то отвела бы для мытья ограниченный участок пола в комнате.

Наконец, многие недостаточно подготовленные учителя склонны объяснять наличие большого числа равнодушных к преподаваемому им предмету учащихся «русской» ленью. Утверждение о лени как национальной черте неверно, так как строится на недопустимо широком обобщении. Причина не в национальных особенностях, а в системе общественно-экономических отношений. Конечно, у нас достаточно ленивых детей и взрослых. Но дело здесь не в генах, а в вековом гнете центральных властей, не дающих гражданам возможности проявлять инициативу. Из истории России известно, что экономически процветающие хозяйства возникали там, где этот гнет был ослаблен. Так, монахи Соловецкого монастыря создали образцовое хозяйство в условиях Заполярья. Они продавали знаменитую сельдь соловецкого посола, изобрели кирпич, державший в стужу тепло в течение нескольких дней, содержали в порядке островные озера, построили первую в стране гидроэлектростанцию и т. д. Русские казаки не только на юге России, но и в Сибири, и на Дальнем Востоке всегда имели крепкие хозяйства. В начале XX в. крестьяне Западной Сибири настолько преуспели в производстве и продаже хлеба, что царское правительство по настоянию купечества европейской части России ввело специальный налог, чтобы уменьшить продажу сибирского хлеба в центральные губернии империи. Поэтому учителям в указанном случае следует не сетовать на природную лень учеников, а заинтересовывать их, связывать материал предмета с жизнью, предоставлять больше самостоятельности ученикам, особенно подросткам и старшеклассникам.

Основным путем преодоления лени является воспитание потребности в труде. Без такой потребности бесполезно укорять лентяя за несделанные дела: воспитателю в этих условиях не на что опереться. Напомним, что трудолюбие возникает при успехе в какой-либо деятельности, прежде всего учебной, радостном переживании этого успеха и желании все чаще включаться в процесс труда и учебы. При устойчивости у учащегося подобного психического состояния возникают условия для возникновения и развития у него таких черт характера, как прилежание, добросовестность, старательность и обязательность. Во многом помогают здесь убеждения и разъяснения, а также поощрение и наказание. Поощряя, надо стремиться к тому, чтобы школьник получал наибольшее удовлетворение от самой учебной и трудовой деятельности и ее результатов. Упорное сохранение лени не должно остаться без наказания. В качестве такового может использоваться лишение подарка, какого-либо бытового удовольствия, строгий выговор. Однако наказание не должно быть устрашающим и принижающим достоинство ребенка. В первую очередь надо исключить физическое воздействие на него. Насильственное побуждение ребенка к учебе и труду вызывает обратный эффект: отвращение к деятельности, безрадостность существования, резкое падение работоспособности.

Воспитание воли значительно способствует преодолению лени. Перебороть свою душевную слабость всегда приятно любому человеку. Подобную радость надо поддерживать у каждого школьника, помогая ему укрепить свою волю.

С ленью у детей надо начинать борьбу при первом ее появлении, пока она не превратилась в привычку. Тогда ее искоренять будет значительно труднее.

Воспитательное воздействие на ленивых следует предпринимать с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Например, у младших школьников мы чаще имеем дело не с ленью, а с неорганизованностью. Они хотя и хорошо учатся, но не умеют соблюдать распорядок дня: слишком долго играют с ровесниками на улице, им не хватает времени на подготовку уроков и сил, чтобы наверстать потом упущенное. В этом им надо помочь. У подростков важно преодолеть мнение, что учеба — это деятельность для маленьких детей и «зубрил», а также предоставить им возможность проявить свою взрослость на уроках в школе.

§ 4. Дети и подростки с пассивным поведением

Понятие «пассивный» в словаре С. И. Ожегова раскрывается как «не проявляющий деятельности, безучастный, безразличный к окружающей жизни», а также «зависящий от деятельности другого, лишенный самостоятельности». В отечественной педагогической психологии «пассивный» обыч-

но толкуется как противоположный активному. Поэтому понятие «пассивный ребенок» у многих наших исследователей лишено собственного позитивного содержания. Термины «активный», «активность», напротив, часто используются в контексте теорий деятельности. Пионерами этих концепций были Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн. Деятельность понималась как активное взаимодействие с окружающей действительностью, в процессе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности. Можно привести более близкое к педагогике определение. Деятельность — это активность субъекта, регулируемая осознаваемой целью. Надо сказать, что результаты многих имевших большое теоретическое значение исследований в русле указанных выше научных школ слабо внедрялись в практику обучения, а то и просто игнорировались как противоречащие реалиям советской системы образования.

Укажем, несмотря на малую разработанность данной проблемы, основные причины пассивности школьников: 1) влияние государства, задающего определенную личностную направленность и стиль поведения граждан; 2) пониженная интеллектуальная активность; 3) недостатки физического здоровья; 4) дефекты развития. Сразу же оговоримся, что о дефектах умственного развития детей, вызванных органическими поражениями мозга, мы говорить не будем. Это требует специальных исследований, не затрагивающих обычной школы. Обратимся к обсуждению действия первой причины. Известно, что государственный строй и общественные организации любой страны в значительной степени влияют на активность и пассивность своих граждан. Например, распространение протестантизма в Германии способствовало в свое время воспитанию у многих немцев трудолюбия, дисциплинированности, аккуратности. Напротив, периоды реакции всегда и везде порождали пессимизм и общественную пассивность. Советское государство стремилось развить активность своих граждан, лишив их самостоятельности: человек побуждался к активным действиям по предписаниям тоталитарного государства, но его инициатива ни в коем случае не должна была выходить за рамки этих предписаний. Это приводило к формированию, с одной стороны, агрессивно-послушных людей, а с другой — просто пассивных. Демократический строй с рыночным хозяйством ведет к резкому сокращению обеих указанных категорий. Но для того чтобы это произошло, нужны серьезные усилия российского общества и школы в деле создания системы воспитания свободного и активного человека.

В воспитании подлинной активности и самостоятельности подрастающего поколения нашему учительству может помочь, как представляется автору, учет принципов христианско-религиозного воспитания. Этим утверждением мы не выступаем против светскости образования. Но использовать вековой опыт необходимо. Ведь христианство не только лежало в основе русской и европейской культуры, но и способствовало определению общечеловеческих ценностей. В этом плане важно отметить, во-первых, что христианство провозглашает свободу выбора человека между добром и злом. Это значит, что и воспитатель не должен навязывать каких-либо своих взглядов и убеждений ученику. Он лишь помогает ему найти правильный путь, но не побуждает насильственно вступать на него. Во-вторых, христианство считает жизнь человека на Земле периодом его испытаний. Через них проходят все люди. Поэтому не следует избегать испытаний трудностями. Такие утверждения действительно готовят детей к активному преодолению трудностей самостоятельной жизни. Наконец, в-третьих, христианство утверждает, что нет добрых и злых людей, добрых и злых народов. Граница между добром и злом лежит внутри каждого человека. Это требует как личного нравственного самосовершенствования, так и обращения к добрым началам других людей и народов. Последнее особенно важно для преодоления межэтнической вражды в нашей стране.

Теперь поговорим о пониженной интеллектуальной активности учащихся. В отечественной педагогической психологии эту проблему впервые сделала непосредственным предметом исследования Л.С.Славина. Результаты его изложены в ее книге «Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам» (1958). Понятие «интеллектуально пассивные дети» приобретает у Л.С.Славиной конкретность и содержательность. Оно выражается через следующие психологические особенности:

- 1) недостаточная сформированность интеллектуальных умений и навыков;
- 2) отрицательное отношение к интеллектуальной деятельности;
- 3) отсутствие познавательного отношения к действительности.

Содержание понятия «интеллектуально пассивные дети» существенно углубила Л.В. Орлова в своей диссертационной кандидатской работе в 1992 г. Она выделила 4 группы таких детей (младший школьный возраст): 1) дети с «мотивационной» интеллектуальной пассивностью. Они

выбирают преимущественно легкие пути достижения цели, не заинтересованы в работе, стремятся получить быстрый результат без достаточного осмысления, испытывают состояние эмоционального дискомфорта в ситуации интеллектуального напряжения. В числе основных причин этого вида пассивности — наличие избыточной развлекательной информации в семье, субъективно-пассивная роль ребенка при ее получении;

2) дети с «операционно-технической» интеллектуальной пассивностью. Она вызвана комплексом причин: пробелами в знаниях; неумением применять эти знания в новой ситуации; отсутствием умения организовывать учебную работу (усвоить условие задачи, правильно сформулировать вопрос, самостоятельно работать с учебником); отсутствием умения самостоятельно выполнять задания. Подобная интеллектуальная пассивность школьников проявляется в шаблонности умственной деятельности, избыточных операционных действиях и наличии несущественных («лишних») вопросов по ходу работы; использовании обходных путей в выполнении учебных задач или применении нерациональных и даже неуместных при выполнении данного задания приемов: предпочтении репродуктивной деятельности и знакомых, простых заданий;

3) дети с «частичной» или избирательной интеллектуальной пассивностью. Они пассивны лишь в отдельных видах работы или некоторых учебных дисциплин;

4) дети с «разлитой» или общей интеллектуальной пассивностью. Они нелюбознательны, не стремятся к получению новых знаний, избегают напряженной умственной работы. Интеллектуальная пассивность проявляется у них как в учебе, так и в игре. Л.В.Орлова предупреждает, что произведенная ею классификация не является жесткой, границы между группами подвижны. Один и тот же ребенок может входить в две группы, например в группу «мотивационной» пассивности и общей, «разлитой» пассивности.

Помимо указанных авторов проблемы интеллектуальной пассивности учащихся касались Д.Б.Богоявленская, Л.И.Божович, Н.С.Лейтес, М.В.Матюхин, В.С.Юркевич и др. Особое внимание исследователей привлекает проблема значительного снижения учебной активности подростков. Ее рассматривали Н. А. Менчинская и ее сотрудники в книге «Психологические проблемы неуспеваемости школьников», а также другие специалисты в области психологии обучения. Выделяются следующие причины этого явления:

1) недостатки в воспитании действенных мотивов учения;

2) усложнение учебного материала на средней ступени школьного образования;

3) нежелание упорно заниматься учебным трудом в связи либо с завышенной самооценкой и легкостью овладения знаниями в начальной школе, либо с заниженной самооценкой, возникшей из-за стойкой неуспеваемости;

4) ослабление контроля родителей или, наоборот, слишком мелочный контроль;

5) переключение внимания многих подростков на внешкольную деятельность: участие в кружках, спортивных мероприятиях, коллекционирование, мелкая торговля, увлечение кино и т. д.

Основной причиной интеллектуальной пассивности у подростков часто является невозможность проявить в учебе свою активность, самостоятельность, взрослость. В школе эта повышенная потребность подростков в активности часто не получает удовлетворения в связи с репродуктивным характером обучения, неизменной структурой сообщения знаний учителем, косными приемами контроля усвоения. Сообщение знаний учителями в готовом виде делает учащихся пассивными зрителями и слушателями. А подростки хотят на уроках проявлять свои умственные способности, самостоятельно решать учебные задачи, высказывать свои взгляды, соревноваться с одноклассниками. Обо всем этом достаточно подробно говорится у А. К. Марковой (см., например, «Психология обучения подростка») и некоторых других исследователей этой научной школы. Постараемся кратко изложить их мнения по поводу преодоления интеллектуальной пассивности подростков в учебе. Учителя, организуя активную учебную деятельность подростков, обращают свое внимание, во-первых, на формирование у них положительной мотивации к учебе и, во-вторых, на дальнейшее усовершенствование и усложнение их учебных действий, умственной деятельности в целом. При этом следует опираться на стремление этих школьников к самостоятельности, саморегуляции, тяге к усвоению не только новых форм работы, но и более сложного материала. Поэтому важно как можно чаще вовлекать подростков в разнообразные виды самостоятельной работы, дающие им возможность проявить свою взрослость. Однако активность учащегося начнет возрастать лишь в случае успешности его самостоятельной работы. Отсюда понятна необходимость обучения подростка приемам самостоятельного решения учебных задач.

Для обеспечения подростков успешной самостоятельной работой на уроках и дома необходимо:

а) организовать их ориентацию на предстоящие виды деятельности;

б) обучить выделению «основных единиц» учебного материала;
в) способствовать созданию различных форм сотрудничества подростков в совместной учебной работе.

Первая задача может быть успешно решена, если подросток осознает роль учебы как необходимой подготовительной ступени к самостоятельной трудовой деятельности. Более того, школьникам этого возраста нужно помогать применять полученные знания уже в сегодняшней жизни (трудовой, общественной, при контактах со сверстниками и взрослыми). Педагог должен объяснить воспитанникам задачи и способы самообразования. Следовательно, у подростков надо воспитывать не просто учебно-познавательные интересы, а установку на их реализацию в общественно значимой практике. Эта мотивация закрепляется организацией учебного материала и обучением способам и приемам учебных действий.

Вторая задача обусловлена существенным усложнением содержания учебного материала и большим расширением его объема в средней школе. Чтобы подросток не просто овладевал материалом, а проявлял при этом значительную активность и самостоятельность, надо научить его выделять, понимать, связывать и систематизировать основные закономерности и факты. Учащимся надо прививать культуру наблюдения, сравнения, классификации, умение самостоятельно формулировать выводы и обобщения, подбирать цитаты и факты по изучаемой проблеме и т. д. Подросткам следует помочь осознать достоинства и недостатки применяемых ими приемов усвоения знаний, учить сосредоточивать внимание не только на интересном, но и на важном, перспективном самоконтроле (составить план, наметить последовательность этапов работы, оценить их трудность) и умении проверять себя не только по результатам действия, но и по его этапам. Подросток лучше учится, если не зазубривает, а осознанно выводит закономерности, не просто понимает материал, а осознает его важность для практики.

Третья задача: организация сотрудничества учеников с учителями и с одноклассниками. Первое достигается при проблемно-развивающем обучении. Во втором случае учитель дает возможность школьникам выполнить совместную деятельность самим. Учитель только помогает им по необходимости и лишь в требуемой мере. Подробно о видах совместных учебных работ рассказывается в упомянутой книге А. К. Марковой, а также в монографии В. В. Рубцова. Следует отметить, что сотрудничество следует развивать и в процессе посильной трудовой деятельности учащихся, в туристских походах, при организации дежурств по школе и т. д.

Выше мы говорили о подавлении активности школьников неблагоприятными фактами общественной жизни, а также о причинах интеллектуальной пассивности. Рассмотрим пассивность детей, вызванную их болезнью или переутомлением.

Болезнь всегда подрывает физические и умственные силы школьника, лишает желания чем-либо заниматься. Поэтому вялое поведение ребенка должно серьезно озадачивать родителей и учителей, заставляя их в первую очередь исключать возможность заболевания. В случае обнаружения болезни надо поставить задачу выздоровления на первое место. Причем важно не только вылечить ребенка, но и существенно его укрепить, оздоровить. В случае необходимости можно на продолжительный период освободить ребенка от учебы. К сожалению, часто и сам ребенок, и родители пытаются любыми средствами не пропустить ни одного года обучения. Это неверно с точки зрения не только состояния здоровья школьника, но и его активности, продуктивности учения в школе. Ослабленный ученик будет учиться без интереса и весьма посредственно. Такому ребенку можно предоставить возможность обучаться дома и сдавать экзамены экстерном.

Пассивность нередко возникает из-за переутомления школьников. Этому способствуют перегрузки на уроках, неумение быстро готовить домашние задания, слишком частый просмотр телепередач, частое посещение гостей и т. д. Кроме того, нередко бывают виноваты и сами родители, которые из лучших чувств побуждают своих детей записываться сразу в несколько кружков (занятия музыкой, плаванием, фигурным катанием и т. п.). Особенно опасны перегрузки для подростков, в организме которых происходят серьезные изменения. К тому же подростки сами часто переоценивают свои силы. Отсюда усиливается опасность физических и нервных срывов, приводящих в дальнейшем к полной пассивности учащихся в отношении учебы и многих других видов деятельности. Отметим, что это нередко случается со школьниками-подростками, прежде бывшими очень активными и хорошо учившимися.

Помимо указанных основных причин пассивного поведения школьников существуют проблемы, связанные как с неправильным отношением родителей к ребенку, так и с некоторыми психологическими особенностями самого школьника. Обратимся к первым. Проблемы, связанные с неправильным отношением родителей к ребенку, возникают, во-первых, при слишком большой

опеке детей. В таких семьях нередко вырастают безучастные, вялые, равнодушные дети, ни к чему активно не стремящиеся. Пассивные школьники часто бывают в семьях, где все за них делают старшие. Такие подростки и юноши часто инфантильны. Наконец, пассивность может возникнуть из-за требования безусловного послушания родителям. Более того, нередко дети воспитываются в духе «Не высовывайся!», т. е. у них сознательно искореняется здоровое стремление к инициативе. Понятно, что во всех этих случаях речь должна идти о воспитании самостоятельности у школьников с учетом их возраста и опыта правильного общественного поведения. Конечно, при этом следует избегать другой крайности — устранения родителей от контроля за поведением своего ребенка и помощи ему.

Причины пассивности ребенка могут быть обусловлены его психологическими особенностями, например темпераментом. Так, флегматик нередко бывает инертен, вял, малоподвижен и сонлив. Для преодоления такого состояния важно не только внешне побуждать школьника к деятельности и уменьшению излишней созерцательности, как это делают обычно воспитатели, но и помочь сформировать внутренние мотивы деятельности: интересы, убеждения, стремления. Холерик, напротив, часто бывает суетлив и непоседлив, обладает скольльзящим вниманием. У него надо воспитывать сдержанность и умение длительное время проводить в спокойных занятиях: чтении, ручных работах, требующих сосредоточенности (выпиливании, лепке, рисовании и т.п.).

Способствуют возникновению и закреплению пассивности у детей такие черты, как застенчивость, обидчивость и неуверенность в себе. Такие учащиеся избегают проявлять инициативу и активно включаться в жизнь детского коллектива. Преодолевать пассивность следует, включая ребенка в деятельность школьной малой группы, в выполнение общественных поручений. Однако при этом надо соблюдать меру, чтобы не сработал механизм сверхкомпенсации. Дело в том, что при воспитательных воздействиях некоторые застенчивые люди не только совсем утрачивают эту черту, но становятся излишне самоуверенными, даже нескромными и конфликтными.

§ 5. Неорганизованные школьники

Выше мы отмечали необходимость развития у современных детей жизненной активности, преодоления в их поведении лени и пассивности. Однако этого еще недостаточно для их полноценного воспитания и подготовки к самостоятельной деятельности в современном мире. Ребенок и подросток должны научиться управлять своей активностью, регулировать ее, а также помогать другим школьникам вырабатывать у себя психологическое качество, называемое организованностью. Понятия «активный ученик» и «организованный ученик» близки друг другу по содержанию, но не совпадают полностью по объему. Организованный ученик, как правило, активен, но не всякий активный ученик организован, т. е. умеет управлять своей активностью, держать себя в руках. Например, есть гипертимические личности, которые характеризуются избыточной активностью поведения, легкостью установления личностных контактов с незнакомыми людьми. Этим нередко пользуются уголовные элементы и различного рода маньяки для вовлечения таких школьников в свои преступные действия. Бывают также и активные дети со скольльзящим вниманием. Они постоянно в деятельности, очень подвижны, но ни на каком деле не могут глубоко и долго сосредоточиться. Все это категории детей активных, но неорганизованных.

К неорганизованным учащимся относятся дезорганизаторы, мало организованные, частично организованные и заорганизованные дети.

Дезорганизаторы — это учащиеся с довольно разнообразными типами поведения. Прежде всего надо сказать о неформальных лидерах в классных коллективах подростков и старшеклассников. Учителя нередко ревностно и раздраженно относятся к происходящей в таких случаях «перегруппировке сил» вокруг лидера. Большие товарищеские группировки, в первую очередь мальчишеские, вообще характерны для данных возрастов. Довольно часто они охватывают представителей разных классов.

Таким товарищеским и дружеским общностям не следует мешать формироваться, если, конечно, основой их создания не являются дурные дела, стремление к изоляции и противопоставлению классу. Другое дело, когда неформальный лидер, расширяя сферу своего влияния и самоутверждаясь, начинает сознательно противодействовать учителям: ведет себя с ними дерзко и вызывающе, мешает проведению учебных занятий, провоцирует непослушание и шалости других учащихся. Активность такого неформального лидера рекомендуется не подавлять, а направлять на разумные цели. Характерной ошибкой неопытных классных руководителей является резкое изменение официального статуса такого лидера (например, неожиданное назначение его старостой класса) в надежде на его помощь в поддержании порядка в классе и быстрое исправление своего поведения. В этом случае забывается, что именно такие активные школьники нуждаются в воспи-

тании и самовоспитании организованности, умения управлять своим поведением и корректно влиять на поведение своих товарищей. Поэтому их перевоспитание начинают с привлечения к несложным видам общественно-организационной деятельности, постепенно ее усложняя, обучая целесообразным приемам организаторской работы.

Если неформальный лидер-дезорганизатор не идет на контакт с педагогом, рекомендуется показать неправомочность и вредность его действий, найти способ лишить ореола Робин Гуда. Так, в одном молодежном лагере летом девятиклассник Николай мешал проведению воспитательной работы в коллективе. Педагогу воздействовать на него не удавалось. Подросток придумывал все новые и новые шалости, изображая себя большим храбрецом. Однако воспитательница подметила, что иногда Николай трусит. Поэтому она пошла на такой воспитывающий эксперимент. Во время общей прогулки в лес педагог специально оставила на пне свою записную книжку. Когда начало темнеть, она попросила Николая сходить в лес и принести ей записную книжку, якобы забытую в спешке. Подросток не решился отказать воспитательнице при ребятах и отправился на поиски. Педагог в это время собрала всех других подростков у окна для беседы. Окно выходило в сторону леса. Воспитательница во время разговора выглядывала в окно. Вслед за нею делать это стали сидящие здесь же школьники. Вскоре все они заметили, что Николай ходит кругами вокруг дома, не решаясь войти в лес. Когда совсем стало темно, подросток вернулся домой, сказав, что записной книжки он не нашел. Всем стало ясно, что Николай лгал, скрывая свою трусость. Авторитет лидера был им мгновенно утрачен. Подростки перестали поддерживать шалости этого мальчика.

В случаях, подобных описанному, нельзя, однако, оставлять бывшего лидера-дезорганизатора одного среди насмехающихся над ним товарищей. Тем более самому воспитателю не следует публично долго витийствовать и резонерствовать по поводу своей победы. Подобное поведение педагога обычно глубоко травмирует и озлобляет провинившегося школьника, лишает его жизненной перспективы. Напротив, воспитатель должен помочь бывшему дезорганизатору найти достойное место в коллективе и развивать в полезной деятельности свои лидерские задатки.

В исключительных обстоятельствах возможен перевод лидера-дезорганизатора в параллельный класс. Там он, как правило, перестает быть лидером.

Близкой к описанной, но еще более сложной бывает ситуация с «затаившимся» дезорганизатором. Он обычно действует исподтишка: соответствующим образом настраивает своих товарищей, побуждает к непозволительным действиям, а сам занимает внешне нейтральную позицию. Выявить такого школьника бывает трудно потому, что он не требует от своих товарищей признания себя в качестве лидера. Такое явление обычно наблюдается в девичьих компаниях. Самолюбивая девушка-дезорганизатор вниманием и комплиментами завоевывает доверие своих одноклассниц, а затем постепенно начинает воздействовать на них тонко продуманной словесной информацией, эмоционально возбуждая. Поэтому девушки-старшеклассницы, вовлеченные в какой-либо конфликт в школьном классе, часто даже не осознают, что они действовали не сами, а по чужому наущению. Учителю, выявившему такого дезорганизатора, рекомендуется поступать так же, как с «открытым» неформальным лидером-дезорганизатором. Подобные «затаившиеся» дезорганизаторы могут быть и в мальчишеских, а также юношеских группах. Нередко это старшеклассники или старшие подростки, побуждающие младших к недозволенным, а то и противоправным действиям. Среди таких провокаторов встречаются своего рода «экспериментаторы»: настойчиво побуждая маленького школьника к нехорошему делу, они сами в нем не участвуют. Это нужно им для того, чтобы впоследствии высмеивать мальчика среди ребят, а самому уйти от ответственности. Даже встречая отпор со стороны маленькой жертвы, такие дезорганизаторы-провокаторы не останавливаются перед клеветой. Наиболее частым примером такого рода поведения является настойчивое побуждение младшего к действиям развратного характера. К сожалению, среди взрослых и сверстников реакция на такую информацию о ребенке бывает неадекватной: больше обсуждают реального или мнимого пострадавшего, чем развратителя. Утверждение «все говорят» действует, как разорвавшаяся бомба, отвлекая даже от постановки вопроса: «Кто виноват в побуждении к действию и что с виновным делать?» А отвечать на этот вопрос требуется, так как дело идет о противозаконных действиях по отношению к малолетнему и профилактике подобных преступлений в будущем.

Учитель, выяснивший источник распространения порочащих слухов, должен поставить перед этим школьником вопрос так: «Ты утверждаешь, что сам ни в каких непозволительных действиях не участвовал. Поверим, что это так. Но тогда по чьему наущению действовал ребенок? Если не по твоей инициативе, то почему ты его не остановил? Наконец, почему ты стал широко распро-

странять среди школьников столь неприятную информацию вместо того, чтобы попытаться решить вопрос конфиденциально, посоветовавшись с доверенным взрослым. Естественно, что подобный дезорганизатор-провокатор должен быть наказан. Но нельзя оставлять без психотерапевтической помощи жертву: помочь ребенку перенести состояние сильного стресса и восстановить благожелательное отношение к нему товарищей. Организовать эту помощь призваны школьный психолог и учителя.

Помимо некоторых неформальных лидеров и иных инициаторов неблагоприятных дел в классе бывают невольные дезорганизаторы. Они не ставят своей сознательной целью нарушение учебно-воспитательного процесса в классе, но неосознанно нарушают его. Такие учащиеся постоянно спорят и пререкаются с преподавателями по любому поводу, затевают бесконечные дискуссии, вносят дополнения и поправки в объяснения педагога и т. п. Мотивом поведения этих школьников является желание самовыражения и самоутверждения. У подростков к этому добавляется возрастная особенность — повышенная критичность мышления, переходящая в критиканство. Подростки подчас «усматривают» ошибки даже в учебниках по точным наукам и пишут по этому поводу протестующие письма в министерство, У старшеклассников дезорганизаторское поведение усиливается явлением юношеского максимализма. Нейтрализуя крайние формы этих возрастных особенностей, учитель призван научить школьников цивилизованно проявлять свою активность, доказывать и обосновывать свои суждения, быть сдержанным в общении.

Следует сказать также о мнимых дезорганизаторах — чрезмерно активных на уроках школьников. Их поведение похоже на поведение неосознанных дезорганизаторов. Однако в отличие от последних они не самоутверждаются за счет авторитета учителя, а выступают как люди, чрезмерно заинтересованные учебным предметом. В их число попадают многие одаренные дети. Между тем некоторые учителя считают этих подростков и старшеклассников выскочками, бросающими вызов педагогу, тайно противоборствующими с ним. На деле же такие школьники часто просто хотят глубже разобраться в усваиваемом учебном материале. Учителю в таких случаях следует не поддаваться раздражимости, а проявить терпимость. Иначе можно погасить активность не только очень заинтересованных учеников, но и всего класса. Самых же учеников такого рода надо учить культуре активного поведения не только на уроке, но и давать дополнительные задания по изучаемому предмету, вовлекать в кружковую работу и т. д.

Мы рассмотрели основные виды дезорганизаторов. Материал о них будет дополнен ниже при описании недисциплинированных детей. Дезорганизаторы составляют первую категорию школьников, у которых отсутствует должная организация своего поведения. Выделяют еще три категории неорганизованных учащихся:

малоорганизованные, частично организованные и заорганизованные.

Малоорганизованные дети не умеют управлять своей активностью. Многие из них импульсивны. Это происходит не только из-за отсутствия у них знаний о навыках организаторской деятельности, но, прежде всего, из-за нежелания ограничивать свою свободу какими-либо рамками. Среди них встречаются учащиеся, считающие, что систематическое напряжение душевных и физических сил вредно, а безделье, наоборот, способствует их сохранению, накоплению и укреплению. В этих случаях детям и подросткам рекомендуется объяснить неправильность подобной позиции. Сами они могут заметить, что занимающиеся физкультурой и посильным трудом школьники и взрослые становятся здоровее и красивее. Физически развитый человек, как правило, дольше живет. В то же время обломовы быстро чахнут и умирают раньше времени. Подобное явление отмечается и в отношении занятий умственным трудом. Мозг и психика развиваются в деятельности. Более того, потребность в умственном труде имеет не меньшее значение, чем потребность в физическом. Они взаимосвязаны. О сильной и всепроникающей потребности в психической деятельности писал в свое время великий педагог Песталоцци: «Глаз хочет видеть, а сердце — любить». Без удовлетворения и постоянного совершенствования потребности в деятельности не может быть полноценного человека. Жизнь систематически и с удовольствием умственно работающего человека становится богаче, ярче, содержательнее и интереснее. Известно, что среди людей, длительное время сохраняющих в старости работоспособность и бодрость, значительное количество не только физкультурников, но и ученых. Особенно благоприятна для человека высокоорганизованная активность в обоих видах деятельности: умственной и физической.

Нередко среди учащихся средних и старших классов встречаются частично организованные. Это чаще всего выражается в том, что ученик хорошо организует свою деятельность по одним учебным предметам, а по другим занимается кое-как. Частичная организованность может проявиться в нежелании успешного учащегося быть аккуратным в обращении со своими вещами, под-

держивать их в приличном виде, своевременно стричься, обрезать ногти и т.д. Неполная организованность проявляется у многих школьников и в неумении организовать свой отдых во время учебы и на каникулах. Наши беседы с подростками и старшеклассниками о 10 заповедях показали, что наименее им понятно требование: «чти день субботний» (для христиан такой день отдыха и размышлений — воскресенье, для мусульман — пятница). Им непонятно, почему такое, по их мнению, несущественное правило возведено в ранг одной из заповедей. Поэтому многие школьники не знают, как проводить выходные дни. Особенно плохо обстоит дело с поведением детей в летние каникулы. Сейчас, когда пионерские лагеря исчезают, а молодежные — сокращаются, общественности и воспитателям надо серьезно подумать об организации отдыха детей и подростков. Даже при самых неблагоприятных обстоятельствах родители должны вместе с детьми продумать их отдых: учесть по возможности пожелания школьников, организовать поездки на природу, порекомендовать содержательные занятия и развивающие игры. Ребенка надо предохранить от азартных игр, пьянства, драк и т. д. Seriously следует подумать о профилактике подростковой преступности, особенно в период каникул. Очень важно при этом, чтобы подростки и старшеклассники сами заинтересовались организацией интересного и полезного для их развития отдыха, подготовились и к занятиям в школе. Конечно, отдых детей не должен быть организован так же жестко, как и учебная деятельность. У отдыхающего школьника должно быть достаточно свободного времени. Но организация, а затем и самоорганизация досуга должны быть. Полное, безделье в течение продолжительного времени возвращает ребенка, порождая в дальнейшем нежелание учиться и трудиться.

Наконец, о заорганизованных школьниках. Заорганизованность чаще всего бывает двух видов: внешняя и внутренняя. Внешне заорганизованный школьник слепо подчиняется установленному в школе и семье порядку. Он лишен самостоятельности и критичности, в трудных жизненных ситуациях не может проявить инициативу, а ждет указаний. Сказанное не означает, что школьник не должен подчиняться дисциплине, но дисциплина должна быть сознательной. Кроме того, ребенок, учась организованности у других, опираясь на помощь взрослых, с годами должен все больше учиться самоорганизации своего поведения.

К внутренне заорганизованным школьникам относятся чрезмерно активные и жестко самоорганизованные, не знающие пределов своих физических и умственных возможностей. Они чрезмерно много учатся, видя в этом смысл жизни. В последнее время появился даже специальный термин для обозначения таких людей. Их называют трудоголиками (по ассоциации с алкоголиком). В наших обществе и школе поощрялся такой тип человека. Так, при назначении на достаточно высокие государственные и общественные посты наличие подобного качества отмечалось особо, а сами претенденты публично клялись «пахать» на своем рабочем месте не только днем, но и ночью при свете фонаря. Как шолоховский герой Давыдов из романа «Поднятая целина». Известно, к каким плачевным результатам для народа привели такие продолжительные бдения чиновников из партийного и советского аппарата. Однако этот недостаток присущ и людям из других стран. По данным современной печати, многие ведущие государственные деятели даже в развитых и просвещенных странах мира работают по 14—16 часов в сутки. Это существенно превышает все гигиенические нормы продуктивной умственной работы мозга, вызывает его хроническое переутомление. Итогом является не только замедление или прекращение умственного развития таких людей, но и значительное снижение качества их интеллектуальной продукции. Ведь недаром еще в VI в. до н. э. семь самых больших мудрецов Древней Греции выбрали одно из многих мудрейших изречений, высеченных на стене храма Аполлона в Дельфах: «Ничего слишком».

Более всего этому мудрому совету противятся подростки; чувствуя свои значительно возросшие физические и умственные силы, стремясь показать себя взрослыми, они берутся за дела, которые не всегда могут осилить. Отсюда нередкие в этом возрасте психические и физические срывы, надломы, разочарования в жизни, апатия и безалаберность в поведении. Поэтому понятна важность предохранения учащихся от непосильных нагрузок и переутомления.

Чрезмерная Заорганизованность подростков наблюдается, когда у них появляется возможность проявить себя взрослыми в учебе. У старшеклассников повышенная, недостаточно регулируемая увлеченность учебной деятельностью связана со стремлением к жизненному самоопределению. Успешное удовлетворение указанных устремлений и порождает у некоторых школьников страстное увлечение каким-либо делом, без желания заниматься чем-либо другим и предоставлять себе отдых. Поэтому неудивительно, что среди таких заорганизованных детей много способных и с повышенной успеваемостью школьников. Заорганизованных и малоорганизованных школьников сближает одна характерная особенность. Они не знают меру своих возможностей, физических и

душевных сил. Первые значительно завышают свои возможности, вторые - занижают. То и другое вредно.

Лучшим средством исправления недостатков указанных категорий школьников является воспитание и самовоспитание у них организованности. Можно говорить о трех ее видах: повседневной, длительно нацеленной и организаторской. Воспитание организованности начинается с повседневной организованности: умения планировать и выполнять свои дела в течение дня, недели, месяца. В основе воспитания повседневной организованности лежит знание школьником своих индивидуальных и возрастных возможностей. Мы уже отмечали, что одни школьники задают себе сразу большую нагрузку, ориентируясь на достижения взрослых или подготовленных товарищей. Им надо объяснить, что возможности человека возрастают постепенно, по мере систематической тренировки. Другие, напротив, работают мало, не веря в самоорганизацию деятельности. Воспитатель должен разъяснить им, что любой человек может организовать свою деятельность и добиться в ней больших успехов. Детям следует рассказать о колебаниях работоспособности в зависимости от времени суток, дня недели, времени года, предшествующей нагрузки. Конечно, младшие школьники не смогут во многом сами определить свою нагрузку, да и более старшие учащиеся нуждаются в этом отношении в помощи взрослых (родителей, учителей, школьного психолога). Определение разумной меры учебного труда и отдыха позволяет школьнику выработать для себя гигиенически обоснованный режим дня. Для этого ему важно привить чувство времени. По этой проблеме накоплено много психологических трудов: Д. Г. Элькина, Е. В. Карпова, Л. М. Митина, М. С. Роговина, В. И. Цуканова, Н. И. Чуприковой. Понятие психологического времени, обусловленного внутренними, субъективными факторами, раскрывают Ф. Барно, Л. Дуб, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, Р. Кастенбаум, Т. Котлл, А. Б. Орлов, Дж. Нюттин, Г. Р. Томе, П. И. Яничев. В последнее время плодотворно разрабатывается концепция личностной организации времени под руководством К. А. Абульхановой-Славской. В рамках этой же концепции недавно защищена кандидатская диссертация О. В. Кузьминой. Автор установила личностные особенности временной организации деятельности, определяемые как объективными требованиями к ее временному режиму, так и субъективными факторами. Последние связаны с точностью временного восприятия, личностной и ситуативной тревожностью, рефлексией выполняемой деятельности, временными ценностями. Выявлено 8 типов временной организации деятельности людьми: скоростной — возрастающий, скоростной — неопределенный, медлительный — возрастающий, медлительный — неопределенный, медлительный — постоянный, разноскоростной — возрастающий, разноскоростной — замедленный, разноскоростной — неопределенный. Отмечено, что одни типы успешны в оптимально заданном временном режиме деятельности, другие — в дефиците, а третьи — независимы от режима. Успешность — неуспешность в указанных режимах деятельности обеспечивается либо особенностями восприятия времени личностью, либо уровнем ее тревожности, либо временными ценностями. Нередко наблюдаются различные сочетания действия этих факторов. Повседневная организованность школьника связана с воспитанием у него аккуратности. У маленьких детей она начинается с привития им привычек бережного обращения и хранения в определенном порядке своих игрушек, а в школе — учебников, тетрадей и других вещей. Важно как можно раньше приучить ребенка ухаживать за своим костюмом, чистить обувь, менять носовые платки, ходить в чистых рубашках, аккуратно выполнять все требования личной гигиены. Между тем в жизни немало учащихся, которые всем сказанным пренебрегают. Так, среди младших школьников встречаются ученики, которые требуют, чтобы их одевали и раздевали взрослые. Многие подростки и старшеклассники, особенно мальчики, не умеют стирать, гладить, пришить оторвавшуюся пуговицу и т. д. В подобных явлениях виноваты прежде всего родители, балующие своих детей, а также пример многих взрослых. Понятно, что аккуратный внешний вид, точность в словах и делах делают ученика внутренне собранным, организованным и решительным. Повседневная организованность школьника связана не только с его аккуратностью, но и с добросовестным, ответственным отношением к делу. Многие учащиеся выполняют все, что от них требуется, формально, хотя и быстро. Конечно, умение быстро работать само по себе хорошо, но при сочетании с высоким качеством продуктов деятельности. Но бывает, что скорость учебной работы связана, как это ни парадоксально звучит, с затаенной ленью ученика. Он стремится быстрее отделаться от домашних заданий, чтобы получить побольше времени для безделья. Организованность ученика связана и с систематичностью его деятельности. Она выражается в том, что школьник изо дня в день учится и отдыхает по определенному плану; при выполнении заданий учителя идет от трудных к легким, от понимания правил к выполнению упражнений, от решенной задачи к новой.

Рассмотрим организованность длительно нацеленную. Она возникает на основе повседневной организованности, но связана не с решением текущих задач, а с достижением далеких и важных жизненных целей. К.А.Абульханова-Славская назвала подобную направленность личности стратегией жизни, посвятив ей монографию с одноименным названием (1991). Как следует из этой книги, выработка и организация осуществления жизненной стратегии неразрывно связаны с воспитанием и самовоспитанием всей личности человека, прежде всего ее потребностно-мотивационной сферы. Центральной является проблема нравственного воспитания, духовного развития человека. Эти утверждения подтверждаются работами многих видных зарубежных психологов. Так, Эрих Фромм (1992) писал о биофилах (любящих жизнь) и некрофилах (любящих мертвое, прошлое, вещи, стремящихся к разрушению и расчленению существующего). У многих людей, как считал Фромм, в душе идет борьба между этими противоположными стремлениями. Очевидно, исходя из сказанного, человек должен так организовать свою жизнь, чтобы обеспечить развитие и жизнелюбия, и духовности. Превращение человека в некрофила приводит к распаду личности и краху его жизненных устремлений. Последнее Э. Фромм убедительно показывает на примере Гитлера.

Организованность, связанная с достижением далеких жизненных перспектив, требует выработки планов поведения (Д. Миллер, Ю.Галантер, К.Прибрам) и умения их осуществлять, т.е. воли. Между тем среди старшекласников много инфантильных личностей, откладывающих на неопределенное время или перекладывающих на родителей решение проблем своего жизненного самоопределения, выбора профессии. Взрослым не следует снисходительно относиться к инфантильности великовозрастных детей, так как нежелание участвовать в решении проблем своей будущей жизни чревато в дальнейшем многими жизненными трагедиями.

Для преодоления инфантильности у школьников в юношеском возрасте требуется серьезная помощь со стороны воспитателей: определение их природных задатков и способностей, организация ознакомительной деятельности в области выбираемой профессии, самовоспитания волевых черт характера.

Наконец, скажем о последнем виде организованности — организаторстве. Организатор руководит деятельностью группы людей. Понятно, что нельзя организовать групповую деятельность, не научившись организации собственной активности, собственного поведения. Поэтому не вызывает сомнения, что в основе этого вида организованности лежат два предшествующих: повседневная и длительно нацеленная организованность. Однако надо сказать, что последние два вида организованности необходимо развивать в значительной степени у всех детей, а организаторские способности — насколько возможно. Сегодня считается неправильным и даже вредным утверждение, что каждая кухарка должна уметь управлять государством. Не вызывает сомнения, что крупным организатором может быть не всякий человек, а лишь обладающий соответствующими способностями и высокой квалификацией. Пора выполнять призыв Сократа: государством должны управлять знающие люди. Добавим: и имеющие соответствующие способности. Понятно, что в XX в. это суждение относится не только к политикам, но и к руководителям всех сфер производственной, культурной жизни людей.

Проблема организаторства и формирования организаторских способностей исследовалась в целом ряде работ. В частности, изучался вопрос о личностной регуляции деятельности вообще и общественно-организационной деятельности в особенности (Л.И.Божович, 1968; М.Вудкок, 1991; Ю.Н.Емельянов, 1975, 1985; В.Г.Ковалев, 1958, 1975, 1981; Т.Н.Козинцева, 1980; Д.Кудряшова, 1975, 1985; А.Н.Леонтьев, 1984; А.Н.Лутошкин, 1989; В.Г.Мясищев, 1958; В.Э.Чудновский, 1981, 1986; Д.Фрэн, 1991, и др.). Особую известность получила монография Л. И. Уманского (1980). Много полезных находок по этой проблеме содержится в работах педагогов-новаторов 20—30-х и 50—80-х годов.

Полезно остановиться на работе Е. Л. Славгородской (1992). Она посвящена проблеме вовлечения подростков, в том числе трудных, в организаторскую деятельность.

Автор отмечает, что в настоящее время существенно изменилось отношение учащихся средней школы к общественно-организационной деятельности. Большинство относятся к ней негативно. Это связано с ее слабой мотивированностью, заорганизованностью, формализмом школьных требований. Скептически относятся к ней и учителя. Они указывают на собственную слабую подготовленность к формированию организаторской деятельности у воспитанников: незнание ее психолого-педагогических основ, неясность средств психодиагностики и методов развития общественной активности подростков, приемов коррекции их личности.

Е.Л.Славгородская выявила характерные черты подростка-организатора и предложила свои пути его воспитания. К требуемым чертам личности относятся: деловая направленность; адекватная самооценка, ориентация на профессии типа «человек — человек», «человек — художественный образ», «человек — знаковая система»; умение общаться, готовность к сопереживанию, взаимозаменяемость ролей лидера и ведомого, ответственность и самостоятельность, самоорганизованность, воля, эмоциональная устойчивость, развитое мышление, критичность и практическая направленность ума.

Для активного включения подростков в общественно-организационную деятельность рекомендуются коллективные формы организации работы (коллективное планирование, исполнение и анализ). Они должны обеспечить интенсивное деловое общение учащихся, перераспределение ролей организаторов и исполнителей, овладение приемами развития личности, выработки ее просоциальной направленности. Предлагается использовать систему постоянных и временных микроколлективов для выполнения текущих дел и организации досуга школьников. Необходимо продумать индивидуальные поручения организаторского характера для всех учащихся, обеспечить гласность их выполнения. Для достижения цели воспитательного воздействия предлагаются социально-психологические тренинги и коллективные игры. Важно также демократизировать стиль педагогического общения со школьниками, развивать у них разумную самостоятельность, ответственное отношение к делу, создавать условия для тренировки и закрепления у них организаторских навыков. Участие в общественно-организаторской деятельности должно быть добровольным.

Обсуждая проблему организаторских способностей, следует указать, что разработаны методики их диагностики¹. Например, тест «Проверьте, какой вы руководитель» представляет собой опросник, содержащий 14 вопросов: охотно ли вы беретесь за управленческие задачи, не имеющие типовых схем решения? Легко ли вам выйти за рамки личных симпатий или антипатий в кадровых назначениях? Часто ли вы ощущаете, что для эффективной работы не хватает времени? И т. д. Требуется ответ: да или нет. С помощью приводимого ключа подсчитывается количество набранных баллов. В зависимости от суммы баллов испытуемый причисляется к одному из 4 видов руководителей.

Имеется также методика оценки нереализованного управленческого потенциала. Она включает тест на оценку управленческих способностей (49 вопросов) и тест на оценку управленческих качеств (21 вопрос). Под последними понимаются психологические качества, определяющие эффективность в стандартных, типовых ситуациях, а также умение использовать накопленный управленческий опыт. Есть также тест на оценку общей способности к управленческой деятельности (ОСУД). Однако по всем 3 тестам надо исследователям самим подготовить ключи, так как авторами они не приводятся. Отметим также, что проблемами подготовки руководителей современного производства успешно занимается психология управления.

Рассказывая о воспитании различных видов организованности, мы в большинстве случаев опирались на исследования периода тоталитаризма в нашей стране. Естественно, обстоятельства общественной жизни тех лет во многом негативно сказались на результатах научных работ по указанной проблеме. В них много предвзятой идеологизации, а потому и априорно запланированных выводов. Поэтому перед отечественной характерологией стоит задача развития новых исследований в этой области на основе достижений мировой науки. В этом плане весьма полезны для учителей книги Р.Л.Кричевского, посвященные проблемам психологии менеджмента². Автор раскрывает черты характера организатора современного предприятия рыночного типа и дает рекомендации классному руководителю по воспитанию их у школьников. Эти знания следует прививать не только будущим предпринимателям, но и будущим производителям материальных и духовных ценностей, потребителям, т. е. всем. Ведь рыночное хозяйство требует не только специально подготовленных, знающих и энергичных руководителей, но и инициативных работников³. Рыночное хозяйство в современных условиях является по сравнению с централизованным плановым производством значительно более прогрессивным и продуктивным, способствующим формированию у людей многих положительных и полезных качеств (активности, деловитости, инициативности, организованности и т. д.). Но неправильно считать, что рыночное хозяйство автоматически формирует идеальную личность. В противном случае мы бы вернулись к принципу ли-

¹ См.: *Лучшие психологические тесты*. — Петрозаводск, 1992. — С. 291—299, 302-309.

² См.: *Гринецкий Р.Л. Если вы руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе*. — М., 1993; *Он же. Если вы классный руководитель... Элементы психологии менеджмента в школьном классе*. — М., 1994.

³ См.: *Назимов И. И. Труд школьников в условиях рыночной экономики // Школа и производство*. — 1990. — № 3.

нейного детерминизма, отвергаемого современной психологией и педагогикой. Общество, основанное на современном рыночном хозяйстве, создает условия для формирования не только положительной, но и отрицательной личностной направленности людей, в том числе и у школьников. Один из таких специфически трудных характеров описывает Э. Фромм. Он называет его «рыночным характером». Человек с таким характером воспринимает все как товар — не только вещи, но и саму личность, включая ее физическую энергию, навыки, знания, мнения, чувства, даже улыбки. Такой тип — явление исторически новое, ибо он возникает в условиях развитого капитализма, где «все вращается вокруг рынка — рынка вещей, рынка рабочей силы, личностного рынка, — и его главная цель — в любой ситуации совершить выгодную сделку»¹. Подростки с «рыночным характером», как правило, отворачиваются от жизни, людей, природы. Все живое, в том числе и самого себя со своими человеческими качествами, со способностью размышлять, видеть, слышать, чувствовать, любить, такой человек воспринимает как предмет, вещь. Человек становится частью машинного мира, которым он управляет и который также управляет им. Неконтролируемый разумно технический прогресс привел к своей противоположности: человек делает мир непригодным для жизни местом.

Было бы неверным связывать с современным рыночным хозяйством только отрицательные типы поведения людей и не видеть его больших материальных и культурных достижений. На нынешнем историческом этапе человеческой истории этот тип хозяйства наиболее эффективный. Но нельзя не видеть его больших недостатков, связанных, прежде всего, с ограниченностью сознания современного человека. Поэтому воспитание людей, прежде всего молодежи, становится важнейшей общественной функцией, способствующей выживанию и прогрессу человечества. В современных развитых странах это обеспечивается развитием религии. Христианство выделяет две основные заповеди: любовь к Богу и любовь к ближнему своему. Эти заповеди являются для людей нравственными противовесами крайнему индивидуализму и техницизму.

Распространению названных тенденций в современном обществе препятствует стремление многих людей к полноценной жизни (биофилия). Оно выражается в выступлениях многих социальных групп, особенно молодежных, против войн и уничтожения природы, за возможность самореализации в творческой, осмысленной и плодотворной работе, постижения красоты и гармонии мира. Очень важно помочь людям воспитать у себя жизнелюбие. Решить эту задачу учителям поможет книга Э. Фромма².

Таким образом, помощь в формировании организованности как важной черты характера школьника остается необходимой задачей учителя в новых условиях нашей общественной жизни.

§ 6. Ненастойчивые школьники

Настойчивость — необходимая черта характера современного человека. Она выражается в способности личности завершать начатое дело и достигать поставленной цели в процессе достаточно напряженной и длительной деятельности. Таким образом, настойчивость связана с умением осуществлять свои стремления, т. е. с одним из важнейших внутренних мотивов.

Ненастойчивые дети либо вообще не ставят труднодостижимых или далеких целей, либо ставят, но не руководствуются ими в своем поведении. Так, даже среди старшеклассников отмечается достаточно много молодых людей, откладывающих решение вопроса о выборе профессии. Еще больше школьников, которые определили профессию, но не проверили свои способности и не начали подготовку к овладению избранной специальностью.

Среди учителей распространено мнение, что отсутствие настойчивости вызвано малой активностью ученика, его ленью. Это утверждение верно только частично, так как среди этой категории лиц много и активных, деятельных учащихся, но избегающих под разными предлогами трудной и продолжительной работы. Среди них чаще других встречаются сангвиники, не работающие над недостатками своего темперамента. Однако отмечается немало школьников исполнительных и прилежных, но отступающих перед возникающими или только кажущимися трудностями, т. е. склонных к фрустрации. Они привыкли выполнять учебные задания с наскока, а встретившись с затруднениями, легко впадают в панику, высказывают неверие в свои силы. Так, при проведении контрольных работ в классе они ждут подсказки от товарищей, хотя вполне могли бы решить все задачи сами, если бы напряглись и побольше над ними поразмышляли.

¹ Фромм Э. *Адольф Гитлер: клинический случай некрофилии*. — М., 1992. — С. 50.

² Фромм Э. *Искусство любви*. — Минск, 1990.

Другой пример. Некоторые учащиеся на устных экзаменах, едва взяв билет и бегло прочтя вопросы, решают, что они «провалились». Вместо обдумывания вопросов они переживают свой «провал». В итоге — недостаточно хорошие ответы или даже преждевременный уход с экзамена. Ясно, что таким ученикам требуется воспитание у себя уверенности в своих силах и упорства.

В то же время школьники должны знать, что упорство у настойчивого человека всегда разумное. Например, некоторые учащиеся уделяют много времени решению трудных учебных задач, многократно применяя один и тот же метод, вместо того чтобы при неудаче хорошо продумать условия задачи и применить новый способ ее решения. Таким ученикам недостает гибкости ума. Другой пример. Старший школьный возраст — время первой любви для многих. Однако объектом любви для отдельных юношей и девушек нередко становится случайный, совершенно неподходящий для них по своим душевным качествам человек. Нередко последний, чувствуя свою психологическую несовместимость с поклонником (поклонницей), стремится дистанцироваться от него. Однако эффект часто бывает совершенно противоположным: столкнувшись с сопротивлением, любящий человек начинает с утроенным упорством добиваться взаимности, воспламеняется страстью, идет на безрассудные, отчаянные поступки. Чаще всего это случается с юношами, у которых в этих обстоятельствах болезненно ущемляется мужское самолюбие. Нередко красивые и кокетливые девушки сознательно играют на этой психологической особенности, собирая вокруг себя ради тщеславия многих поклонников. Это нередко приводит к трудным, конфликтным ситуациям. Учителям и особенно родителям не следует оставлять старшеклассников одних со своим первым сильным чувством, а, наоборот, надо помочь разобраться в нем и тактично подсказать разумную линию поведения.

Каковы основные причины отсутствия настойчивости у школьников? Они связаны с действием средового, воспитательного и личностного факторов. Начнем с первого фактора. В нашей школе нередко ситуации, когда используются малоэффективные методы стимулирования учебной деятельности, поощряется не настойчивость вообще, а лишь общественно направленная. Настойчивость в достижении личных целей не только не стимулируется, но нередко даже порицается. В результате появляется много ненастойчивых учащихся.

Серьезное отрицательное воздействие на ученика нередко оказывает неправильное поведение воспитателей, прежде всего родителей. Как справедливо указывал Н. Д. Левитов, многие ненастойчивые дети — это избалованные, изнеженные, не приученные к упорному труду школьники. Еще в дошкольном детстве родители гасили у них стремление к самостоятельности, чрезмерно опекали, отстраняли от выполнения каких-либо домашних обязанностей. Многие любящие родители слишком жалеют своих детей, считают их не по возрасту слабыми. Они ничего не делают, чтобы закалить организм ребенка, укрепить его занятиями физкультурой и посильным физическим трудом. Более того, они боятся «надорвать» ребенка, внушая ему тем самым страх перед физической деятельностью.

Отсутствие настойчивости связано также с определенными личностными особенностями ребенка. Ненастойчивыми в преодолении трудностей учебной деятельности обычно бывают ученики, которым неинтересно на уроках. Плохо овладевают навыком чтения дети, которым не хватает терпения вчитаться в текст книги. А некоторые из них, даже став взрослыми, так и не приохочиваются к чтению художественной литературы. Аналогичное явление отмечается в отношении обучения музыке и другим сложным и трудоемким видам человеческой деятельности. Дети обычно не проявляют настойчивости в овладении знаниями на начальной стадии обучения, которая многим кажется скучной и неинтересной. Поэтому здесь особо важную роль играют поощрение, наказание и прочие средства воспитательного воздействия. Однако некоторые из этих средств внешнего воздействия по мере возникновения у учащихся интереса к учению надо применять реже. Остается лишь поощрение, позволяющее ученику переживать чувство успеха и укрепляющее его стремление к еще большему и лучшему усвоению знаний.

Говоря об отсутствии настойчивости у школьников, следует вспомнить о возрасте. Подросткам больше других надо помогать сформировать у себя настойчивость как черту характера. Ведь в средних классах происходит значительное усложнение учебного материала и существенное возрастание его объема, требующие от школьников больших умственных усилий. Неуспех в учебе — главная причина появления трудных подростков. Он может стать роковым толчком к изменению всей линии жизни человека в дальнейшем. Так, Э. Фромм показывает, что отчетливый поворот А. Гитлера к некрофильству и деструктивности в поведении произошел именно при переходе к обучению в средних классах. Не лишенный известных способностей, А. Гитлер учился в начальной школе весьма успешно. Однако неполная средняя школа поставила его перед лицом заметных

трудностей. Он стал плохо учиться. Единственное, что требовалось от него в этих обстоятельствах, — проявить упорство и настойчивость в занятиях. Вместо этого Гитлер объявил виновной в своем неуспехе школу, мешающую своей рутинностью проявлению его творческой одаренности. Уход из школы — начало поиска Гитлером окольных, рискованных и — это особенно важно — легких путей самоутверждения и жизненного успеха. Вспомним, что примерно в этом же возрасте юный Джугашвили был, как он сам выразился, «вышиблен» из духовной семинарии, занявшись вооруженными налетами на банки. К сожалению, и современная школа плохо помогает подростку воспитать у себя настойчивость и сохранить высокий уровень учения. Более того, многие школы стремятся избавиться от посредственно занимающихся и трудных по поведению подростков. А переход в старшие классы им фактически закрыт: школы имеют право отказать таким ученикам в этом даже при наличии у них желания учиться дальше. Не так уж редко эти школьники после окончания 9-го класса уходят на случайную работу, в неизвестное для них специальное учебное заведение. Таким молодым людям часто трудно найти место учебы или подходящую работу. В результате многие из них пополняют ряды люмпенов, рэкетиров, проституток и бомжей. Конечно, вина в этом не только школы, но и общества, проходящего через тяжелейший этап своей истории. Но учителям не следует спешить избавляться от таких школьников, а надо помочь им в учебе и жизненном самоопределении, формировании своей личности, характера.

В старшем школьном возрасте у многих учащихся отмечается желание учиться, но с ориентацией на будущую профессию. У них появляется настойчивость в учебе, но чаще всего частичная. Они хорошо учатся в основном по тем предметам, которые им потребуются в вузе. Выход из этого положения связан, во-первых, с созданием специальных школ и специализированных классов (математических, языковых и т.д.). Во-вторых, желателен показ старшеклассникам важности общего образования и культуры для духовного развития человека и общения, для успехов в любой профессиональной деятельности.

Возможны следующие основные пути воспитания настойчивости у школьников: тщательный контроль родителей за выполнением детьми любой работы. Небрежно выполненное дело не следует принимать, а надо добиться переделки; в труде и учебе ставить перед школьниками интересные задачи, увлекать положительными примерами; при первых затруднениях детей не надо незамедлительно спешить к ним на помощь и устранять все препятствия самим. Пусть школьники научатся преодолевать посильные трудности, укреплять свои силы и станут переживать радость успеха.

От себя добавим, что воспитание любой черты характера (а особенно активности, организованности и настойчивости) неразрывно связано с развитием личности ребенка в целом. Воспитание настойчивости невозможно отделить от формирования и развития его потребностно-мотивационной сферы. Поэтому школьнику надо объяснить, что начинать самовоспитание настойчивости (а к этому стремятся многие подростки и старшеклассники) надо с решения повседневных учебных задач и семейных поручений. Только после этого можно переходить к специально придуманным упражнениям. Формирование настойчивости связано также с эмоционально-волевой сферой личности. Поэтому ученику надо сообщить приемы воспитания воли (см. выше) и помочь ее развить и укрепить. Однако нежелательно, чтобы воспитание настойчивости было связано только с чувством напряжения, а порой и мучительного преодоления внутренних и внешних трудностей. Надо, стараться всячески облегчить задачу ученика, помогая ему формировать внутренние мотивы деятельности, далекую перспективу личности, умение управлять своим вниманием, вызывать положительные эмоции. Они не только существенно помогут процессу самовоспитания, но и сделают его в определенной мере приятным.

Воспитание настойчивости непосредственно связано с формированием других черт характера: активности, организованности, упорства, уверенности в себе, сознательности (избегания «сизифова труда») и т. д.

В целях формирования настойчивости полезно познакомить учащихся со способами преодоления фрустрации (труды Майлера, Миллера, Розенцвейга и др.). Это тем более необходимо, так как неумение школьника противостоять фактору фрустрации не только оставляет его надолго в рядах ненастойчивых и неуверенных учащихся, но и вводит в длительные и нежелательные психические состояния. Закрепившись, они делают ученика «трудным» для себя и окружающих. Нередко такие дети нуждаются в помощи школьного психолога и психотерапевта.

Рассмотрим проблему фрустрации в психологии подробнее.

Н.Д. Левитов выделяет 2 типа реакций, вызываемых фактором фрустрации: стенические и астенические¹. К стеническим относятся: а) агрессия против других; б) агрессия против себя; в) отвлечение на другую деятельность для «забвения»; г) капризное примитивное поведение; д) фиксация как бесплодное повторение блокируемой деятельности.

К астеническим реакциям при фрустрации относятся: а) депрессия; б) апатия; в) скованность; подчас тупообразность.

Понятие «агрессия» в данном контексте имеет широкое значение. Это состояние, которое не сводится только к прямому нападению, но включает в себя и угрозу, и желание напасть, и враждебность. Подобная агрессия может быть у школьников ярко выражена внешне в драчливости, грубости, задиристости. Она бывает и внутренне затаенной в виде скрытого недоброжелательства и «тихой» озлобленности. От агрессии надо отличать оборонительное поведение ученика. Агрессия при действии фрустратора нередко сопровождается бурным проявлением гнева и беспорядочной активностью. Учителю рекомендуется не оставлять без внимания наличие агрессивности у учащихся, но в то же время избегать резкого, раздражительного и категорического осуждения.

Прежде требуется выяснить причину отклоняющегося поведения, а затем помочь школьнику устранить источник фрустрации или научить сдержанному отношению к его действию.

Выделим также такую активную (стеническую) форму проявления фрустрации, как фиксация.

Она выражается либо в упрямом повторении бесплодной деятельности, либо в постоянном сосредоточении внимания на фрустраторе. Приведем пример с семиклассником Колей Н. У него возник конфликт с преподавателем физики из-за его чрезмерной, по мнению школьника, требовательности. Конфликт затянулся. Коля ходил удрученный и большую часть времени посвящал мысленной дискуссии с преподавателем. Причем в сознании часто прокручивались одни и те же факты и мысли. Подросток все больше и больше испытывал отрицательные эмоции по этому поводу, жил, как в горячке, терял душевные и физические силы. Желая найти выход из создавшегося положения, Коля стал втягивать в обсуждение случившегося своих родителей. К счастью, те поступили правильно. Они, выяснив суть дела, наладили контакт с учителем физики. Конфликт был быстро ликвидирован, а тягостное состояние Коли полностью оставило его.

Из астенических реакций исследователи особо выделяют депрессию. Для нее характерно чувство печали, сознание неуверенности, бессилия, безнадежности, а подчас и отчаяния. Близки к ней состояния апатии и скованности.

В качестве формы проявления фрустрации отмечают регрессию. Она выражается в возвращении к более примитивным, а то и просто к инфантильным видам поведения, а также в понижении уровня выполнения различных деятельностей. Например, старший ребенок в семье часто болезненно реагирует на повышенное внимание родителей к младшему брату или сестре. Стремясь к тому, чтобы родители больше времени тратили на него, такой ребенок вдруг начинает вести себя, как совсем маленький. Регрессия может проявляться как в стенической форме (капризное поведение), так и в астенической (депрессия).

Для выявления состояния фрустрации используют различные методы. Помимо наблюдения, беседы, изучения продуктов деятельности применяют тестовые методики. Хорошим примером последних является психологическая методика изучения фрустрационных реакций, разработанная в Научно-исследовательском институте им. В. М. Бехтерева². В основу ее положена широко известная «Методика рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга. Интересен и тест Н.Г. Хитровой «Деловые ситуации», также являющийся модификацией одного из тестов Розенцвейга (ассоциативно-рисуночного теста). Методика позволяет оценить умение испытуемого найти адекватную реакцию на фрустрирующие обстоятельства. Тест полезно использовать и при диагностике организаторских способностей школьников (см. предшествующую главу). Тест «Шкала депрессии» служит для дифференциальной диагностики депрессии и близких к ней состояний. Здесь же имеются тесты и для определения агрессивности.

Крайне выраженные и закрепившиеся в поведении школьника формы фрустрации требуют помощи со стороны школьного психолога или психотерапевта, а порой и психиатра. Тогда возможно применение и медикаментозных средств. Это назначение делает врач в зависимости от формы фрустрации.

¹ См.: Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // *Вопросы психологии*. — 1967. — № 6. — С. 118—129; Психическое состояние агрессии // *Вопросы психологии*. — 1972. — № 6. — С. 159—163; От фрустрации к агрессии // *Психологический журнал*. — 1990. — Т. 11. — № 5. — С. 116—120.

² См.: *Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации*. — Петрозаводск, 1992.

В повседневной жизни наилучшим средством психологической защиты школьников от фрустрации является воспитание толерантности (терпимости) как черты характера. Ее необходимо формировать и развивать при воспитании у ученика настойчивости. Толерантность придает ему устойчивость в поведении при преодолении трудностей.

Толерантность может выражаться: а) в спокойствии, рассудительности при встрече с фрустрирующим фактором, в признании известной поучительности случившегося; б) в усилении и напряжении при сдерживании фрустрации; в) в подчеркнутом равнодушии, а иногда, к сожалению, недооценке фрустратора.

О наличии толерантности у ученика учитель судит по отсутствию или ослаблению реагирования на неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию.

На этом мы закончим повествование о корригировании недостатков характера, проявляющихся в работе ученика. Теперь рассмотрим недостатки характера, выявляющиеся в отношении школьника к себе и другим людям. Начнем с эгоизма.

§ 7. Эгоистические школьники

Эгоист — это себялюбец, предпочитающий во всем свои личные интересы интересам других людей и общества, часто пренебрегающий последними. Жизненная направленность эгоиста — собственное «Я», личное преуспевание (причем нередко за счет других).

Эгоизм часто встречается в жизни у детей и взрослых. Формы и степени его выражения различны. Основные виды эгоизма: нарциссизм, синдром Клеопатры, эгоизм из-за отчужденности, эгоцентризм, групповой эгоизм.

Термин *нарциссизм* образован от имени мифического древнегреческого юноши Нарцисса. Взглянув однажды в воду, он был поражен красотой отображения собственного лица и влюбился в него. С тех пор Нарцисс все дни проводил у воды, наслаждаясь созерцанием своей внешности. Боги за это превратили его в цветок, все время смотрящийся в воду.

Школьники и взрослые с характером Нарцисса чрезвычайно влюблены в себя. Причем объектом собственной любви у них, особенно у лиц мужского пола, является не обязательно внешность. Они могут обожать себя за внутреннее «совершенство» (способности, ум, характер). Большая самовлюбленность побуждает их направлять основное внимание на решение собственных проблем, на поиски все больших личных достоинств и любованию ими. Последнее нередко может выражаться в подробнейшем рассказе о своих больших возможностях и реальных жизненных успехах, сильно преувеличенных. Впрочем встречаются и «Нарциссы»-молчуны, всецело ушедшие в себя, замкнутые и нелюдимые. Но тех и других сближает полное равнодушие к судьбам знакомых людей. В беседе они либо совсем не дают возможности высказаться собеседнику, либо слушают его невнимательно, порой с выражением страдания. Конечно, это происходит в тех случаях, когда разговор не дает никакой личной выгоды «Нарциссу». В то же время живительным бальзамом для него являются комплименты в его адрес. Более того, в семье такой человек часто добивается всеобщего поклонения и восхищенной любви. Причем он не ценит у окружающих глубину и силу чувств, а принимает их симпатии к себе как должное: я — самый лучший человек, меня следует любить. Любовь к «Нарциссу», как правило, безответна. Он разрешает любить себя, но сам часто остается холоден. Конечно, обстоятельства жизни могут заставить «Нарцисса» совершать добрые и бескорыстные дела для других людей. Но и тогда он не преминет отметить, насколько натура его добра и бескорыстна.

Дима М. учится в 10-м классе. Высокий, стройный юноша с красивой внешностью. Знакомые девушки относятся к нему с интересом. Диме это приятно, но принимает он эти симпатии как должное, без ответных чувств. Одноклассники-юноши относятся к нему враждебно: плохой товарищ, равнодушный к другим человек, замкнутый в себе. Считают избалованным маменькиным сыночком, «слабаком». С годами конфликты с одноклассниками не смягчаются, а обостряются. Были попытки групповой избиения. Семья интеллигентная. Отец — научный работник, поглощен своим делом. Всем знакомым только и говорит о своих научных «открытиях» и публикациях. Воспитанию сына внимания не уделяет. Знает, что его ребенок — эгоист, но считает это нормальным, так как и сам такой же. Родительский крест самоотверженно несет на себе мать Димы: обеспечивает ему хорошее питание, приобретает модные вещи, создает дома условия для занятий и отдыха. Более того, целыми вечерами занимается с ним иностранным языком: Дима учится в английской спецшколе. У него неплохие способности, но напрягаться он не хочет. Важно отметить, что Дима — единственный ребенок в семье. Родители хотели иметь еще одного ребенка, советовались с сыном, но тот решительно воспротивился этому. Нарциссизм Димы особенно явно проявился, когда он попал в больницу с воспалением легких. Там он вел себя очень капризно, требовал к себе

особого отношения, конфликтовал с другими большими школьниками. Вскоре он потребовал от родителей забрать его домой, так как не мог долго пребывать среди «неинтересных и грубых людей».

Нарциссизм присущ не только мальчикам. Нередко он бывает сильно выражен у красивых девушек и женщин. Причем в отличие от мужского нарциссизма нарциссизм у женщин вызывает не только враждебность у одной части окружающих, но и чувства поклонения у другой. Примечательно, что среди поклонников встречаются лица и мужского, и женского пола. Все же, наверное, нарциссизм — больше мужское явление, чем женское. Ведь большинству женщин присуще великое чувство материнской любви, значительно ослабляющее эгоистичность человеческой природы. Наше описание нарциссизма надо отличать от психиатрического понимания «нарциссического личностного расстройства». В последнем случае человек осознает главным образом то, что касается его впечатлений и переживаний, т. е. его внутреннего мира. Явления внешние для него реальны не сами по себе, а лишь в аспекте их полезности или опасности для него. Такой человек очень субъективен. Он не способен видеть людей и вещи объективно, как они есть. Его картина мира сформирована под влиянием его желаний и страхов. В патологической форме нарциссизм представляет собой психоз с крайней неспособностью к объективности. Заметим, что в основе подобного понимания нарциссизма лежит не столько самовлюбленность, сколько эгоцентризм. Речь о нем пойдет несколько позже.

А теперь о некоторых недостатках одного из типов женского, характера — «*синдрома Клеопатры*», затрудняющего установление устойчивых близких эмоциональных отношений с мужчинами. Синдром назван по имени всем известной египетской царицы, жившей в I в. до н. э. Психологический портрет современной Клеопатры описан недавно О.В.Немиринским и И.В.Федорус¹. Существо проблемы они сводят к дилемме любви и гордости. Мы считаем, что правильнее было бы говорить о дилемме эгоизма и страсти. «Клеопатра» не любит, так как она только берет от другого. А между тем в любви человек больше отдает, чем получает. Более того, «Клеопатра» боится любви, избегает ее. Выражение своей страсти такая женщина считает не громадным даром мужчине, а унижением для себя, ущемлением ее самолюбия, нежелательной зависимостью от другого. Поэтому во взаимоотношениях с мужчиной «Клеопатра» ставит себя в положение повелительницы, «царицы», требующей подчинения и почитания. Женщина с таким характером стремится избавиться от близкого мужчины неожиданным разрывом, хотя бы и недолгим. «Клеопатра» бывает плохой женой, так как постоянно подвергает супруга безосновательной и грубой «опале». Такие браки часто кончаются разводом.

Основной причиной «синдрома Клеопатры» мы считаем двойственное положение женщины в обществе. С одной стороны, девочке с ранних лет в семье и школе внушают идею равенства людей вне зависимости от пола, уважения к личности человека. С другой стороны, в реальной жизни она наблюдает ограничение прав женщин по сравнению с мужчинами. Это вызывает у многих женщин чувство затаенного недоброжелательства к лицам противоположного пола, переводимое в бессознательное, а также желание отстоять свои права в жизни, прежде всего семейной. Наложившее на эгоизм стремление к эмансипации дает «синдром Клеопатры». В значительной степени благоприятствует появлению этого синдрома уже с ранних лет нарциссизм отца и его культ в семье, самоуверенность и враждебность мальчиков-подростков, нарциссизм отдельных учителей, а в будущем любимых и начальников.

«Синдром Клеопатры» проявляется у некоторых девушек и женщин даже при наличии у них уверенности в своих природных способностях. Но все же добившиеся успеха в жизни «Клеопатры» часто значительно менее недоброжелательны к близким мужчинам, а порой и благодушны, но избегают длительных брачных союзов. Понятно, что больше всего от этого страдают дети, растущие без отца.

Хуже обстоит дело, когда девушка или женщина не нашла своего жизненного призвания или не получила признания своих способностей от общества. Тогда нередко у нее формируется низкая самооценка, которую она стремится подавить и вытеснить из сознания. В таких случаях у «Клеопатры» возникает выраженная потребность в высокой оценке ее личности мужчиной и агрессивная реакция на его явный или кажущийся нарциссизм.

«Синдром Клеопатры» наблюдается не только у взрослых женщин, но и у некоторых школьниц. Он выражается у части старшеклассниц в том, что они стремятся обратить на себя внимание

¹ См.: Немиринский О.В., Федорус И.В. «Синдром Клеопатры» (дилемма любви И гордости) // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 5. — С. 60—64

юношей, заигрывают с ними, а потом без явной причины начинают раздражаться, зло и грубо насмехаться над своими товарищами. Причем нередко делается это публично. Такие девушки обычно высказывают пренебрежение и резкое осуждение подругам, которые нежно и ровно относятся к своему другу. Тем более они не одобряют ранние браки девушек и быстрое появление в семье ребенка.

Воспитателям нелегко обнаружить «синдром Клеопатры» у школьниц, так как часто он маскируется защитой женской гордости и чести. Однако важно не пройти мимо него, так как в будущем этот недостаток характера может привести женщину к несчастью в любви и большим трудностям в семейной жизни.

Третий вид эгоизма *из-за отчуждения*. Феномен психологического отчуждения человека лучше всего в мировой психологии описан и проанализирован Э. Фроммом в работах: «Иметь или быть», «Бегство от свободы», «Искусство любви», «Адольф Гитлер: клинический случай некрофилии», «Душа человека» и др. В чем заключается и чем вызвано чувство отчуждения у человека? Многие люди ощущают себя в обществе чужими, потому что многое в их жизни определяется родителями, учителями, начальниками и не зависимыми от них социоисторическими факторами. К. Маркс, с именем которого связывают введение в научный словарь термина «отчуждение», считал причиной появления этого феномена капитализм. С заменой последнего отчуждения у людей не будет. Очевидно, что это не так. Подобное психическое состояние переживали и древние люди, ибо в Библии сказано, что в трудные моменты жизни (в несчастье) человек всегда одинок. А в обществе, построенном по канонам марксизма, чувство отчуждения даже возросло.

Отчужденность возникает у современного человека и потому, что окружающие люди часто не оказывают ему помощи, не выражают сочувствия, а то и просто равнодушны из-за занятости своими проблемами и делами.

Отчужденности у детей, как правило, не бывает до 3 лет: они чувствуют себя единым целым с родителями и природой. Возникновение и развитие чувства «Я» дает начало процессу осмысления степени прочности своей позиции в жизни. В этой связи дошкольники и даже некоторые младшие школьники встревоженно обсуждают вопросы: «Почему люди умирают? И все ли?» Обычно их не удовлетворяет ответ взрослых: таков закон природы. Дети ищут свои выходы из драматической участи человека. Например, собираются изобрести эликсир бессмертия. Пятилетний Витя К. успокоил себя следующим рассуждением: так как взрослые не знают, почему все должны умирать, то, может быть, я буду первым, кто никогда не умрет.

Если же ребенок не смог сам решить эту проблему, а взрослые от него отмахнулись, возникают тревожность и беспокойство, создающие почву для возникновения состояния одиночества. Отчуждение может возникнуть очень рано из-за невнимания родителей к ребенку. Подобное состояние нередко возникает у подростков и старшеклассников, когда они встречаются с равнодушием окружающих. В последние годы в нашей школе такие явления участились. Многие родители из-за трудностей жизни стали все меньше интересоваться детьми. В связи с этим у заметной части молодежи усилилась эгоистическая направленность личности, и все чаще проявляются грубость и жестокость по отношению к окружающим. Такие подростки рассуждают так: если всем не до меня, то и я буду заниматься только самим собой. Состояние отчужденности может усилиться в юности. Особенно в наше время, когда рождаемое в муках новое сознание человека приводит к крайностям индивидуализма. Это противоречит устремлениям юности к познанию целостности и гармонии мира, к романтизму и подвигу. Старшеклассникам важно понять, что все это болезни роста нашего общества. И им надо каждому на своем месте бороться за воплощение справедливых и совершенных идеалов общества и человека. Крайним выражением эгоизма является *эгоцентризм*. Он заключается в том, что в центр всей жизни школьник или взрослый человек ставит свое индивидуальное «Я». Так, его важной жизненной потребностью является нахождение в центре внимания классного коллектива, постоянные похвалы в его адрес, восхищение его необыкновенными способностями. В семье такой школьник требует, чтобы родители думали и заботились только о нем, жили только [Для него. Он не может и помыслить, что счастье старших связано и с личными отношениями, в которые он непосредственно не включен. Такой ребенок желает, чтобы все в семье отдавалось ему. В этих случаях бывает полезен такой частный прием: подросток или юноша участвует в распределении месячного дохода семьи между ее членами. Причем один раз он берет на себя роль отца и отстаивает его интересы, в другой — роль дедушки и т.д.

Таким образом, для эгоцентрика характерен выраженный субъективизм взглядов на жизнь. Крайние формы эгоцентризма обнаруживаются у демонстративных личностей (см. ниже главу, посвященную школьникам с акцентуацией характера).

Наконец, о *групповом эгоизме*. Это такое явление, когда люди и каждая личность в отдельности в своем поведении руководствуются только интересами группы, к которой принадлежат. При этом интересы другой части общества не учитываются или считаются неприемлемыми, даже враждебными. Напомним, что группы бывают большие и малые. Поэтому и виды группового эгоизма очень разнообразны. Это может быть государственный эгоизм, когда в политике учитываются интересы только собственной страны. До периода новейшей истории государственный эгоизм официально возводился в основной принцип политики многих стран. Положение меняется сейчас в связи с созданием системы мирового разделения труда, развитием демократических стран, межкультурными и научными связями. К этому серьезно побуждают экологические, энергетические и прочие глобальные проблемы. Действие общемировых факторов привело к созданию ООН, все большему политико-экономическому сотрудничеству, возникновению международного движения «зеленых» и т. д.

Групповой эгоизм может принимать национальные формы. На позициях группового эгоизма могут стоять и политические партии, стремящиеся к власти, но не имеющие реальной программы преобразования страны в интересах всего народа.

Групповой эгоизм может быть классовым, корпоративным и т. д. Например, в СССР провозглашалась диктатура пролетариата (чего фактически не было: существовало господство крупных чиновников государственного аппарата). В настоящее время в России многие коммерческие организации получают колоссальные сверхприбыли. Этого нет в странах с развитым современным рыночным хозяйством. И причина кроется не только в конкурентной борьбе, но и в непонимании предпринимателями той истины, что обнищание покупателей приводит к разорению предприятий. Все указанные сведения об отрицательном характере группового эгоизма целесообразно довести до сознания школьников, особенно подростков и старшеклассников.

У детей и подростков групповой эгоизм бывает связан с семьей, дворовой или приятельской компанией, коллективом класса или его частью. В последнем случае деление обычно происходит по принципу пола: группа мальчиков класса и группа девочек живут своими интересами, иногда даже вступая в конфликтные отношения. Примером эгоизма классного коллектива может быть следующий случай. В одной из школ был организован конкурс на лучший по успеваемости и поведению класс. В финал вышли два восьмых класса. Для достижения победы учащиеся 8 «А» класса специально задерживались в школе до тех пор, пока школьники из 8 «Б» не уйдут домой. Тогда они шли в помещение соседей и мусорили там.

Семейный эгоизм возникает при направленности всех помыслов взрослых членов семьи на материальное и карьерное благополучие семьи при полном равнодушии к интересам окружающих. Так, родители первоклассника Кости Н. не разрешали ему приводить домой товарищей и угощать их чем-либо вкусным или играть с его конструктором. Некоторые родители в присутствии детей осуждают своих соседей и знакомых, противопоставляя им свою «идеальную» или даже «элитарную» семью. Это нередко приводит к появлению у школьников чувства превосходства над «чужими», презрения и равнодушия к ним.

Эгоистичные школьники интересуются только собой, своим удобством и собственной выгодой. Они обычно нечутки, неотзывчивы. В то же время нельзя всякого самолюбивого человека причислять к эгоистам. Действительно, в одной из краеугольных библейских заповедей сказано: «Возлюби ближнего своего, как самого себя». Следовательно, уже в древности люди не только допускали, но и считали в человеке исходно необходимым любовь к себе. Важно, однако, чтобы наряду с этим чувством у человека развивалась такая же сильная любовь к ближним. И в наше время, говоря о современном свободном и инициативном человеке, мы не можем представить его лишенным чувства собственного достоинства. Не уважающий себя человек редко ставит и добивается больших целей. В разумной степени самолюбивая личность обычно достаточно самоуверенна и настойчива. А это способствует ее самоутверждению в обществе и жизненному успеху. Наша мысль находит подтверждение в данных научных исследованиях локуса контроля. Появление этого термина связано, прежде всего, с работами американского психолога Дж. Роттера. Он предложил различать людей в соответствии с тем, где они локализируют контроль над значимыми для себя событиями. Выделены 2 крайних типа: интернальный и экстернальный. Остальные люди располагаются между ними по шкале интернальности — экстернальности. Интернал считает, что многое в его жизни зависит, прежде всего, от его личностных качеств (компетентности, Целеуст-

ремленности, уровня способностей и др.) и является результатом собственной деятельности. Экстернал убежден, что его судьба определяется действием по преимуществу внешних сил (случайности, давления окружающих людей, везения и пр.).

Интерналы по сравнению с экстерналами обладают целым рядом преимуществ. Они проявляют большую активность в познавательной деятельности, более успешны в учебе, более решительны и продуктивны в экстремальных условиях, более инициативны, а при необходимости — сдержанны. Интерналы, как правило, руководствуются далекой жизненной перспективой. Они убеждены, что усердная работа, вероятнее всего, ведет к высокой продуктивности, что способствует получению высокого вознаграждения. Интерналы получают большее удовлетворение от учебы и труда, чем экстерналы.

Характерными чертами интерналов являются: эмоциональная стабильность, моральная нормативность, воображение, общительность и большая сила воли. Интернальность положительно коррелирует с осознанием смысла и целей жизни, с социальной ответственностью. Интерналы по сравнению с экстерналами получают по тестовым методикам более высокие оценки по степени доминантности, толерантности, социабельности, ответственности, самоконтроля, а также, подчеркнем особо, принятия своего «Я» и благополучия в достижении целей посредством компромисса. В то же время многих экстерналов характеризуют психологические особенности, делающие их трудными в школьном классе и на рабочем месте: подозрительность, тревожность, депрессивность, агрессивность, догматизм, авторитарность, беспринципность, цинизм, склонность к обману.

Социально-психологические исследования и наблюдения дают основание утверждать: среди североамериканцев выделяются интерналы. Берясь за дело, они имеют высокую степень уверенности в успешном достижении своих целей.

В нашей стране среди пожилых людей достаточно много экстерналов. Добиваясь успеха в важном деле, они всегда неуверенны, беспокоятся, что любая непредвиденная случайность может все сорвать, а доказать логически свою правоту невозможно. Поэтому такие люди в подобных обстоятельствах говорят себе и другим: «Приготовься к поражению! Не волнуйся! Помни, что главное — здоровье! Проживем как-нибудь без успеха». Объясняется это особенностями жизни в неправовом государстве, где все зависело от воли чиновников, руководствовавшихся принципом: «держат и не пускать!». В обществе же, основанном на частной инициативе и предпринимательстве, много определяется личной деловой подготовленностью и настойчивостью.

Для выделения указанных психологических особенностей людей в отечественной психологии используют шкалу Дж. Роттера; методику исследования уровня субъективного контроля Е. Ф. Бажина, Е.А.Голинкиной, А.М.Эткинда; опросник субъективной локализации контроля С.Р.Пантелеева и В.В.Столина¹.

А какие методы используются для выявления эгоистических натур? Помимо указанных в начале главы общих психологических методик назовем специальные, прямо связанные с рассматриваемым недостатком характера. Прежде всего это одна из самых популярных проективных методик — символические задания на выявление социального «Я» (авторы — Б.Лонг, Р.Зиллер, Р.Хендерсон). В опытах испытуемому предлагают кружки, символизирующие «Я» и значимых других. Он должен на листе бумаги найти место для кружка «Я» по отношению к кружкам «Другие». Авторы считают, что физическая дистанция на листке между кружками выражает психологическую дистанцию между самим испытуемым и его значимыми другими; позиция левее других — переживаемая ценность «Я»; позиция выше — переживаемая «сила» внутри кружков «Другие» включенность и личная зависимость; вне кружков — независимость «Я». Методика направлена на выявление различных измерений «Я»: самооценки (восприятие субъектом его социальной ценности), силы (превосходство, равенство или подчинение по отношению к авторитетным фигурам), индивидуальности (мыслимое сходство или отличие от других), социальной заинтересованности (восприятие себя частью группы или отдельным от других), идентификации (включение и невключение себя в «Мы», образованное с определенным другим), сложности (степени дифференцированности «Я»). Имеется специальная процедура выявления эгоцентричности, с которой связано представление себя «фигурой» или «фоном». Задание заключается в том, чтобы расположить кружки «Я» и «Другие» внутри большого круга. Эгоцентрист свой кружок расположит ближе к центру, чем кружок другого. Обращаем внимание, что для углубленной характеристики эгоизма

¹ См.: *Общая психодиагностика/ Под ред. А.А. Бодалева, В.В.Столина. — М., 1987.-С. 278-285.*

конкретного человека следует использовать не только определение степени эгоцентризма, но и других перечисленных выше особенностей. Подробно методика описана в литературе¹. Для более подробного изучения эгоистических натур рекомендуем ознакомиться с методами исследования направленности личности выбрать подходящий для решения поставленной задачи. В частности, обращаем внимание будущих учителей-исследователей на ориентационную анкету Б. Басса. Она позволяет выявить следующие направленности личности: направленность на себя (Я), на общение (О), на дело (Д). Анкета содержит 27 пунктов-суждений. По 2 каждому пункту предлагается 3 варианта ответов. Анкетированный, прежде всего, выбирает ответ, который наиболее соответствует его мнению (2 балла), затем — наименее (1 балл). Оставшийся невыбранным — 1 балл. Затем все баллы суммируются по каждому из трех вариантов ответов отдельно. Варианты ответов соответствуют 3 видам направленности личности.

В психолого-педагогической литературе предлагается также для изучения философии жизни отдельной личности методика ценностной ориентации К.Рокича².

Каковы причины возникновения эгоизма у детей? В значительной степени мы ответили на этот вопрос, давая выше классификацию видов эгоизма. Н. Д. Левитов правильно отмечает, что эгоистами дети не рождаются. Они становятся ими в результате неправильного воспитания и неблагоприятных условий жизни. Эгоистические устремления некоторых школьников в классе обычно быстро обнаруживаются их товарищами и получают решительный отпор. Поэтому эгоизм ребенка расцветает преимущественно в семье, где ему чрезмерно потворствуют в выполнении всех его желаний и балуют. Конечно, родительская любовь и забота просто необходимы ребенку для его психического развития. Невнимание к школьнику в семье приводит его к эгоизму из-за отчуждения и порой делает жестоким человеком. Однако нежелательна и другая крайность — немедленное и полное удовлетворение всех желаний и капризов детей в семье. В этих условиях жизни ребенок привыкает быть в центре внимания и принимать благодеяния окружающих, но не приучается проявлять заботу о других.

Эгоизм может широко распространяться среди школьников под влиянием неблагоприятных общественных условий. Это происходит сейчас в нашей стране потому, что, во-первых, очень многие взрослые люди решают задачу своего экономического и социального выживания. В связи с этим в обществе все чаще стало проявляться чувство отчуждения и крайнего индивидуализма, что влияет на воззрения школьников, заметная часть которых активно вовлекается в мелкую коммерческую деятельность. Во-вторых, считается, что рыночное хозяйство, основанное на частном предпринимательстве, требует развития эгоистических начал личности. Это утверждение верно, но отчасти. Особенно оно верно в отношении предпринимателей, которые в условиях конкуренции не могут проявлять жалость и снисходительность в отношениях с соперниками на рынке. Иначе они разорятся. Поэтому многим предпринимателям присущи известная жесткость характера и холодная расчетливость. В меньшей степени эти качества требуются менеджеру (организатору производства), но и он не может быть слишком мягок к работникам, ибо тогда на производстве восторжествуют лентяи и разгильдяи, упадет производительность труда. Сами производители товара тоже проявляют известный групповой эгоизм, требуя от хозяев лучшей оплаты труда и хороших условий для трудовой деятельности, часто не считаясь с их материальными возможностями. Наконец, потребители требуют от продавцов за свои деньги качественных и художественно оформленных товаров, не вникая в трудности их производства и хранения. Но все эти проявления рыночного эгоизма можно назвать «разумным эгоизмом», о котором писали Н.Г.Чернышевский, И.С.Тургенев и др. в период прогрессивных реформ в России 60-х годов прошлого столетия. Это эгоизм умеренный, без крайностей, необходимый для самоутверждения в мире частной инициативы и конкуренции. В демократическом обществе он ограничивается соблюдением прав личности и общественных меньшинств, социальной помощью бедным, больным, престарелым, безработным, а также филантропической и меценатской деятельностью. Современный предприниматель не стремится к получению сверхприбыли, а государство — к резкому преобладанию экспорта над импортом, так как это уменьшит материальные возможности покупателей и тем самым лишит перспективы развития производства. Развитые промышленные государства оказывают экономическую помощь своим фермерским хозяйствам, хотя нередко им было бы выгоднее закупить по более дешевой цене пищевые продукты за границей. Более того, мощным противовесом эгоиз-

¹ См.: *Общая психодиагностика*. — М., 1987. — С. 260—262.

² См.: *Лучшие психологические тесты*. — Петрозаводск, 1992. — С. 112—119.

му в странах с развитым рыночным хозяйством является религия, внушающая любовь к ближнему.

Проблему «разумного эгоизма» желательно обсудить со школьниками подросткового и юношеского возраста. Не менее важно дать им глубокие и систематические знания о законах современного рынка, сформировать новое экономическое и политическое сознание, помочь приобрести необходимые для жизни в обществе психологические качества личности (активность, инициативность, организованность, настойчивость, деловитость, культурность, гражданственность и т.д.). Все это серьезно поможет школьнику подготовиться к успешной самостоятельной деятельности, избежать многих трудностей, предотвратить появление у него черт крайнего индивидуализма и эгоизма. А известно, что именно эти черты являются одной из основ не только трудного поведения детей в школе и семье, но и различных действий криминального характера с их стороны.

Как устранять эгоистическую направленность личности школьника? Прежде всего, устранить или свести к минимуму действие тех причин, которые вызывают эгоизм. Индивидуальный подход в этих случаях будет заключаться в учете специфики конкретного вида эгоизма. Необходимо также не только устранять недостатки характера, связанные с эгоизмом ребенка, но и способствовать формированию у него таких качеств, как альтруизм, товарищество, забота о слабом. Поэтому желательно, чтобы школьник не жил изолированно от сверстников, а научился общению с ними и получал от этого удовлетворение. Весьма полезно включение школьника в педагогически контролируемые коллективы, опыт организации которых дают А. С. Макаренко, В. К. Дьяченко¹ и др. В таких коллективах старшие школьники приобретают умение опекать и помогать младшим, быть внимательными к ним. У старших начинают подготавливаться и развиваться чувства, необходимые в дальнейшем для семейной жизни. Младшие школьники чувствуют себя в безопасности в таких группах под защитой старших, ведут себя непринужденно, быстрее психически развиваются, учатся товариществу. Хочется также пожелать родителям не препятствовать осуществлению желания детей иметь домашних животных (собак, кошек, белых мышей и т. п.). Уход за животными развивает у школьников любовь ко всему живому и является профилактическим средством против появления крайнего эгоизма и жестокости.

Э. Фромм основным средством устранения эгоизма считал воспитание у человека чувства братской любви, т. е. любви ко всем людям вообще. Такая любовь не знает предпочтения. Братская любовь требует развития объективности, разума и смирения. Быть объективным, пользоваться собственным разумом становится возможным только при смирении, отказе от ложных убеждений о собственном всезнании и всемогуществе, которые присущи детству.

Наконец, в борьбе с эгоизмом детей надо учитывать их возраст. В младшем школьном возрасте эгоизм обычно нестойк, временен, неглубок и проявляется в немногом. Так, ребенок может не давать свои игрушки другим детям. Это похоже на заостренное чувство бережливости. Но в то же время этот младший школьник в эмоциональном порыве отдает навсегда своему другу дорогую книжку. Родителям рекомендуется при первых проявлениях эгоизма у детей реагировать на это отрицательное явление и при этом замечать и поощрять товарищество. Иначе эгоистичность станет устойчивой чертой характера даже в этом возрасте. Однако не надо, чтобы ребенок терял самостоятельность в общении со сверстниками, некритично относился ко всем их требованиям и выполнял их безоговорочно. Так, пользоваться своими игрушками можно разрешить товарищу, который аккуратен и не испортит их.

У подростков эгоизм возникает в связи со стремлением к взрослости, самостоятельности. Это связано с двумя противоположными ошибками родителей. Если родители слишком опекают подростка, то он часто проявляет в знак протеста негативизм, т.е. действует обратным образом по отношению к требованиям старших. При этом он не считается с интересами окружающих. Если же родители предоставляют подростку полную и бесконтрольную свободу действий, то он часто неразумно пользуется ею, проявляя при этом большое своеволие и эгоизм. Для недопущения этих явлений рекомендуем родителям предоставлять подросткам большую самостоятельность там, где это возможно, уважать их личность, привлекать к участию в обсуждении важных вопросов семейной жизни. Однако надо помнить, что школьник в этом возрасте в наибольшей мере нуждается в контроле и поддержке со стороны воспитателей. Только делать это надо чрезвычайно тактично. Родителям и учителям не надо снижать требовательности к подросткам, но целесообразно выражать ее в тех формах, которые приняты в цивилизованном обществе взрослых.

§ 8. Недисциплинированные, упрямые, грубые и лживые дети

¹ См.: Дьяченко В. К. *Сотрудничество в обучении*. — М., 1991.

Начнем с **недисциплинированных детей**. Это те учащиеся, которые постоянно привлекают к себе внимание учителей и доставляют им наибольшее беспокойство. Ведь эти ученики мешают проведению занятий, дезорганизуют весь учебно-воспитательный процесс, между ними и учителями нередко возникает конфликт. Применяемые обычно методы педагогического воздействия (замечания в адрес такого ученика, которые со временем становятся все более частыми и резкими, удаление из класса, обсуждение на собрании учащихся) часто не только не разрешают конфликтную ситуацию, но и делают ее все более напряженной. Как поступать учителю в подобных случаях? Прежде всего, надо выяснить причины подобного нежелательного поведения.

Наиболее распространенной причиной недисциплинированности у детей и особенно у подростков является избыток энергии и неумение рационально проявить свою инициативу. В таких случаях во время урока подобным учащимся надо давать достаточную нагрузку, чтобы у них не было ни желания, ни возможности отвлекаться на посторонние дела. Важно сформировать у них интерес к общественно полезной деятельности, разумно направлять проявления их активности. Недисциплинированное поведение может вызваться также неправильным пониманием учащимся храбрости. Известны случаи, когда подростки сознательно шли на конфликты с учителем, чтобы доказать свою «отважность». Конфликтная ситуация в таких случаях разрешается объяснением таким учащимся подлинной смелости и предоставлением возможности проявить ее в полезных делах. Стремление самоутвердиться или даже выделиться в качестве лидера любым путем, протест против ущемления достоинства ученика учителем, плохой пример товарищей, безнадзорность и пр. — все это тоже может являться причинами или дополнительными стимулами проявления недисциплинированности учащихся.

Нередко возникают конфликтные ситуации и в процессе взаимодействия учителя с упрямыми, непослушными, капризными детьми. Разрешая эти ситуации, учитель должен действовать твердо, быть требовательным, но одновременно доброжелательным и тактичным. Не надо стремиться, как это подчас бывает у неопытных учителей, во что бы то ни стало переупрямить упрямя и тем более сломить его волю, прибегать к угрозам и неприкрытому и грубому давлению. Не всегда бывает оправдана приказная форма обращения к таким учащимся, в определенных случаях больший воспитательный эффект достигается ненавязчивым и деликатным советом. Иногда целесообразно дать возможность упрямому ребенку поступить по-своему, чтобы пережить неудачу и на деле убедиться в неразумности своего поведения. Выступая против слишком большой строгости в обращении с упрямыми учащимися, хочется предупредить и против другой крайности. Упрямых детей не надо уговаривать и упрашивать, это в конечном итоге приводит к уступкам со стороны воспитателей.

Для окончательного устранения конфликтов с упрямыми детьми надо знать причины, вызывающие этот недостаток. Ими могут быть: неудачно выраженное стремление школьника к самостоятельности, неправильное понимание им упрямства как проявления силы воли и принципиальности, желание противостоять подавлению его личности некоторыми взрослыми, избалованность, перевозбуждение от обилия ярких впечатлений, переутомление, тяжелые переживания. Основной путь профилактики и искоренения упрямства — устранение причин, вызывающих этот недостаток, учет потребностей и интересов ребенка, организация правильного режима учебы и отдыха, нормальные взаимоотношения в семье и школе, разумная требовательность, включение в коллективную деятельность сверстников.

Грубые дети — одни из тех, кто часто вызывает конфликтную ситуацию или попадает в нее. Для разрешения конфликта надо снять вызвавшие его причины, понять, чем конфликт вызван. Часто грубость, резкость, дерзость вызываются подавлением личности ребенка взрослыми (диктаторскими формами обращения с ребенком, мелочной опекой, чрезмерным и неуместным выражением нежности и т. д.). Устраняют грубость ребенка в этих случаях уважение его достоинства, предоставление ему определенной самостоятельности, разумная организация его активности. Грубое поведение может быть ответом на несправедливые действия взрослых. В таком случае конфликт устраняется исправлением взрослыми своей ошибки. У некоторых юношей, а особенно у подростков, грубость бывает связана с неправильным представлением о мужестве. Поэтому этим школьникам важно обрисовать правильный идеал действительно мужественного человека. Наконец, ребенок может проявить грубость в состоянии переутомления. Предохраняет от этого явления правильно организованный режим труда и отдыха.

Лживость детей бывает вызвана разными причинами: боязнью наказания, стремлением во что бы то ни стало привлечь к себе внимание окружающих, желанием прикрыть совершившего проступок товарища. Для искоренения этого качества надо обратить особое внимание на воспитание

у таких детей честности и смелости, готовности мужественно перенести наказание за совершенный проступок. Следует проявлять уважение к правдивости ребенка, рассказать ему, что лживость — презренное качество человека, отягощающее дурной поступок. Воспитатель сам должен быть примером честности и искренности. Никогда не следует оставлять без последствий проступок, маскируемый ложью. Но надо избегать таких средств наказания, которые вызывают у ребенка чувство страха и глубокой подавленности.

Глава V. ТРУДНЫЕ ШКОЛЬНИКИ С АКЦЕНТУАЦИЕЙ ТЕМПЕРАМЕНТА И ХАРАКТЕРА

§ 1. Виды акцентуации темперамента и характера

Подробная характеристика типов заострения черт характера и темперамента дается в трудах К. Леонгарда. Прежде чем перейти к их описанию, сделаем одну оговорку. Возможно, что читателю иногда будет казаться, что описываемые заострения черт личности слишком значительны для нормы. Это может случиться потому, что краткость изложения заставляет давать материал в концентрированном виде. Чтобы это недоразумение не возникало, будем помнить, что у нормальных людей многие из указанных здесь видов заострения выражены менее ярко.

Педантические школьники чрезвычайно добросовестны. Они стараются все делать очень тщательно, аккуратно и точно. Чувство излишне повышенной ответственности, стремление выполнить все поручения предельно правильно нередко вызывают у них известную неуверенность в себе и побуждают без особой необходимости прибегать к частым перепроверкам сделанного. Слабое звено их характера отчетливо обнаруживается, когда им поручают большую и срочную работу, не требующую тщательного исполнения в деталях. Лишенные возможности проявить свою сверхаккуратность и точность, педанты могут прийти в возбужденное состояние и вступить в конфликт с окружающими. Поэтому им лучше не поручать подобных заданий. Длительное действие неблагоприятных обстоятельств может еще больше обострить присущие этим личностям черты: у них затрудняется умение принимать своевременные решения по делу, развивается склонность к длительным бесплодным рассуждениям, возникают частые сомнения в правильности своих действий, появляются навязчивые мысли.

Педантичность выявляется в беседе. Ее надо начинать с вопросов воспитателя об отношении к учебе, к делу, к профессии, если речь идет о взрослом учащемся. В большинстве ответ бывает положительным. Далее выясняется, нет ли у собеседника слишком большой серьезности в отношении к порученному, излишних перепроверок себя, частого возвращения мыслей к своим обязанностям. Ответ также следует положительный. На вопрос о наличии у них добросовестности, обязательности педантические личности стыдятся отвечать утвердительно. Однако при известной настойчивости воспитателя признаются в скрупулезности, в стремлении к совершенному выполнению дела в отдельных деталях.

Педантичность наблюдается у школьников разных возрастов. Но у детей она выражена меньше, чем у подростков и юношей, так как первые более импульсивны и несобранны, а поэтому чаще совершают необдуманные поступки.

Петя Ш., 15 лет. Характер его начинаешь постигать, подходя к его письменному столу дома. На нем всегда образцовый порядок, ничего лишнего: несколько книжек, сложенных не вразброс, не кое-как, а в аккуратную стопку; тщательно отточенные карандаши; шариковые ручки, любой из которых можно писать; резинка. Если заглянуть в ящики стола, то и там обнаруживаешь образцовый порядок, продуманный до мелочей. Особенно раскрывается характер юноши в учебе, к которой он относится с очень большой ответственностью. Все учебные задания он стремится выполнить предельно точно и тщательно, подробно все перепроверяя и обращая особое внимание не только на существо, но и на форму выполнения задания, стремится к четкости формулировок, не только к разборчивости, но и к красоте почерка и т. п. Жить старается, придерживаясь разработанного плана. В общем спокойный, он становится раздражительным и грубым, если ему мешают следовать твердому распорядку дня. Эти отрицательные черты стали проявляться все чаще и все с большей силой в средних классах, когда, с одной стороны, увеличивались трудность и объем учебного материала, а с другой стороны, стали все более настойчивыми требования родителей к получению им только хороших и отличных оценок. Это привело к состоянию постоянного перенапряжения, появился нервный тик.

Особенности личности педантов в неблагоприятных для них условиях могут приводить к трудностям общения. Для ликвидации подобного состояния надо приучить педантов к дисциплине, воспитать у них силу воли, позволяющую не погружаться бесконечно в свои сомнения, а переходить своевременно к следующим действиям или мыслям.

Демонстративные личности. Люди этого типа часто говорят не правду, а то, что выгодно для достижения своих целей. Они театральны, склонны к преувеличенному выражению своих чувств, за которыми, однако, при внимательном наблюдении не обнаруживается искренности и глубины, при неудачах и затруднениях «бегут в болезнь». Можно подумать, что это сознательные обманщики. Но это не так. Все дело в том, что эти люди верят в свою ложь. Другим это бывает трудно понять. Для разъяснения этого явления напомним, что многие люди могут отвлекаться от неприятных мыслей, забывать о них хотя бы на время. Подобное «забывание» чрезвычайно развито у описываемой категории лиц, оно может быть очень прочным и длительным. Таким образом, эти люди не являются полностью сознательными лжецами. Но цель своей деятельности они в большей или меньшей степени осознают. Что их толкает на обман и игру? Причины следующие: стремление добиться успеха, получить материальные блага, преодолеть затруднения, увильнуть от напряженной работы. Многие из этих людей испытывают неистребимое желание постоянно быть в центре внимания окружающих, они страстно жаждут признания, восторгов, умиления, сочувствия. Поэтому особенности характера подобных личностей в наибольшей степени выявляются при угасании к ним интереса со стороны коллектива и учителей, невозможности достичь престижного положения, непризнания их необычности. Эгоцентризм — уязвимое звено их характера. Наш портрет будет неполным, если мы не укажем ряд других особенностей демонстративных личностей. Прежде всего, надо признать наличие у них определенных артистических данных. Они основаны не только на умении вселить в себя уверенность в истинности того, что они играют, но и в пышно расцветающем у них воображении. Им, например, ничего не стоит при необходимости сочинить какую-нибудь историю. Кроме того, они неплохо разбираются в человеческих душах: свое поведение строят с учетом индивидуальных особенностей людей, с которыми общаются. Все вместе взятое позволяет им умело приспосабливаться к окружающим, вызывать к себе у нужных людей чувство неподдельной симпатии и искреннего расположения, активно влиять на взаимоотношения членов своего коллектива.

Приведенные факты могут привести читателя к мысли, что особенности характера описываемых людей фатально обрекают их на исполнение отрицательных ролей в жизни. Это, конечно, в корне неверно. Все зависит от того, на что направлена деятельность этих людей. Так, если они используют свои артистические способности для «сталкивания лбами» своих соперников, то с этим мириться нельзя. Помогает же своеобразие этих личностей в овладении рядом профессий (например, актера, писателя, художника, композитора), где требуется умение проникать в психику другого, нужен полет фантазии.

Характерные черты демонстративных личностей можно выявить в беседе с ними. Но держаться надо осторожно, не слишком им доверяясь, перепроверя рассказ дополнительными вопросами. Надо обратить внимание и на манеру держать себя во время беседы: у этих детей все преувеличено — тон, манеры, жесты. Впрочем, с воспитателем они могут быть выдержанными и спокойными. При тактичных расспросах они охотно говорят о своих художественных способностях, богатом воображении. Выясняется, что такие личности могут легко выйти из затруднительного положения с помощью выдумки. Себя они восхваляют и жалеют. Рассказывая о своей жизни, нередко бессознательно лгут и хитрят.

Отрицательные черты демонстративной личности легче распознаются у детей, чем у школьников более старшего возраста. Дети быстрее забывают, не намечают линию поведения и реагируют, не обдумывая последствий. Несмотря на это, воспитатели часто считают детей этого типа примерными учениками и относятся к их проступкам снисходительно. Однако такой «паинька», будучи вежливым и послушным с учителем, со сверстниками нередко ведет себя эгоистически, подчас враждебно, не останавливается перед тем, чтобы любым способом очернить своих товарищей перед взрослыми.

Марина У., 8 лет, живет в семье с отцом и мачехой. Грязнуля, вечно что-нибудь теряет, например авторучки. В общении с одноклассниками постоянно лжет, забирает у соучениц их вещи. Так, стащила у одной из девочек завтрак, хотя он у нее тоже был. Притворяясь, «искала» его вместе с другими детьми. В магазине похитила жевательную резинку, наотрез отрицая этот факт впоследствии. Нередко убегала из школы, находя этому всякий раз объяснения. Забрала копилку у младшего брата и купила себе сладостей. Взрослые считали ее послушным и ласковым ребенком, никто не обвинял ее в воровстве, хитрости, скрытности. Девочка ладила с братом, но со сверстниками у нее не было контакта.

Как исправить отрицательные моменты в поведении этих личностей? Для начала нужно суметь распознать их хитрости. Это вполне возможно, так как поведение этих людей обычно необдуман-

но. Поэтому надо требовать от них приведения конкретных фактов в обоснование их заявлений, что они, как правило, сделать не могут. Понимание окружающими поведения таких людей заставляет их сдерживаться от негативных поступков. Формирование у этих лиц достойных целей и мотивов поведения, переключение их на полезные дела способны сделать их полноценными членами общества.

Застревающие личности. У этих лиц сильные эмоциональные переживания, не нашедшие завершения (например, неотмщенная обида), длятся дольше, чем у большинства людей. Более того, достаточно бывает одной мысли, одного воспоминания, чтобы прежние эмоциональные состояния возобновились с новой силой без дополнительных внешних воздействий. Пережитое оставляет у застревающих личностей прочные следы. Некоторые из этих людей признаются, что они могут простить обиду, но не забыть ее. Читатель без труда подытожит сказанное: это люди болезненно обидчивые, «тонкокожие», злопамятные. Повышенную чувствительность они проявляют прежде всего к личным обидам, нанесенным их гордости, чести, самолюбию. Правда, нельзя сказать, что они не могут вступить за других, если к тем несправедливы. Но бывает и так, что борьба за справедливость в своем коллективе — это всего лишь маскировка их собственных притязаний.

Честолюбие — еще одна характерная черта застревающих личностей. Часто оно бывает у них двигателем полезного для общества поведения: стремясь к самоутверждению, достижению высокого положения, эти люди могут работать с большой настойчивостью и самоотдачей и добиваться отличных показателей в учебе. Однако их честолюбие может обернуться и непривлекательной стороной: подчас эти люди становятся не совсем тактичными с окружающими, стремятся оттеснить «конкурентов». Такое поведение обычно вызывает осуждение у членов коллектива. Оно должно быть выражено в достаточно продуманной форме, чтобы не вызвать у этих людей ответной обиды и озлобления.

Таким образом, описываемые особенности характера могут иметь как положительную, так и отрицательную направленность. Первое возможно при умеренной выраженности черт застревания. Особенно же острое их проявление у этих людей приводит к излишнему сосредоточению мыслей на неприятных переживаниях, подозрительности и враждебности по отношению к окружающим, частым конфликтам с ними. Все это мешает такому человеку проявить себя с лучшей стороны и утвердиться в коллективе.

Что же вызывает нежелательное заострение рассматриваемых черт характера? Чередование успехов и неудач как в школе, так и в семье. Заострение черт застревания происходит у некоторых детей под влиянием неправильного воспитания. Это отмечается при слишком строгих требованиях одного воспитателя и слишком мягких — другого. В таких случаях по отношению к строгому воспитателю у ребенка может развиться чувство вражды. Смешанное чувство любви и ненависти может возникнуть у ребенка и к одному воспитателю, если последний ведет себя с ним то слишком требовательно, то слишком мягко.

В беседе можно выявить черты застревающих личностей. Прежде всего, требуется узнать, нет ли у школьника большой чувствительности к личной обиде, склонности к конфликту из-за несправедливого к нему отношения, резкости и неуступчивости. Многие застревающие личности эти качества у себя отрицают, боясь прослыть неуживчивыми. Но если им сказать, что имеются в виду не внешние агрессивные реакции, а внутреннее состояние от нанесенной обиды, то они признаются в легкой ранимости и обидчивости. Однако злопамятность продолжают отрицать. Многие признаются, что стремятся скрывать сильные внутренние переживания, обиды.

Соня Е., 7 лет. Отец — инженер, целеустремленный и честный человек, но детям не уделяет достаточного внимания. Мать — в прошлом торговый работник, в последнее время домохозяйка. У Сони есть брат (3 лет) и 8-летняя сестра. В первые годы жизни Соня росла то у ласковых бабушки и дедушки, то у противоречивой по характеру матери и вечно занятого отца. Мать то осыпала девочку ласками, кормила лакомствами, то за малейшую провинность снимала туфлю и шлепала ею дочь. Соня была упряма, всегда стремилась настоять на своем, в знак протеста ложилась на пол под столом. Могла неделю не разговаривать с матерью из-за замечания о плохо вымытой посуде. Разозлившись, долго не вставала с постели. К родившемуся младшему брату стала относиться враждебно и подозрительно, «мстят» ему за слишком большое, как ей казалось, внимание родителей. Так, однажды с силой ткнула его личико в подушку, чтобы «он заснул». Через 2 года предгаала ему взобраться на перила балкона. «А пускай падает. По крайней мере, он тогда умрет», — сказала взрослым. В 6 лет узнала, что опасно жевать цветочные лепестки. После этого пыталась засунуть их в рот брату.

Устранение неровного отношения воспитателей к ребенку, борьба с мнительностью, подозрительностью, мстительностью застревающих личностей, разумное направление их честолюбивых поисков — все это способствует сглаживанию отрицательных особенностей таких школьников. Возбудимые личности. Для них характерно, прежде всего, ослабление сознательного, разумного управления своими действиями и поступками и, наоборот, усиление власти над поведением неосознаваемых побуждений. В трудные минуты жизни они, как корабль в непогоду без руля и без ветрил, влекутся в пучину отрицательных переживаний и эмоциональных взрывов. Но и «под безоблачным небом» такие люди слишком поддаются влиянию своих неутоленных влечений и инстинктов, нередко действуют непроизвольно, импульсивно. Эта импульсивность сказывается у них во всем. Так, в подростковом или юношеском возрасте у них может появиться неумеренность и неразборчивость в еде и питье. Такие люди легче, чем другие, поддаются тлетворному влиянию алкоголя. Часто у них отмечается повышенная сексуальность. Импульсивность проявляется у возбудимых школьников и в том, как они ведут себя в коллективе. Например, возбудимый человек, будучи недоволен кем-то, тотчас сообщает об этом окружающим в раздражительном тоне или демонстративно уходит, злобно хлопнув дверью. В сердцах он может позволить себе запальчиво и грубо разговаривать не только с товарищами, но и с педагогом. Более того, в состоянии сильного гнева некоторые из возбудимых личностей ругаются и даже рукоприкладствуют.

Примечательно, что временами этими людьми овладевает мрачное и злобное расположение духа. Раздражение, длящееся иногда днями, постепенно нарастает, усиливается и, достигнув высокой степени накала, разряжается в сильном и продолжительном эмоциональном взрыве. Повод к нему часто бывает случайным. Подобные взрывы могут быть вызваны также конфликтной ситуацией, в которую нередко попадает возбудимый человек вследствие своей властности, нетерпимости, эгоизма.

Маша М., около 9 лет. Живет с отцом и мачехой. Та любит девочку, ради нее ушла с работы, стала домохозяйкой. Маша родилась нормальным ребенком, но психически развивается несколько медленно, особенно отстает речь. Девочка неряшлива, со своими игрушками обращается небрежно. По натуре ласковая, но временами становится угрюмой. В школе сразу же не стала подчиняться правилам: расхаживала по классу, пела во время урока, шалила, выбегала в коридор. Причем делала все это как-то неуклюже. В учебное время бродила по городу, рассматривая витрины магазинов. Во 2-м классе начала воровать у мачехи и посторонних людей. На эти деньги покупала воздушные шарики, мороженое, молочные коктейли. В магазине стащила пирожные. В своих действиях сознавалась родным только под угрозой наказания. Много лгала. С одноклассниками ладила, имела несколько подружек.

Нарисовав обобщенный портрет возбудимой личности, мы должны заметить, что в жизни людей этого типа описанные черты характера часто бывают стерты, не так резко заострены, а некоторые отсутствуют вовсе или проявляются только при действии неблагоприятных обстоятельств. Так, среди этих людей встречаются медлительные и инертные, не склонные к вспыльчивости и гневливости.

Но все же возбудимым людям часто бывает сложнее, чем другим, приспособиться к окружающим. Как им помочь? Основные усилия желательно направлять на то, чтобы способствовать осознанию возбудимым человеком недостатков своего характера и появлению у него желания их исправить, на формирование твердых моральных устоев, развитие сознательного контроля над своими действиями и поступками, борьбу с эмоциональной взрывчатостью. В последнем случае можно рекомендовать возбудимому человеку, как и всем взрывчатым личностям, тормозить раздражение на начальном этапе его возникновения посредством отвлечения на другие дела. Полезно также помнить, что людям этого типа нравится достаточно напряженный труд, особенно физический.

Однако надо сказать, что возбудимые люди труднее всех других лиц с заостренными чертами характера поддаются воспитательным воздействиям. В особенности это относится к детям, так как у них вообще снижено управление эмоциями. В подростковом возрасте у части возбудимых школьников могут появиться еще более выраженные асоциальные отклонения в поведении.

Павел Я., 16 лет. В школе вел себя недисциплинированно: нарушал порядок на уроках, пропускал без уважительных причин учебные занятия, подделывал подписи родителей в дневнике и т.д. С 11 лет начал совершать длительные побеги из дома. Воровал. Хвастался перед одноклассниками вещами, которые украл. В 15 лет совершил нападение с целью ограбления. Был помещен в специальный интернат, оттуда убежал к бабушке. У нее украл деньги, на которые купил радиоприемник и туфли. Затем вновь интернат, побег из него с товарищем. Вместе взломали гараж, увели два мо-

педа. Поехал к другой бабушке. В ее доме тоже похитил деньги, купил портфель, будильник, два топора, нож, карты, бумажник. Часть денег отдал товарищам. Был подвергнут специальному психотерапевтическому воздействию, после чего серьезных отклонений в поведении в течение ряда лет не отмечается.

Тревожные дети отличаются, прежде всего, пугливостью. Боятся темноты, пустой квартиры, животных, грозы. Мальчики избегают компаний сверстников, считая их грубыми, проводя больше времени среди девочек и младших детей. Тревожные дети опасаются попадать в конфликтные ситуации, но, как это ни парадоксально, именно поэтому они часто в такие ситуации вовлекаются: окружающие дети, подмечая их боязливость, нередко их обижают и даже бьют. Чтобы исправить это положение, у тревожных детей надо воспитывать волю и смелый, мужественный характер, умение постоять за себя и дать отпор обидчикам. Учителю же с такими школьниками надо обращаться не слишком категорично и требовательно, переключать их внимание на глубокое осмысление учебной работы, подбадривать и вселять уверенность в успехе.

Федя Н., 13 лет. В детстве отличался боязливостью. Так, входя один в комнату вечером, зажигал свет и осматривал пустое пространство под кроватью, в шкафу, за шкафом, с опасением ища возможного злоумышленника. В общении явственно проявлялись робость, покорность, неуверенность в себе, в какой-то степени даже униженность. К этому следует добавить повышенную возбудимость мальчика. Дружил в основном с девочками своего возраста. Мальчики относились к нему как к козлу отпущения, открыто потешаясь над недостатками его характера. Несколько раз вместе с родителями переезжал из города в город. К новой школе приспособлялся с трудом, все время ожидая подвоха и оскорблений от школьников. Так это и случалось. Боялся также строгих учителей. Чтобы избавиться от страха, подросток стал прыгать с парашютной вышки и закаливать волю другими способами. Однажды дал отпор обидчику, после чего его не трогали. Впоследствии получил признание и уважение у ребят как хороший рисовальщик.

Гипертимические личности. Это преимущественно школьники с радостным, приподнятым настроением. Печаль и тоска ненадолго лишь омрачают их душу, они легко с ними справляются. Такие люди — несомненные оптимисты. В общении они веселы, оживленны, остроумны. С ними интересно. Впрочем, их чрезмерная и постоянная радостная эмоциональность может временами раздражать окружающих. Очень хорошее настроение у этих людей связано с повышенной потребностью в деятельности. Помимо всего прочего, они очень разговорчивы, причем в беседе часто перескакивают с одной темы на другую, приходя к неожиданным ассоциациям. В общем, люди такого типа хорошо приспособляются к требованиям окружающих, если только веселость нрава не порождает у них легкомыслия, а повышенное стремление к деятельности не превращается в пустопорожнее разбрасывание на множество неоконченных дел.

У гипертимических детей бывают конфликты с учителями. Они вызываются чрезмерной требовательностью некоторых педагогов, их стремлением жестко регламентировать поведение учеников. Для разрешения конфликта достаточно либо устранить причину гнева, либо просто переключить такого школьника на какое-либо интересное для него дело.

Аня П., 15 лет. В детстве, по словам родителей, была очень резвым ребенком. В школе отличалась веселым нравом, живостью и разговорчивостью. Очень непоседлива, в связи с чем случались нарушения дисциплины. По этой же причине текущие оценки по учебной деятельности были весьма пестрыми: то она получала несколько отличных оценок, то одни двойки и тройки. Среди детей претендовала на роль лидера. Со строгими учителями были конфликты. Особенно острый и затяжной характер имел конфликт с учителем химии, строившей свои отношения с учащимися по авторитарному типу. Эта преподавательница стремилась «преломить» характер Ани. Лишь после того как учительница отказалась от этой цели и увлекла девушку своим предметом, отношения между ними наладились.

Дистимический тип личности прямо противоположен предшествующему. Представители этого типа смотрят на мир преимущественно «через темные очки», пессимистически. У них преобладают серьезная настроенность и ответственное отношение к своим поступкам. Радуются они мало. Жизненная активность их несколько ослаблена, мысль замедленна. Не владеют умением контактировать с окружающими, в общении неразговорчивы, в беседе ограничиваются отдельными замечаниями.

Вадим А., 16 лет. Учится в 10-м классе. Староста класса. К своим обязанностям относится ответственно. С учителями и одноклассниками тактичен, внимателен, доброжелателен, не эгоист. Ребята к нему относятся

хорошо, считая умным и справедливым человеком. Однако свою выборную должность Вадим не любит, так как надо командовать. Прожитый период своей в общем благополучной жизни считает цепью неприятностей и неудач, лучше всего помнит плохое. В будущем не видит какой-либо радостной личной перспективы. Родители считают его нытиком и бирюком, стараются внушить ему оптимизм, втянуть в веселую компанию. Но Вадим всячески сопротивляется хождению в гости, сидит там молча и отчужденно, делая попытки поскорее уйти домой. В свободное время предпочитает одиночество — столярничает или читает книгу. Даже в загородную прогулку он может отправиться один. Однако свою замкнутость болезненно переживает, считая ее аномалией. Любит симфоническую музыку, а также художественную литературу с трагическим сюжетом, оперетту и кинокомедию отвергает, считая просмотр их пустым времяпрепровождением.

Аффективно-лабильный тип сочетает в себе два противоположных, только что описанных выше: радостные события вызывают жажду деятельности, подъем энергии, болтливость; печальные ведут к подавленности, замедленности мышления и двигательных реакций. Смена противоположных психических состояний может происходить и без видимой внешней причины.

Катя К., 17 лет. В детские годы веселая, подвижная, предприимчивая девочка, душа компании сверстников. В школе неплохо училась и активно участвовала в общественной жизни. В 15 лет у нее стали появляться периоды хандры, когда все воспринималось мрачно и раздраженно, ничего не хотелось делать. В один из таких периодов поссорилась с одноклассником, предметом ее первой любви. Ссору посчитала окончательным разрывом отношений, остро ее переживала и в момент отчаяния предприняла попытку самоубийства. Уже в больнице при улучшении самочувствия вновь пришла в радостное и деятельное состояние. После выписки из больницы в течение двух лет у нее отмечалось чередование очень хорошего и мрачного настроений. Последнее наступало раз в один-два месяца и длилось 1—2 недели. Постепенно различия в настроении стали сглаживаться, но известная цикличность в настроении сохранилась.

Аффективно-экзальтированный тип — это люди, бурно отзывающиеся на все происходящее вокруг них: сильные эмоциональные переживания возникают у них по поводу и радостных, и печальных событий. Они могут впадать в состояние чрезмерной восторженности, счастья и испытывать глубокое отчаяние и тревогу. Возможно, читатель усмотрит в этом известное сходство с аффективно-лабильным типом. Но в отличие от последних у экзальтированных личностей чередование противоположных эмоциональных состояний происходит чаще. Причем у таких людей нередко отмечаются резкие перепады настроения. Показательно, что эти перепады могут быть вызваны совершенно пустяковыми причинами: случайно оброненным кем-то словом, мимолетным взглядом знакомого человека, незначительным происшествием на улице и т. д. Такие малообоснованные перемены в настроении у экзальтированных людей могут навести на мысль, что чувства их поверхностны. Однако это не так. Многие экзальтированные личности обладают глубокими и тонкими чувствами: они сильно привязываются к близким людям, от души страдают несчастным, готовы бескорыстно помогать другому человеку, бывают безраздельно увлечены искусством, спортом, философскими проблемами. Экзальтация происходит обычно не от себялюбия, а от тонких, гуманных чувств: такой человек может переживать неприятности другого больше, чем сам пострадавший. Такие люди могут вступать в конфликт с жизнью из-за ее «грубости». Владимир Б., 16 лет. В школе учится средне. Учителями характеризуется как порывистый, возбужденный мальчик. Поощрения легко воодушевляют и радуют его, не вызывая зазнайства, порицания повергают в беспросветные тоскливые переживания. Литературой и историей может увлекаться самозабвенно, находясь в чрезвычайно приподнятом настроении. Однако случающиеся иногда незначительные трения с товарищами и учителями легко приводят его в состояние безысходности, когда теряется даже вера в будущее. Дни отдыха любит проводить на природе, тонко чувствуя ее красоты и беспредельно восхищаясь ими. Любит петь. Выступает со школьным эстрадным оркестром. У публики пользуется успехом, так как помимо голосовых данных обладает умением без труда войти в настроение, требуемое выбранной песней. Благодаря этому его исполнение приобретает особую искренность и проникновенность. Очень тянется к своим друзьям, глубоко им предан, переживая их радости и неудачи даже более сильно, чем они сами. От близких людей подсознательно ожидает постоянного утешения и поддержки в состоянии тоски и тревоги и сопереживания радости в период душевного подъема.

Эмотивные личности чувствительны и мягкосердечны. Печальные события вызывают у них весьма глубокие неприятные переживания, значительно сильны и радостные эмоции. Эти люди очень отзывчивы. Эмотивные личности похожи на экзальтированных, но отличаются от последних меньшей крайностью своих эмоций и не такой большой скоростью их возникновения. Экзальти-

рованные личности характеризуются прежде всего как порывистые, бурные, возбужденные люди, а эмотивные — как чувствительные и впечатлительные.

Чувства эмотивных людей находят заметное проявление вовне, особенно в мимике. У них большая сострадательность и жалостливость.

Юрий Г., 15 лет. С детства отличался впечатлительностью и жалостливостью. Так, будучи пятиклассником, выпросил у мальчишек замученного ими воробья. Хотел его выводить, но не смог. Обливаясь горячими слезами, торжественно похоронил его в своем саду. На могильный холмик положил небольшой камень — «памятник». Позже, увидя плавающих в ванне карпов, отказался есть их в жареном виде. Просил мать больше никогда не покупать живую рыбу. В подростковом возрасте Юра дружил с ребятами, предпочитающими прогулки по природе и беседы о книгах и произведениях изобразительного искусства грубым развлечениям сверстников. Любит поэзию. Декламирует стихи на школьных вечерах, причем это чтение бывает нередко со слезами на глазах. Школьникам его декламация нравится. Сам Юрий стыдится своих слез, которые могут появиться и во время взволновавшего его разговора, и при просмотре кинофильма или чтения книги. Будущим педагогам полезно знать, что для гармоничного психического развития детей и подростков последних трех типов необходимо у них закреплять устойчивое и продолжительное оптимистическое настроение.

Экстравертированный тип — человек, главной особенностью которого является преимущественная направленность его на внешний мир, обращенность вовне. Она проявляется во всем. Так, подобный человек не склонен копаться в собственных переживаниях, а стремится быть в гуще жизни, свидетелем и участником происходящих событий. Он тяготеет к одиночеству, ему по душе шумное общество. Такому человеку меньше свойственно погружаться в мир фантазии, он больше занят активным восприятием реальных объектов. Мышление его нередко обладает известной поверхностью, он обычно не стремится подвергать полученные сведения достаточно глубокой внутренней переработке. Отсюда большая зависимость от внешних воздействий и легковерие. Экстравертированные люди склонны поступать под непосредственным влиянием сложившейся обстановки, не занимаясь предварительно тщательным обдумыванием и взвешиванием своих действий. Поэтому их реакции часто импульсивны. Словом, человек экстравертированного типа живет впечатлениями от окружающего мира, внешние стимулы имеют для него решающее значение.

Татьяна Н., 17 лет. Учится в педагогическом училище. Учебный материал быстро схватывает и легко запоминает. Однако усвоение этого материала поверхностно, неглубоко. Активно участвует в работе некоторых предметных кружков и художественной самодеятельности (поет). Вес происходящее вокруг живо интересуется и сильно влияет на поведение Тани. Даже непродуманное, но категорическое высказывание какого-либо знакомого имеет для нее значение несомненной истины. «Властителем Дум» для нее является подруга Нина С., с которой они вместе учатся. Взгляды подруги на учебу, моду, семейные отношения она без сомнения принимает. Проблема смысла жизни ее не интересуется. Жизнь она воспринимает легко.

Таня — внешне активный, деятельный человек. Она постоянно занята делами по учебе, домашнему хозяйству или подготовкой к приему гостей. Поболтать с ними о разных разностях она обожает. Таня — завзятая велосипедистка. Промчаться летом много километров на велосипеде — настоящая потребность для нее.

Таня очень контактна: она без труда знакомится и устанавливает дружеские отношения с самыми разными людьми. Ведет доверительную переписку со многими знакомыми девушками. Стремление к общению побудило Таню выучить английский язык: она мечтает о туристических поездках за границу. Английский язык использует и для чтения детективов.

Интровертированные личности. Ими принято считать лиц, которые больше, чем другие люди, обращены на свой внутренний мир, на свои собственные мысли и переживания. Эту направленность нетрудно заметить. Так, подобные люди не просто выполняют порученную им работу, а постоянно мысленно ее анализируют, обдумывают, нередко пытаются усовершенствовать. Свободное время они часто предпочитают проводить не в оживленном обществе, а наедине, когда можно беспрепятственно заняться углубленным самоанализом или делом, требующим размышлений.

Направленность на внутренний мир у них подчас способствует продуманности, правильности и точности высказываемых ими мыслей, оригинальных суждений и мнений. Правда, при слишком большой обращенности внутрь у некоторых интровертированных личностей происходит отрыв от действительности, уход в область бесплодной фантазии. Большая внутренняя сосредоточенность может также вести к известной нерешительности и замедленности действий и поступков. Многие

из этих лиц испытывают затруднения в установлении контактов с другими людьми. Отметим, что дети и юноши в большинстве склонны к экстравертированности, а подростки — к интровертированности. Женщины в общем больше тяготеют к экстравертированности, а у мужчин выявляется противоположная тенденция.

Борис Я., 16 лет. В детстве несколько замкнутый, скромный, стеснительный мальчик. В подростковом возрасте у него стал заметно проявляться интерес к анализу собственных мыслей и переживаний. Этому в значительной степени способствовало изучение произведений классиков русской литературы, особенно М.Ю.Лермонтова и Л.Н.Толстого. Увлечение шахматами повлияло на формирование способности к рассуждению. Сверстники уважали Бориса за эрудицию, оригинальность и глубину высказываемых суждений, но особенно душевных отношений между ними не было, так как юноша держался дружелюбно, но несколько отстраненно. Контакты удавались лишь тогда, когда обнаруживалась общность познавательных интересов. В этих случаях сам Борис стремится к возможно более частому интеллектуальному общению, бывает оживлен и непосредствен. На собраниях класса Борис иногда высказывает предложения, направленные на сплочение коллектива. Одни из них являются ценными, другие обнаруживают оторванность от жизни. Борис участвует в проведении школьных вечеров, готовит текст для стенной газеты и капустников, который отличается большой творческой фантазией.

Свободное время Борис предпочитает проводить в уединении. Тогда он предаётся размышлениям на отвлеченные темы (например, о смысле жизни, бесконечности звездных миров и т.д.), обдумывает доступные ему проблемы философии, истории, литературы. От процесса думания, поиска новых идей получает удовольствие. Может думать об интересующих его проблемах везде (дома, в транспорте, на школьных переменах) и подолгу. Удивляется, когда кто-либо жалуется на тоску от одиночества. Ему наедине с самим собой обычно не бывает скучно. Литературу, особенно художественную, читает запоем, нередко по ночам.

В заключение отметим, что психолого-педагогическое изучение описанных типов акцентуации личности только намечается. Поэтому надо постоянно следить за научной литературой. Большой вклад в теорию этих типов призваны сделать сами учителя. В тех случаях, когда обострение каких-либо черт личности учащегося становится особенно сильным, помощь могут оказать психологи, психотерапевты, детские и подростковые психиатры. В отдельных случаях врачи могут назначить медикаментозное лечение. Но даже в самых сложных обстоятельствах никто не в состоянии заменить педагога, который организует и направляет весь процесс воспитательного воздействия на трудного ученика.

§ 2. Садизм и мазохизм как важнейшие социально-психологические типы девиации

В сознании многих россиян садист — это человек, получающий сексуальное удовлетворение от причиняемой другим физической боли. Поэтому садизм сводится ими только к клинической форме, подлежащей медицинскому лечению. Впрочем, достаточное количество граждан не узнают его и в этом обличье. Одна молодая певица получила большую популярность, спев по телевидению песню любви о серых глазах мужчин, которых она водила на прикрепленных к ошейникам поводках. Мужчины передвигались на четвереньках. Многим этот аудиовизуальный ряд понравился. И никто из публики не обвинил певицу в пропаганде садизма. Короче, большинство наших соотечественников имеют самые смутные представления о садизме или не имеют никаких. А между тем категория этих людей, как и связанных с ними мазохистов, является достаточно представительной и в нашей стране, и во всем мире.

Каково же истинное содержание понятия «садист»? Известно, что это название образовано от фамилии французского маркиза де Сада, впервые описавшего это явление на основе осмысления собственного опыта. Сам маркиз сущность садизма видел в страстном желании утвердить себя через властвование над другими людьми. Стремление причинять сильную боль и глубокие страдания зависимым от него людям — высшая ступень такого желания. Мысль де Сада развил в своих работах Э.Фромм¹. Он признавал, что садисту всегда присущи известная жестокость и выраженная агрессивность. Но когда его жертва не сопротивляется, а полностью подчиняется ему, садист способен ее по-своему «любить», проявлять ласковость, продвигать по службе, содействовать материальному преуспеванию. Более того, садист страдает от ухода от него подобных людей и мешает этому. Одно садист не может простить никому — критического отношения к его личности, сомнения в его способностях и возможностях. Вот тогда-то и проявляются в явном виде его жестокость и агрессивность, хотя и при мирных отношениях он также любит унижать подчинен-

¹ См.: Фромм Э. *Бегство от свободы. Человек для себя.* — Минск, 1998.

ных ему людей. Начальствующий садист считает своим врагом не только инициативного и независимого сотрудника, выдвигающего и отстаивающего свои идеи, но и всякого иного, даже что-то не понимающего, а тем более сомневающегося и задающего вопросы. Инициатива становится наказуемой именно у таких руководителей-садистов.

Э. Фромм справедливо считал, что садизм, как и мазохизм, имеет не только клиническую форму проявления, но и девиантную. В этом отличие его точки зрения от точки зрения К. Хорни¹, Г. Салливена и других крупных специалистов по данной проблеме. В качестве отклоняющегося поведения садомазохизм получает широкое распространение во многих странах мира, особенно в тоталитарных государствах. Современный садомазохизм связан с трудностью перестройки сознания людей при переходе от рабского к свободному обществу. Привыкнув к тому, что все за них решали их хозяева, люди свободного общества теряются и пугаются, если им приходится самим принимать решение и самостоятельно всего добиваться. Поэтому в таком положении люди во всем мире предпочитают бежать от свободы открытого общества к подчинению и закрытости. Именно эти настроения, по мнению Э. Фромма, привели в свое время к созданию тоталитарных государств (Германия, СССР и т.д.). Подобное положение наблюдается сейчас в России, где значительная часть населения желает возврата к коммунистическому прошлому. Характерно, что в начале 90-х годов таких настроений не было: советская власть пала в одночасье, народ ее не защищал. Разочарование пришло потом, когда демократические реформы не принесли явного улучшения жизни народа, а, наоборот, ухудшили его материальное положение. Тогда и возникло стремление некоторых людей восстановить коммунистический строй. Вместо разрушенного садомазохистского государства возник индивидуально-групповой садомазохизм, причем часто в клинической форме. Киллеры и иные бандиты совершают массовые убийства и похищение людей, пытая их и калеча. Сохранился отчасти садомазохизм в девиантной форме и в государственных, коммерческих учреждениях. Это так называемый административный садомазохизм. Тоталитарное государство, по Э. Фромму, имело садомазохистский характер. Это способствовало развитию соответствующих черт характера начальников и подчиненных (тип руководителя, напоминающий Ивана Грозного и И. Сталина). Такие работники сейчас встречаются редко. Зато с 60-х годов стал известен начальник типа Александра I: «Властитель слабый и лукавый, плешивый щеголь, враг труда, нечаянно пригретый славой над нами царствовал тогда» (А. С. Пушкин). Такой руководитель любит царствовать, но не править. Он требует абсолютного своего признания и почитания, проявляя полное равнодушие к состоянию дел на своем участке производства. Зато абсолютно стремится выполнять приказы вышестоящего начальства, ибо его положение зависит не от плодов реальных дел, а от мнения руководителя более высокого уровня. Примечательно, что садистский тип начальника сформировался даже среди профессий гуманистической направленности: психологов, педагогов, врачей и т. д. Например, психологи и педагоги говорили об индивидуальном подходе к учащимся, а в своих коллективах безропотно подчинялись диктату начальства. Садист-руководитель медицинского коллектива мог жестко обращаться со своими сотрудниками, не делая скидки ни для кого по болезни и возрасту. Известны случаи, когда врач-администратор создавал для неугодных ему людей тягостную обстановку, зная диагноз их болезни и особенности ее течения. Это тяжелое профессиональное преступление. Конечно, не все начальники садистского типа осознают, что они делают. Но объективно садист своими преследованиями часто доводит до серьезных болезней и значительного снижения работоспособности, а подчас и смерти самостоятельных, инициативных, творческих и продуктивных работников. Лишь недавно в России введена судебная ответственность за подобные должностные преступления, но на практике этот закон у нас не действует. Сегодня стало понятным, что советский тип начальника должен быть заменен профессиональным менеджером. Работа последнего оценивается показателями продуктивности производства и отсутствием конфликтов в рабочих коллективах. Однако было бы ошибкой считать всех начальников, даже советского периода, садистами. Организационная работа невозможна без твердости и требовательности, но в разумных формах, без унижения и грубости. Кстати сказать, работа руководителя-менеджера достаточно сложна и трудна. Если начальник-садист часто отлынивает от работы, то менеджер организует трудовой процесс, постоянно контролирует и улучшает. Однако среди руководителей такого типа пока большой процент инфарктов и инсультов. Дело, очевидно, в том, что наши менеджеры еще недостаточно овладели

¹ См.: Хорни К. *Невротическая личность нашего времени: Самоанализ*. — М., 1993; Она же. *Наши внутренние конфликты*. — СПб., 1999.

наукой управления. Кроме того, они сами страдают от оставшихся еще садистов-начальников, стоящих над ними.

Садистский тип неразрывно связан с мазохистским, ищущим защищающей его «сильной руки» и безоглядно преданным и подчиненным этой «руке». Он известен был еще Н. А. Некрасову: «Люди холопского звания сущие псы иногда: чем тяжелей наказание, тем им милей господа». Мазохисты послушны садистам и агрессивно их защищают. Девиантное поведение садистов и мазохистов вызвано слабостью их жизненных позиций и неуверенностью в себе. Отсюда их агрессивность как защитная реакция. Ведь чем больше человек утверждается в обществе как творчески ценная личность, тем значительно сокращается его агрессивность.

Термин «мазохизм» образован от фамилии писателя Мазоха, описавшего его на материале сексуальных отношений. Но мы видим, что мазохизм может быть социальным явлением. В условиях несвободы и бесправия многие трудовые коллективы достаточно легко становятся мазохистскими. Они не только угодничают перед начальником-садистом, но и постоянно оправдывают его преследование инакомыслящих и независимых коллег производственной необходимостью, служебными обязанностями руководителя. На сочувствие и поддержку такого коллектива рассчитывать не приходится. В лучшем случае мазохисты скажут, поглядывая в сторону начальства: «Ты обиделся?! Не обращай внимания, не нервничай!» В случае продолжающегося конфликта мазохисты станут называть независимого работника склочником и перейдут полностью на сторону садиста. Но есть и такие люди, которые считают себя порядочными: у них нет агрессивности, они не нападают, но и не помогают. Это те мазохисты, о которых в Библии сказано: «Бойся равнодушных, ибо это с их молчаливого согласия тебя убивают и предают».

Садомазохизм у детей относительно редок. Но все же вспомним рассказ А.П.Чехова «Злой мальчик». Среди всех школьных возрастов это отклонение выявляется в наибольшей степени у подростков. Среди причин назовем, прежде всего, биологические. Происходящий гормональный взрыв в организме подростков приводит их к беспокойству, тревожности, ранимости и неуверенности. Уже сами по себе выделяющиеся в большом количестве в кровь гормоны способны вызывать существенные изменения в поведении учащихся.

Многие зарубежные психологи связывают обострение этого вида отклоняющегося поведения у подростков с появлением мужского садизма и женского мазохизма. В начале подросткового возраста мальчики пренебрежительно относятся к девочкам и могут даже бить их. В дальнейшем у взрослых людей это может перейти в избиение жен мужьями. В большинстве случаев современные мужчины в семье всегда заявляют свои права на главенство и держатся более грубо, чем женщины. Часто это связано не просто с общественными традициями, а именно с умеренным садизмом. Бытует такая поговорка «Бьет — значит, любит». Женский мазохизм выражается в готовности жены все терпеть и сносить ради сохранения семьи. Бывает, однако, наоборот: женщина ведет себя как садист, а мужчина как мазохист. Особенно явно это можно наблюдать в юности, когда возникает первая любовь. Девушки нередко мучают своих поклонников, а те готовы им во всем услуживать и выполнять все требования. Но отмечается также, что оба влюбленных могут постоянно конфликтовать, а потом во всем уступать друг другу. Это будет уже промежуточная форма — садوماзохизм. Подобные отношения нередко приводят молодых к неврозу.

Крупнейший современный психоаналитик Ален Жибо¹ считает, что перемена у подростков мужского садизма на женский мазохизм и наоборот связана с нерешенными сексуальными проблемами. Это может, по его мнению, привести к временной или постоянной гомосексуальности (педерастии и лесбиянству).

Другие ученые считают возможным говорить о моральном мазохизме у подростков на основании неуспехов в школе. Такой школьник считает себя не совсем полноценным в умственном плане и постоянно ругает и укоряет себя, занимается «самоедством».

Отечественные ученые связывают агрессивность и известную жестокость подростков с их основным желанием — побыстрее стать взрослым. Но на этом пути они испытывают большие трудности, особенно в наше трудное время. Ему они вынуждены сделать уступку. Ни в чем не отказываясь от своих взрослых притязаний, нынешние подростки не спешат начать самостоятельную экономическую жизнь: они видят, как трудно решать финансовые проблемы родителям.

Указанные трудности и способствуют появлению садوماзохизма. Это нередко выражается в довольно тяжелых формах. Мальчики-подростки участвуют в жестоких драках. Бывают компании, в

¹ См.: Жибо А. Этьен, или Сегодняшний подросток: О подростковом возрасте ?И моральном мазохизме // Антология современного психоанализа / Под ред. А. В. Россохина. - М., 2000. - Т. 1.

которых имеется жоак-садист и большое количество послушных ему и агрессивных мазохистов. Садистские наклонности отдельных подростков выражаются в том, что с крыши многоэтажных домов они сбрасывают кошек, у голубей отрезают лапки и т. д. Подростки, как и некоторые взрослые, нередко ездят на мотоциклах и автомашинах на большой скорости, не боясь сбить пешеходов. Им нравится своя власть: «Приятно видеть, как они (пешеходы) дергаются, подпрыгивают и бегут перед машиной». Некоторые из таких людей водят на прогулку злых собак без намордников и поводков и не спешат остановить их, когда те бросаются на проходящих людей. Как бороться с садизмом и мазохизмом, у школьников? Мы согласны с Э. Фроммом, что избежать опасности приобретения подобных черт характера можно только на пути развития творческих начал личности и ее высоких нравственных качеств. Резкое уменьшение представителей подобного типа произойдет при организации общества и производства на прочных демократических и рыночных основах, коренном улучшении образовательного процесса в школе, воспитании духовности у подрастающего поколения, поощрении личного творчества, инициативы, изобретательности во всех сферах жизни. Школьников надо учить принятию адекватных и рациональных решений в экстремальных условиях и совокупности достойных, некриминальных средств и путей их осуществления. В общеобразовательной школе важно наладить профориентационную работу и трудовое воспитание. С подростками и старшеклассниками учителям, врачам и психологам нужно вести систематическую работу по решению проблем полового просвещения и воспитания.

§ 3. Психотерапевтическая коррекция отклоняющегося поведения

Психотерапия — это смежная область психологии и медицины, осуществляющая помощь человеку посредством воздействия на его психику. Психотерапевты обычно осуществляют комплексное словесное и несловесное воздействие на самосознание, мышление, эмоции. Психотерапия делится на **клиническую и личностно-ориентированную**. Первая направлена в основном на смягчение или полную ликвидацию наличной симптоматики. Методы этого вида психотерапии: гипноз, аутогенная тренировка, внушение и самовнушение, рациональная терапия. В последнем случае психотерапевт во время беседы с пациентом обсуждает его психическое состояние, обучает приемам противодействия акцентуации и эмоциональным расстройствам и т. д. Личностная психотерапия (индивидуальная и групповая) опирается на различного вида анализ внутренних и внешних конфликтов человека. В индивидуальной психотерапии решающая роль отводится личному контакту врача с пациентом, основанному на доверии и уважении, умению психотерапевта вести себя тактично и сочувственно. Эти требования надо соблюдать любому врачу, иначе он может вызвать у пациента новое заболевание или осложнение имеющейся болезни. Это явление получило название «ятрогения». Сходное явление отмечается у некоторых учеников, которые вынуждены иметь дело с грубым, авторитарным учителем, не владеющим технологией индивидуального подхода к воспитанникам («дидактогения»).

Групповая психотерапия основана на знании законов межличностного влияния в малой группе. Такая группа создается путем специального отбора. Психотерапевт объясняет членам группы сущность их отклоняющегося поведения, обоснованно прогнозирует возможность и сроки коррекции, обучает релаксации, аутогенной тренировке, организует тренинг общения. Групповая психотерапия делится на семейную, совместной деятельности и игровую.

Семейная психотерапия предполагает воздействие одновременно на детей, родителей и живущих с ними родственников. В настоящее время в развитых странах мира она широко распространяется и становится ведущим видом психотерапевтической коррекции поведения трудных детей. Психотерапия **совместной деятельности** проводится обычно в психогигиенических клубах.

Игровая психотерапия эффективна в преодолении эмоциональных расстройств и отклонений в поведении детей и подростков. Выше мы уже приводили пример, как в сюжетной игре и рисовании изживаются возрастные страхи детей перед злыми волшебниками и страшными чудовищами. Использование игры в целях воспитания и перевоспитания давно известно в отечественной психологии и педагогике. Достаточно вспомнить, какое важное значение придавал игре А.С.Макаренко. Однако широко внедряться в школьную практику игра стала только в настоящее время. Теория игры разработана лишь в области дошкольного воспитания (исследования Д.Б.Эльконина и др.).

Имеется и другое деление понятия «психотерапия». Различают суггестивную (основанную на внушении), рациональную, аналитическую и групповую психотерапию.

Суггестивная психотерапия основана на повелительном воздействии на людей в гипнотическом и бодрствующем состояниях.

Рациональная психотерапия предполагает беседы врача с пациентом о его субъективных трудностях и путях их преодоления.

Аналитическая психотерапия основана на принципах фрейдизма и «глубинной психологии». У нас она только начинает изучаться. О групповой психотерапии мы уже говорили.

В западных странах пионерами психотерапии считаются З. Фрейд и К. Юнг, а детской психотерапии — А. Фрейд, М. Клейн, М. Фордаш. Хорошим примером современной психотерапии, основанной на теории психоанализа, является книга Э.Берна¹. Не ставя своей целью оценивать эту теорию, заметим, что ряд описанных в книге методов может пригодиться в практической работе с трудными школьниками. На современную психотерапию за рубежом значительное влияние оказывает теория групповой динамики (К. Роджерс, Дж. Морено и др.), где наряду с традиционными психотерапевтическими методами (наблюдение, рефлексия и интерпретация) используются одобрения, советы, указания.

Отметим некоторые направления зарубежной психотерапии, которые могут представлять интерес для психологов и медиков. Бихевиореальная терапия — совокупность методов, предназначенных для изменения специфических форм поведения. Используется психотерапевтами и метод десенсибилизации: вспомните, как приучали маленького мальчика не бояться больших собак (см. выше материал о детских страхах). К этому методу близка методика поэтапных изменений: здесь изменения в поведении ребенка достигаются рядом незначительных, тщательно проградуированных шагов. Применяются также метод сенсibilизации — ребенку дают пережить ситуацию, казавшуюся ему страшной; моделирование и эффект переноса: ребенок видит, как другие люди ведут себя с кажущимися ему опасными объектами, и успокаивается. Широко используются для корригирования поведения различные виды положительного и отрицательного подкрепления, метод «выключенного времени»² и т. д.

Среди работ отечественных специалистов необходимо выделить труды профессора И.Ф.Мягкова³. Он является организатором и координатором многих исследований по проблеме трудных школьников в нашей стране. Под его редакцией изданы материалы всесоюзных, а теперь и международной конференций по разбираемой тематике. Укажем два последних сборника⁴.

Как мы видим, психотерапия выработала много методов воздействия на человека. Для их эффективного применения требуется специальная подготовка, позволяющая не только тонко и точно знать их существо, но и применять на практике с учетом индивидуальных особенностей пациентов. Разные учащиеся могут нуждаться в разных методах. Так, тревожные дети с чувством вины и неадекватности нуждаются в дружеском общении и проявлении к ним интереса. Наоборот, в работе с несговорчивыми правонарушителями, демонстрирующими направленное против принятых общественных норм поведение, нередко эффективны директивные, прямолинейные терапевты, обращающие внимание не столько на внутренние переживания, сколько на способы контроля и регулирования отклоняющегося поведения. Но опять же с учетом личности правонарушителя, а не в любом подобном случае.

Сказанное выше означает, что психотерапевт или школьный психолог может оказать существенную помощь учителю в корригировании поведения трудных учащихся. Но и сами они нуждаются в содействии педагога, без которого эффективность психотерапевтических воздействий на ребенка существенно снижается. Необходим союз, при котором психотерапевт и психолог знакомы с педагогическими проблемами, а учитель разбирается в основах психотерапии. Кстати, это учителю необходимо не только для исправления трудных детей, но и для успешной повседневной работы с остальными учащимися.

В настоящей и предшествующей главах мы обсуждали трудности в поведении детей и подростков, связанные с их темпераментом и характером. В заключение укажем литературу для более углубленного ознакомления с рассматривавшимися проблемами. Для школьных психологов и учителей рекомендуем опросник структуры темперамента, разработанный В.М.Русаловым⁵ на основе одной из современных теорий темперамента. Опросник предназначен для решения научно-практических задач, связанных с оценкой индивидуально-психологических особенностей челове-

¹ См.: Берна Э. *Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры*. — СПб., 1992.

² См.: Раттер М. *Помощь трудным детям*. — М., 1987.

³ Мягков И. Ф. *Психотерапия*. — М., 1967.

⁴ *Психолого-педагогические условия развития личности учащихся // Сборник тезисов / Под ред. И.Ф.Мягкова*. — Воронеж, 1990; *Психолого-педагогическая коррекция и психотерапия девиантного поведения и дисгармоний в развитии личности детей и подростков // Сборник тезисов / Под ред. И. Ф. Мягкова*. — Воронеж, 1993.

⁵ См.: Русалов В.М. *Опросник структуры темперамента*. — М., 1992.

ка. Одна из форм опросника специально рассчитана на школьников от 13 до 17 лет. Тест применяется как для индивидуального, так и для группового обследования. Опросник заполняется за 20 мин. Обработка с помощью стандартного ключа занимает 5 мин.

В работе М.К.Акимовой и В.Т. Козловой¹ сообщается об индивидуальном подходе к учащимся с различными темпераментами.

Книга Ф. Зимбардо² посвящена проблеме преодоления застенчивости у школьника и взрослого, а также нередко возникающих на ее основе отклонений в поведении человека. Данная работа представляет особый интерес для учителя тщательностью разработки системы практических мер воздействия на носителей этой отрицательной черты характера и множеством методических советов воспитателям. Ниже приводим список работ, в которых исследуются теоретические аспекты проблем темперамента³ и характера⁴.

Глава VI. СЕМЬЯ И ПРОБЛЕМА ТРУДНЫХ ДЕТЕЙ

Личность — основной предмет психологических исследований. Поэтому свое изложение мы начали с анализа основных закономерностей психического развития ребенка и подростка, с индивидуальных особенностей личности. Однако личность подрастающего человека формируется не в вакууме, не сама по себе, а в окружающей его среде. Последняя имеет решающее значение для его воспитания. Особенно важна роль малых групп, в которых школьник взаимодействует с другими людьми. Это семья, школьный класс, неформальные группы общения.

Каковы особенности той или иной семьи, вызывающие или способствующие возникновению трудностей в поведении школьников? На этот счет существуют разные мнения. Они отражаются в имеющихся классификациях неблагополучных семей.

Л. С.Алексеева различает следующие виды неблагополучных семей: конфликтная, аморальная, педагогически некомпетентная и асоциальная семьи. Г. П. Бочкарева выделяет (1) семьи с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям, подавляют их волю; (2) семьи, в которых нет эмоциональных контактов между ее членами, родители безразличны к потребностям ребенка при внешней благополучности отношений. Ребенок в таких случаях стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи; (3) семьи с нездоровой нравственной атмосферой. Ребенку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни. Как видим, в основу этой классификации положено содержание переживаний ребенка.

З. В. Баерунас выделяет варианты воспитательных ситуаций в семье, которые способствуют появлению отклоняющегося поведения:

- 1) отсутствие сознательного воспитательного воздействия на ребенка;
- 2) высокий уровень подавления и даже насилия в воспитании, исчерпывающий себя, как правило, к подростковому возрасту;
- 3) преувеличение из эгоистических соображений самостоятельности ребенка;
- 4) хаотичность в воспитании из-за несогласия родителей.

¹ См.: Акимова М.К., Козлова В.Т. *Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход*. — М., 1992.

² См.: Зимбардо Ф. *Застенчивость*. — М., 1991.

³ См.: Ковалев А. Г. *Психология личности*. — 3-е изд. — М., 1970; Лейтес Н. С. *Проблема соотношения типологических и возрастных особенностей* // XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 9. — М., 1966; Мерлин В.С. *Очерк теории темперамента*. — М., 1969; Небылицын В.Д. *Основные свойства нервной системы человека*. — М., 1966; *Психология индивидуальных различий. Тексты*. — М., 1982; Равич-Щербо И. В. *К вопросу о природе психофизиологических основ индивидуальности* // Вопросы дифференциальной психофизиологии в связи с генетикой. — Пермь, 1976; Русалов В.М. *Биологические основы индивидуально-психологических различий*. — М., 1979; Русалов В. М. *Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека* // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10. — № 1; Стреляу Я. *Роль темперамента в психическом развитии*. — М., 1982; Чудновский В.Э. *О возрастном подходе к типологическим особенностям* // Вопросы психологии. — 1963. — № 1; Якушева Т.Г. *Об изменчивости темперамента у детей и подростков* // Вопросы психологии. — 1956. — № 1

⁴ Абраменко В. И. *Психология характера школьника подросткового возраста*. — Киев, 1974; Ананьев Б. Г. *Человек как предмет познания*. — Л., 1968; Божович Л. И. *Личность и ее формирование в школьном возрасте*. — М., 1968; Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. *Психологические особенности человека*. — Т. 1. Характер. — Л., 1958; Крутецкий В.А. *Психология обучения и воспитания школьников*. — М., 1976; Левитов Н.Д. *Отчего возникают недостатки в характере школьников и как их исправлять*. — М., 1961; *Он же*. О психических состояниях человека. — М., 1964; *Он же*. Психология характера. — 3-е изд. — М., 1969; Леонгард К. *Акцентуированные личности*. — Киев, 1981; Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. — 2-е изд. — М., 1977; Личко А. Е. *Психопатии и акцентуации характера у подростков*. — 2-е изд. — М., 1983; Рубинштейн С. Л. *Проблемы общей психологии*. — М., 1973; Страхов И. В. *Психология характера*. — Саратов, 1970; Щербаков А. И. *Психологическая структура личности и закономерности ее формирования* // Психология личности и педагогическая психология/ Под ред. А. И. Щербакова и др. — Л., 1971

А. Е. Личко выделяет 4 стиля воспитания, способствующие появлению трудных детей:

- 1) гиперопека различных степеней: от желания быть соучастником всех проявлений внутренней жизни детей (его мыслей, чувств, поведения) до семейной тирании;
- 2) гипоопека, нередко переходящая в безнадзорность;
- 3) создание «кумира» семьи: постоянное внимание к любому побуждению ребенка и неумеренная похвала за весьма скромные успехи;
- 4) ситуация, создающая «золушек» в семье.

Б. Н. Алмазов¹ выделяет следующие типы неблагополучных семей:

- 1) семьи с недостатком воспитательных ресурсов. К ним относятся разрушенные или неполные семьи; семья с недостаточно высоким общим уровнем развития родителей, не имеющих возможности оказывать помощь детям в учебе; семья, где подросток или юноша тратят много времени и сил на поддержание ее материального благополучия. Эти семьи сами по себе не формируют трудных детей. Известно много случаев, когда в таких семьях выросли нравственно совершенные люди. Но все же эти семьи создают неблагоприятный фон для воспитания молодежи;
- 2) конфликтные семьи: а) где родители не стремятся исправить недостатки своего характера; б) где один родитель нетерпим к манере поведения другого. В таких семьях дети часто держатся оппозиционно, подчас конфликтно-демонстративно. Более старшие протестуют против существующего конфликта, встают на сторону одного из родителей;
- 3) нравственно неблагополучные семьи. Среди членов такой семьи отмечаются различия в мировоззрении и принципах организации семьи, стремление достичь своих целей в ущерб интересам других, использование чужого труда, стремление подчинить своей воле другого и т. п.;
- 4) педагогически некомпетентные семьи: в них надуманные или устаревшие представления о ребенке заменяют реальную картину его развития. Например, уверенность в возможности полной самостоятельности ребенка, ведущая к безнадзорности, вызывает у последнего дискомфорт, эмоциональную напряженность, стремление оградиться от всего нового и незнакомого, недоверие к другому человеку. Другим отрицательным примером может служить распространенное у многих родителей стремление сохранить у ребенка и подростка в более старшем возрасте нравящиеся им образцы поведения предшествующих этапов развития, например меньшую активность, послушность и т. д. Так, иногда родители настойчиво добиваются полной откровенности подростков, не учитывая особенности возраста.

Б. Н. Алмазов указывает и на динамику отклоняющегося поведения школьника, вызванную его социальной дезадаптацией

. Она имеет 3 стадии:

- 1) компенсаторно-уступчивую, когда ребенок или подросток стремится снять внутреннее напряжение в связи с неблагоприятными обстоятельствами внешней среды, дезактуализацией главной цели, переориентацией на цели более общего порядка. Так, не имея возможности квалифицированно работать или не обладая достаточной работоспособностью, человек демонстрирует уступчивость и услужливость, готовность взять на себя более тяжелую и скучную, но простую работу. В этом случае учитель часто ошибается: он нередко принимает «готовность» такого ученика за отзывчивость и любовь к преподавателю, не осознавая его затруднений в адаптации к среде;
- 2) конфликтно-демонстративную, возникающую, если предшествующая линия поведения не приносит желаемых результатов;
- 3) внутренней средовой изоляции, когда учащийся перестает считать себя членом группы и начинает ориентироваться на мнения единомышленников.

М. Раттер² среди обстоятельств, способствующих появлению трудных детей, отмечает семейные травмы: конфликты в семье, недостаток любви родителей, смерть одного из них, родительскую жестокость или просто непоследовательность в воспитании, нахождение в детском доме и т. д. Дети нередко усваивают не только положительные, но и отрицательные образцы поведения родителей, порой доводя их до крайностей. Они часто стремятся сопоставить слова родителей с их делами. Так, если старшие в семье призывают к честности, а сами лгут, к сдержанности, а сами вспыльчивы и агрессивны, то ребенку предстоит сделать выбор. Но он всегда в этих условиях будет протестовать против требований вести себя образцово, если родители сами этого не делают. Для профилактики или ликвидации «трудного» поведения у ребенка важно воспитывать дисциплинированность. В связи с этим возникает вопрос: как применять наказание и поощрение в семье?

¹ См.: Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. — Свердловск, 1986.

² См.: Раттер М. Помощь «трудным»- детям. — М

Сразу отметим, что достаточно тяжелые или легкие наказания нецелесообразны. Среди средних наказаний особых различий нет. Важнее частота наказаний. Постоянно наказываемые мальчики отвечают агрессией или даже асоциальным поведением. Также значима последовательность наказаний. Неверно, если за поздний приход домой один раз наказывают, а другой — нет. Большую роль играет реагирование старших на хороший и плохой поступок ребенка. Родители трудных детей этого часто не понимают. Они редко хвалят за хорошее поведение, часто неправильно и непоследовательно ругают за плохое поведение. Такие родители нередко уделяют слишком много внимания проступкам детей. Они не понимают, что подчас отрицательное поведение вызвано желанием привлечь внимание родителей. Уделяя такому поведению много внимания, родители закрепляют его у ребенка. Поэтому правильнее, если это позволяют обстоятельства, игнорировать плохое поведение и обращать внимание на ребенка в случае положительных действий, высказывая ему одобрение. Важны и многие другие факторы: время реакции (лучше быстрая); последовательность и принципиальность дисциплинарных требований, их осознанность детьми; характер отношений родителей с ребенком (более эффективны воспитательные воздействия любимых и уважаемых родителей), баланс поощрений и наказаний (первые желательно применять чаще, чем вторые). Ребенку лучше привить немного согласованных правил поведения, чем много несогласованных. Важно не только поощрять хорошее поведение ребенка и тормозить плохое, но и сформировать у него внутренний механизм контроля своего поведения. Для этого требуется создать у ребенка и подростка собственную систему жизненных ценностей. Тогда он будет вести себя правильно вне зависимости от одобрений и поощрений со стороны родителей и других людей. М. Раттер говорит и о других факторах, неблагоприятно действующих на ребенка. Таковы, например, жесткие ограничения и гиперопека со стороны родителей. Первые ведут к подавленности учащегося или даже невротическим состояниям; вторая — к затруднениям в общении с детьми. В этих случаях целесообразно обратиться к психотерапевту. Трудности в поведении ребенка могут появляться из-за доминирования в семье одного из супругов, вызывающее сопротивление со стороны другого. Неблагоприятно влияет на ребенка жизнь вдали от семьи и особенно потеря одного из родителей (смерть, уход из дома в связи с разводом). Часто на ребенка больше влияет не сам факт развода, а разлады и дисгармония в отношениях родителей между собой. Способствуют появлению трудных детей отсутствие привязанности между членами семьи, эмоциональные и прочие психические расстройства родителей, асоциальное поведение одного или обоих родителей, монотонность окружающей среды, нарушенная или отсутствующая связь между членами семьи разных поколений. В последние годы в зарубежных научных и массовых изданиях широко обсуждается тема жестокости и насилия по отношению к детям в семье. Они могут принимать физическую и психологическую форму. Физическое насилие в семье проявляется в избиении ребенка (нередко с опасностью для его жизни), нанесении ему ожогов, испытании голодом и т. д. Выявлены и многие случаи развратных действий по отношению к детям и сексуального насилия. О последнем подробнее будет сказано ниже. Психологическая травматизация чаще всего бывает вызвана сдерживанием теплых родительских чувств к ребенку, резкой и грубой критикой в его адрес, оскорблениями и запугиваниями. Надо отметить, что психологическая жестокость часто оказывается не менее вредной, чем физическая. Она подавляет у ребенка чувства радости, любви и идентичности. При этом происходит нарушение структуры личности, поведения и его социальной сущности. Жестокость создает основу для хронического психогенного травмирования, нередко вызывающего вторичные аффективные криминальные действия. Известны случаи убийств жестоких родителей подростками. Следствием жестокого обращения с детьми бывает также их асоциальное поведение в самостоятельной жизни.

Причину насилия над детьми некоторые ученые видят в их подчиненном положении в обществе, когда они являются объектом демонстрации родителями своей воли, постоянно подвергаются контролю и манипуляциям, служат удовлетворению потребности взрослых в комфорте и удовольствии. Проблема требует глубокого комплексного исследования с участием психологов, медиков, социологов, юристов. Жестокость по отношению к ребенку в выраженных формах подлежит моральному осуждению, а подчас и уголовному наказанию. Однако в силу сложности проблемы учителю желательно предварительно обсудить подобные факты со школьным психологом или психотерапевтом, чтобы не причинять ребенку еще большего вреда. К тому же сами насильники в семье в большинстве случаев нуждаются в помощи медиков и психологов.

Среди различных видов насилия в семье выделяют сексуальное насилие. В последние годы в России появились первые публикации об инцесте (кровосмешении)¹.

По данным исследований, проведенных в США и Великобритании, различным сексуальным оскорблениям подвергались в детстве от 20 до 30 % взрослых женщин и 10 % мужчин. Их наносили в основном кто-нибудь из родственников или знакомых. Лишь в 25 % сексуальную травму вызывали действия незнакомых людей. 90% насилий такого рода совершали мужчины. Половые связи отцов с дочерьми составляют 75 % известных случаев инцеста. Сексуальные оскорбления со стороны матерей весьма редки. Девочки в 3 раза чаще становятся жертвами насилия, чем мальчики. Однако насилие над последними принимает отягощенные формы и более длительно. Случаи сексуального насилия выявлены во всех социальных слоях общества. Однако в роли насильников чаще всего выступают люди с низким интеллектом, алкоголики, психопаты, психически больные. Хотя инцест давно известен в истории человечества, нельзя не отрицать стимулирования этого явления людей сексуальной революцией.

Испытывая сексуальную травматизацию, ребенок боится засыпать, его нередко мучают ночные кошмары, возникает энурез.

У школьника в этих случаях часто отмечаются трудности в обучении и поведенческие нарушения. У таких детей может рано пробудиться сексуальность или возникнуть половая индифферентность на всю жизнь. Некоторые подростки на почве сексуального насилия прибегают к суициду. Возможны побеги из дома, вхождение в преступные группы, систематическое употребление спиртного и наркотиков. Американские ученые установили, что значительный процент проституток имели в детстве интимные связи с отцами. Последствием сексуальных травм у женщин является заниженный образ «Я», недоверие к мужчинам, а иногда и к женщинам, трудность установления доверительных отношений даже со своими детьми. У некоторых женщин отмечаются депрессия, фобическая тревога, нарушение пищеварения и т. д.

Инцест запрещается Библией. Во всех штатах США имеется уголовно-правовой запрет на это деяние. Уголовный кодекс РСФСР запрещает инцест, но не называет его: вынуждение женщины на вступление в половую связь (ст. 118), половое сношение с лицом, не достигшим половой зрелости (ст. 119), и развратные действия в отношении несовершеннолетних. Однако к вопросу о передаче дела в суд надо подходить осторожно. Во-первых, около 30 % инцестных пар вступают в эти отношения добровольно или не испытывают неудовольствия при этом. В этом случае американские ученые говорят о преступлении без жертв и предполагают, что в будущем наказание за это будет отменено. Но у родившихся от такого брака детей опасность наследственных болезней возрастает в десяток раз. Во-вторых, насилие может быть кратковременным, насильник быстро раскаялся, и все вернулось в норму. Будет ли ребенок доволен, если лишится одного из родителей или вообще попадет в интернат? А каковы будут последствия публичной огласки случившегося? Мы не даем никаких рецептов и не указываем единственно возможный путь. Или следовать правилу: пусть гибнет мир, но торжествует закон? Считаем, что не люди для закона, а закон для людей.

В случае обнаружения инцеста нужен очень взвешенный индивидуальный подход. Главное, не навредить пострадавшему ребенку, не утяжелить его и без того трудную долю. Для этого необходима консультация со специалистами-психотерапевтами. Клиническое лечение жертв насилия часто существенно им помогает и возвращает к полной норме. Учитель должен получить вполне достоверное знание о факте насилия, прежде чем предпринимать какие-либо действия. Некоторые люди из чувств ненависти или зависти склонны таким образом оклеветать определенную семью, а другие им охотно верят. История дает нам тому примеры. Так, обвинение в инцесте Марии-Антуанетты, французской королевы, понадобилось для того, чтобы «прочнее» обосновать ее отправку на казнь. В наше время некоторые разводящиеся с мужем женщины обвиняют в инцесте его мать. Как известно, жена и свекровь плохо уживаются друг с другом в одной семье. Имеются и другие причины для клеветы. Поэтому неосторожные действия учителей в подобных случаях способны поразить в самую сердцевину святое родительское чувство невинных взрослых и серьезно травмировать самого ребенка. А взаимная любовь родителей и детей не только естественна, но и необходима для полноценного психического развития последних.

Отметим трудности в отношениях детей и воспитателей, вызванные особенностями развития современного общества. Растущая преступность вызывает у части подростков и старшеклассников

¹ См.: *Каган В.Е.* Воспитателю о сексологии. — М., 1991; *Холл З.* Последствия сексуальных и психологических травм детства // Психологический журнал. -1992.-Т. 13.-№5.

недоверие и презрение к взрослым, враждебность по отношению к милиции, органам власти. Недавно в печати сообщили о 13-летнем подростке, убившем обоих родителей за то, что они «достали» его своим воспитанием. Своеобразно сказывается на школьниках новое отношение в обществе к экономическим факторам. Девочка-подросток участвовала в убийстве матери, чтобы получить в свою полную собственность приватизированную квартиру. Другая девушка организовала шантажирование собственного отца дружками, требовавшими солидный выкуп за мнимое похищение дочери. Эти трудности общество может преодолеть только совместными усилиями. Особенно важен союз учителей и родителей. К сожалению, многие родители считают, что воспитание их детей — это дело только школы, а они заняты работой. Конечно, родители теперь вынуждены много трудиться, чтобы содержать семью. Но такая ситуация существовала и десятки лет назад. Следует сказать о влиянии тоталитарной идеологии на сознание граждан. Считалось, что родители являются носителями дореволюционных взглядов и всевозможных буржуазных пережитков. Они не смогут воспитать граждан нового, коммунистического общества. Когда в послесталинский период получили широкое распространение школы-интернаты, ожидалось, что обучавшиеся в них дети станут счастливыми и правильно мыслящими людьми. Оказалось, что большинство школьников переживало даже временную разлуку с родителями как величайшее несчастье. В наше время вновь возвращается осознание важности и незаменимости родителей, семьи. Но многие педагогически не подготовленные родители не понимают этого. Поэтому большие положительные результаты принесет педагогическое просвещение родителей, открытие им вечных, но у нас забытых истин. В Московском педагогическом университете нами проводился опрос студентов: как следует понимать христианское выражение: «родительский крест»? У всех отвечающих эти слова вызвали представление очень трудного, почти непосильного, мучительного дела. Но никто не сказал, что понятие «крест» связано с величайшим подвигом, совершенным Иисусом Христом во имя спасения человечества.

Действительно, истинные родители-воспитатели совершают, особенно в нынешних тяжелых условиях, подвиг, в чем-то подобный подвигу Иисуса Христа. Только не во имя всего человечества, а небольшой части его — своих детей. А такой подвиг можно совершить, только имея большую любовь к людям. В этом отношении представляется очень важной уже упоминаемая книга Э. Фромма¹, где подробно описывается материнская и отцовская любовь.

Отличие материнской любви к ребенку от отцовской в том, что первая — безусловна, а вторая — условна. Мать любит свое дитя за то, что оно есть, что оно — ее ребенок. Это блаженство и покой, которого не нужно добиваться и заслуживать. Материнская любовь к ребенку будет проявляться вне зависимости от того, что он сделал. Но этой любви нельзя добиться, если ее нет. Без материнской любви все прекрасное уходит из жизни.

Отцовская любовь обусловлена похожестью ребенка на отца своим поведением, следованием его советам и ожиданиям, выполнением установленных обязанностей. Мать — это природа, дом, из которого ребенок уходит. Отец представляет мир вещей и мысли, закона и порядка. Он научает ребенка узнавать дорогу в эту важную сферу человеческого существования. Обусловленная отцовская любовь открыта для влияния, ее можно добиться, заслужить. В отличие от любви материнской ее можно контролировать. Отрицательной стороной отцовской любви является то, что ее можно потерять в случае непослушания.

При рождении ребенок нуждается в безусловной материнской любви физиологически и психически. Мать дает ребенку веру в жизнь, она не должна быть тревожной. У нее должно быть желание, чтобы ребенок со временем стал независим и отделился от семьи. После шести лет ребенок начинает заметно нуждаться в отцовской любви, его руководстве. Если мать обеспечивает ребенку безопасность в жизни, то отец учит решению социальных проблем. Эта любовь направляется принципами и ожиданиями. Она должна быть снисходительной и терпеливой, а не авторитарной и угрожающей. Любовь отцовская способствует развитию у ребенка чувства собственной силы и позволяет ему в конце концов стать авторитетом для себя, освободившись от авторитета отца. Взрослый человек соединяет в себе, казалось бы, противоположное сознание отца и матери. Если бы он ориентировался только на сознание отца, был бы злым и бесчеловечным, а одностороннее возобладание материнским сознанием привело бы зрелого человека к потере здравого рассуждения и препятствиям в развитии себя и других. Синтез материнской и отцовской привязанности в сознании ребенка — основа его духовного развития и зрелости. Слабое их синтезирование приводит детей к неврозам. Так, преобладающая привязанность к излишне снисходительной или власт-

¹ См.: Фромм Э. *Искусство любви*. — Минск, 1990.

ной матери при слабом и безразличном отце нередко приводит к формированию в характере школьника черт беспомощности, внушаемости, зависимости от окружающих. Холодная, неотзывчивая и властная мать способствует односторонней направленности на отца. В таком случае создается характер человека авторитарного и педантичного, не ожидающего безусловной любви. В более тяжелых случаях односторонняя ориентация на отца способствует развитию маниакального невроза, а на мать — истерии, алкоголизма, депрессии, неспособности самостоятельно бороться за жизнь.

Итак, одного начала — материнского или отцовского — недостаточно для нормального психического развития ребенка. Э. Фромм отмечал, что подавляющее большинство женщин — любящие матери в то время, пока ребенок мал и целиком зависит от них. Однако действительным наивысшим достижением человеческой любви является материнская любовь к растущему ребенку, а не только младенцу. Сущность материнской любви в желании и способствовании развитию и отделению от нее ребенка, которого она продолжает любить и дальше. Многие женщины не способны достичь именно этой высшей границы материнской любви.

Каковы научные методы изучения межличностных отношений в семье? Это, прежде всего, наблюдение, беседа, анкетирование. В настоящее время для исследования положения ребенка в семье успешно применяются графические методики. Одной из наиболее эффективных и признанных является методика «Рисунок семьи»¹. Суть этой методики сводится к предложению ребенку нарисовать свою семью и в последующей интерпретации рисунка исследователем.

Во время рисования экспериментатор отмечает:

- 1) последовательность изображения деталей;
- 2) паузы более 15 с;
- 3) спонтанные высказывания ребенка;
- 4) его эмоциональные реакции.

После выполнения рисунка задаются уточняющие вопросы: кто здесь нарисован? Где они находятся? Что делают? Им весело или скучно? Почему? Кто из нарисованных людей самый счастливый и почему? Кто самый несчастный и почему? После беседы ребенку предлагается решить 6 ситуаций, из которых 3 должны выявить негативные чувства к членам семьи, а другие 3 — положительные. Несмотря на кажущуюся простоту методики, для интерпретации ее результатов требуется известная подготовка. Она может быть осуществлена с помощью только что цитированной книги по общей психодиагностике.

При интерпретации рисунка семьи следует иметь в виду, что подчас изображение имеет не прямой, а скрытый смысл. Так, студенткой МПУ был получен рисунок девочки-четвероклассницы, где она и ее родители были изображены в виде деревьев. Почему? Не только девочка, но и ее родители молодые, они еще растут. Но на маленьком дереве больше зеленых листьев, так как дочка все же моложе родителей. Дерево, изображающее папу, стоит прямо, а дерево-мама резко наклонилось и прикрывает своими ветвями маленькое деревце. Надо сказать, что в рисунках детей нередко отражается неблагополучие в семье². Так, изображение зеленых драконов и чудовищ свидетельствует о наличии насильника в семье. В рисунках маленьких детей бывает и прямое изображение сексуального оскорбления по отношению к нему.

«Совместный тест Роршаха» используется для диагностики нарушений семейного общения. Недавно предложены для практического использования 2 методики: тест-опросник, применяемый для анализа семейного воспитания и профилактики нарушений воспитания (АСВ), и методика обобщения отношений в семье.

В качестве литературного источника по проблеме семейного воспитания обычно рекомендовали «Книгу для родителей» А. С. Макаренко. Считаем, что с ней полезно познакомиться и современным читателям, так как там найдется достаточное количество удачных приемов индивидуального подхода к детям в ситуации возникающих трудностей и конфликтов в семье. Представляется, что учителя без особых усилий отделят в этой работе идеологические деформации сталинского периода от талантливых находок выдающегося педагога.

Есть немало современных публикаций, которые можно порекомендовать будущему учителю³.

¹ См.: *Общая психодиагностика* / Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. — М., 1987.-С. 194-221.

² См.: Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. В. *Анализ семейных отношений у подростков при психопатиях, акцентуациях характера, неврозах и неврозоподобных состояниях.* — Обнинск, 1992.

³ См.: Байярд Р. Т., Байярд Д. *Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей.* — М., 1991; Добсон Д. Ч. *Родителям и молодоженам: доктор Добсон отвечает на ваши вопросы.* — М., 1992; *Мудрость воспитания. Книга для родителей / Сост. Б. М. Бид-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов.* — М., 1989; *Педагогич-*

Глава VII. ТРУДНЫЕ УЧАЩИЕСЯ В ШКОЛЕ

§ 1. Окружающая среда и трудные школьники

Окружающая среда значительно влияет на формирование личности школьника, как в положительном, так и в отрицательном отношении. Так, появление «трудных» подростков может быть связано даже с местом их проживания. Особенно заметными региональные различия становятся в больших городах, где преступность одних районов подчас значительно превышает преступность в других.

Важное значение имеет для учащегося школа. Учеными выявлено, что количество подростково-правонарушителей в некоторых школах может быть устойчиво больше, чем в остальных. Отмечено, что многочисленные случаи плохого поведения учащихся чаще всего обусловлены двумя основными факторами: частотой сменяемости учителей и значительными изменениями состава учащихся класса. Особенно значим первый фактор. При этом большого значения не имеет, старая это школа или новая, большая или маленькая.

Успешно занимающиеся учащиеся лучше относятся друг к другу и учителям, преданы школе и заинтересованы учебной работой. В группах слабых учащихся формируются антишкольные взгляды и настроения, достаточно высок процент правонарушений, нередко явление бунта против существующих школьных правил. Каков вывод из этого положения? Как показывает опыт

Ш.А.Амонашвили и других учителей, надо, чтобы все школьники получали положительные эмоции и удовлетворение от учебной и в неучебной деятельности в школе. Для этого следует всячески одобрять и поощрять учащихся не только за глубокие знания и хорошие умения, но и за улучшение учебной деятельности, за достижения в рисовании, резьбе по дереву, в других видах творчества, за успехи в спорте, в школьных мероприятиях. В связи с этим хочется вновь вспомнить опыт учителя Н.Волкова, который фиксировал в специальных тетрадях все любительские поделки школьников. У слабых учащихся надо воспитывать любовь к школе, давая возможность участвовать в важных общешкольных мероприятиях. Следует очень осторожно подходить к делению учащихся на группы и классы по успеваемости. Не надо «наклеивать» на школьника ярлык отстающего ученика, ибо большинство слабо подготовленных детей предпочитают считаться трудными, конфликтными и недисциплинированными, чем малоспособными. Важно также избежать разрыва между убеждениями и идеалами, закладываемыми школой, с одной стороны, и семьей ребенка—с другой. Научными исследованиями выявлено, что лучше успевают дети, родители которых интересуются их школьной жизнью. Поэтому желательно, чтобы родители активно участвовали в делах школы, способствовали получению образования своих детей, рассказывали о своей работе, организовывали посещение своих рабочих мест.

У. Глассер, известный американский специалист в области образования и психологической помощи школьникам, делает вывод, что основной причиной появления в обществе социально пассивных людей является система образования¹. Требуется такая система школьного образования, при которой среди учащихся не будет неудачников и успех станет возможным для каждого ребенка и подростка. Эти выводы очень важны для решения проблем отечественной начальной и средней школы. Как мы отмечали выше, советская школа намеренно формировала такую категорию людей, которых Ю.Афанасьев назвал «агрессивно-послушным большинством».

В настоящее время отмечается большой подъем активности школьников, но, к сожалению, далеко не всегда положительно направленной. Многие подростки и юноши потеряли веру в школу, стремятся меньше в ней находиться и самим коллективно организовываться. Увеличивается количество бросивших учебу и нигде не устроившихся подростков. Много неучащих среди привлеченных к уголовной ответственности несовершеннолетних. Выход мы видим на путях использования в российской школе достижений гуманистической психологии обучения².

§ 2. Тренинг гуманных отношений между педагогом и учеником

Гуманистическая психология, одно из главных направлений современной мировой психологической науки, возникла в конце 50-х годов. В основе ее — протест и борьба с бездуховностью и ме-

ка для всех: *Воспитание детей в семье: Рекомендательный библиографический указатель* / Сост. В.В.Антоненко, А. М.Третьяк. — М., 1981; *Помощь родителям в воспитании детей* / Пер. с англ.; Под ред. В.Я.Пилиповского. — М., 1992; *Популярная психология для родителей* / Под ред. А.А.Бодалева. — М., 1988; Сатир В. *Как строить себя и свою семью*. — М., 1992; Спок Б. *Разговор с матерью*. — М., 3990; Фурутан Али Акбар. *Отцы, матери, дети: Практические советы родителям*, — М., 1992.

¹ См.: Глассер У. *Школы без неудачников*. — М., 1991.

² См.: Орлов А. Б. *Методы изучения, активизации и развития мотивации учения в современной зарубежной психологии* // А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Е Орлов. *Формирование мотивации учения*. — М., 1990.

ханистичностью традиционной психологии. Наибольшую известность получили работы К.Роджерса, разработавшего основы недирективного обучения и воспитания. На их принципах возникли многие «альтернативные инновации» в начальной, средней и высшей школе развитых стран мира. В своей теории К. Роджерс опирается на высказывание А.Эйнштейна о том, что для развития в ученике «святого любопытства исследования» требуется не только стимулирование, но и свобода.

Изменение сложившейся практики обучения и воспитания требует, по мнению гуманистических психологов, работы воспитателей в следующих направлениях:

- создания доверительного психологического климата между педагогами и учениками;
- достижения сотрудничества между всеми участниками учебно-воспитательного процесса при решении стоящих перед ними
- задач;
- актуализации мотивационной сферы личности ученика;
- развития у учителя гуманистических личностных установок.

Гуманистическая психология критикует традиционное авторитарное обучение, где преувеличена роль преподавания и учителя, а недооцениваются учение и сам ученик. В гуманистической психологии обучение понимается как составляющая двух активностей — преподавателя и ученика. Причем акцент должен быть сделан на последней. Процесс преподавания становится в этих условиях не трансляцией информации, а активизацией и стимулированием учения. В этой связи вводится специальный термин «фасилитация», понимаемая как стимулирование и освобождение одновременно (вспомните приведенную выше мысль А. Эйнштейна об обучении).

Гуманистические психологи говорят о необходимости фасилитации не любого учения, а осмысленного. К. Роджерс противопоставлял осмысленному учению бессмысленное, безличностное, интеллектуализированное, принудительное. Осмысленное учение характеризуется как свободное, самостоятельно направляемое и оцениваемое, личностно-вовлеченное.

Что собой представляет учитель-фасилитатор? Он понимает и безоценочно принимает внутренний мир своих учеников; ведет себя естественно, в соответствии со своими взглядами и чувствами, не прячется за различными должностными масками; к школьникам относится доброжелательно, будучи уверенным в возможностях и способностях каждого ученика; стимулирует и активизирует осмысленное учение и свободное развитие личности, познавательные мотивы школьников, их любознательность. Учитель-фасилитатор поддерживает групповые формы работы учащихся, предоставляет им разнообразный учебный материал. Овладение мастерством педагога-фасилитатора, связано прежде, всего с постоянным личностным ростом самого учителя, а не только с овладением содержанием учебного предмета и современными методами его преподавания. Сказанное предполагает принятие учителем таких ценностей, как убеждение в достоинстве личности каждого ученика, значимости возможностей свободного выбора, самосовершенствования, ответственности за свое поведение, радостного и творческого учения.

Р. Бернс¹ формирует основные принципы гуманизации взаимоотношений учителей и учащихся: демонстрировать полное доверие к учащимся; помогать школьникам формулировать стоящие перед ними цели и задачи; исходить из наличия у детей и подростков внутренней мотивации к учению; быть для них доступным советником и консультантом; понимать и принимать эмоциональный настрой группы; активно участвовать в групповом взаимодействии, открыто выражать свои чувства и понимать и сопереживать чувствам других; учитель должен знать самого себя.

Изложенные принципы предполагают участие самих учащихся в решении вопросов выбора учебных целей, учебной программы, а также оценивания результатов учебы.

Учителя-фасилитаторы пользуются во многом индивидуальными методами. Однако можно выделить целый ряд универсальных приемов, которые в дальнейшем подвергаются индивидуальной модификации:

- 1) максимальное использование различных средств обучения и ресурсов процесса обучения (наглядных пособий, книг, рабочих инструментов и пр.);
- 2) использование различных видов обратной связи между учителем и учеником (собеседование, опрос—диалог, дискуссия, совместно-групповые формы обучения и т.д.);
- 3) использование «контрактов», где точно указываются объем учебной работы учащихся, ее количество и оценка;

¹ См.: Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание. — М., 1986.

4) учение в ученических диадах, в которых ученик старшего класса выступает ассистентом учителя младшего класса;

5) разделение учащихся на группы в зависимости от их тяготения либо к гуманистическому обучению, либо к традиционному;

б) создание групп свободного общения (учеников, учителей или тех и других).

Выявлено, что на уроках учителей-фасилитаторов школьники больше общаются, становятся инициативнее, больше рассуждают и меньше механически заучивают, испытывают радостные переживания. У таких учителей меньше пропусков уроков по неважным причинам, более высокая успеваемость, у школьников достаточно высокая самооценка, дисциплинированность, меньше случаев порчи школьного имущества.

А. Б. Орлов подчеркивает, что чем выше способность учителей к фасилитации учения, тем более индивидуализированным и дифференцированным становится их подход к учащимся.

На основе учета личностного фактора, принципа индивидуального подхода к учащемуся разрабатывается не только система обучения, исходящая из теории гуманистической психологии. В школах Запада имеется очень большое количество индивидуализированных школ обучения. Мы кратко остановимся на двух таких формах: индивидуально предписанном и бригадно-индивидуальном обучении. (Материал собран и проанализирован в курсовой работе студентки лингвистического факультета Московского педагогического университета В. Даниловой.)

Система индивидуально предписанного обучения создана в середине 60-х годов в Центре исследований и разработок в области обучения Питсбургского университета (США). Она предназначена для учеников с подготовительного по 6-й класс школы и содержит учебные программы по чтению, письму, чистописанию, математике и естествознанию. По каждому предмету ученику указывается множество учебных целей, которые сгруппированы в блоки. Последние соответствуют определенным разделам учебного материала и разделены по уровням. Ученику задается достаточно жесткая последовательность достижения целей. Материал и виды учебной деятельности не выбираются, а предписываются программой обучения. В обучении преобладает индивидуальная работа, но предусматривается и деятельность в небольших учебных группах. Усвоение ребенком учебного материала идет в собственном темпе. Нормальным считается достижение 85% поставленных целей.

Реализация этой системы обучения происходит таким образом:

- 1) в начале учебного года посредством тестирования определяется начальный уровень подготовленности ученика и конкретный раздел программы обучения;
- 2) в этом разделе и блоке выясняются уже достигнутые ребенком цели;
- 3) составляются указания для ученика по всему подлежащему усвоению учебному материалу, перечисляются виды учебной деятельности: индивидуальные консультации с учителем, занятия в группе, работа с учебником и подсобным печатным материалом;
- 4) ученик определенными фрагментами прорабатывает полученный учебный материал, усвоение которого проверяет учитель. Если считается, что осуществлено 85 % поставленных целей, то школьник переходит к следующему фрагменту;
- 5) проработав все фрагменты, ученик должен пройти тестирование по всему блоку. При успешном усвоении школьник переходит в указанном порядке к следующему блоку. В случае неудачи соответствующий этап обучения повторяется.

Достоинством этой системы является ее определенность и четкость индивидуальной работы с учеником. Но она оставляет в стороне возможности сотрудничества и взаимопомощи детей и сочетает в себе достоинства и недостатки программированного обучения.

Система бригадно-индивидуального обучения разработана в 80-е годы в университете Д. Гопкинса (США) применительно к преподаванию математики в начальной школе. Работа проводится в группах из 4—5 детей. Состав группы должен быть максимально разнородным: мальчики и девочки различной успеваемости, возможно, различного этнического происхождения. Учебный материал разбит на разделы. Ученик прорабатывает материал в собственном темпе.

Последовательность проработки такова:

- 1) ознакомление с руководством учителя по работе с данным разделом, который посвящен овладению тем или иным умением;
- 2) работа на основе серии планов, каждый из которых посвящен отдельной операции — компоненту умения;
- 3) самостоятельная проверка сформированного умения;
- 4) заключительная тестовая проверка.

Члены группы (бригады) работают парами, проверяют друг у друга выполнение контрольных заданий и оценивают их по 100-балльной шкале. Добившийся достаточно высокого результата в самостоятельной работе и взаимопроверке (80 % и более) ученик проходит заключительную проверку по усвоению данного умения хорошо успевающим учеником. На основе тестовых показателей каждого ученика и общего количества тестов за неделю составляются бригадные показатели. Если они в сумме достигают заданной величины, то бригада получает зачет за неделю.

В связи с проведением текущей проверки самими учащимися учитель может уделять специальное внимание отдельным детям, помогать им преодолевать затруднения. При такой организации обучения отмечено возникновение лучшего взаимопонимания и поддержки школьниками друг друга, что особенно важно для отстающих учеников. Бригадно-индивидуальное обучение и рассчитано, прежде всего, на те классы, где различия в успеваемости очень велики и нет возможности работать в едином темпе.

На слабоуспевающих учащихся при таком обучении особенно благоприятно влияет атмосфера товарищеской поддержки со стороны членов бригады, а также возможность работать в собственном темпе. Вместе с улучшением успеваемости у детей при таком обучении повышается самооценка, в том числе и в случае задержки психического развития, а также улучшаются межличностные отношения между детьми, принадлежащими к разным этническим группам.

Помимо американских школ в настоящее время все большую известность получают индивидуализированные системы обучения в Дании. Хочется также указать на систему дистантного (дистанционного) обучения, разработанную профессорами Открытого университета Великобритании. Они разработали специальное содержание, формы и методы интерактивного обучения. В этой системе обучение по большинству курсов осуществляется с помощью печатных материалов. Студенты получают дополнительный материал в качестве приложения к радио- и телепрограммам, а также отписки нужных статей и другую свежую информацию, которая регулярно обновляется. Основные тесты брошюруются в книги с мягкой обложкой объемом около 100 страниц. Они издаются с хорошими иллюстрациями. Главное заключается в том, что книги рассчитаны на углубленное самостоятельное усвоение учебного материала и его оценку учащимся.

Личные контакты с учащимися поддерживают консультанты и тьюторы. В обязанности последних входит координация и наблюдение за обучающимися. Используется два вида оценки выполнения текущих заданий: тьютора и выдаваемая компьютером. Оценки за год выставляются по итогам письменных работ и курсового экзамена. Опыт Открытого университета полезен не только для педагогических вузов, но и для средних школ. Он поможет учителю найти новые формы самостоятельной работы школьников, более эффективно организовать даваемый для усвоения материал. Система интерактивного обучения способствует налаживанию работы по повышению квалификации работающих учителей.

Таким образом, многие современные системы обучения строятся на учете индивидуальных особенностей учащихся. Это особенно важно для учащихся с отклоняющимся поведением, так как существенно помогает преодолеть встретившиеся им трудности в школе. Особенно же эффективными представляются такие системы обучения, которые активизируют всю личность ученика и способствуют быстрому включению его в учебную деятельность и жизнь класса. Среди них отметим такие психолого-педагогические системы, в которых задачи эмоционального развития личности включены в программу обучения. В настоящее время именно с такими психологическими направлениями в работе со школьниками связывают в мировой науке успехи в профилактике отклонений в структуре личности. Л.В.Попова¹ выделяет три таких направления в американской психологии: 1) программы обучения, ставящие в центр работы учителя развитие эмоциональной сферы учащихся; 2) программы, основывающиеся на принципах рационально-эмотивной терапии (РЭТ) А.Эллиса; 3) занятия в русле теории психосинтеза Р. Ассаджиоли. Общим для всех указанных направлений является стремление помочь школьнику осознать себя как целостную личность во всем богатстве проявлений.

Для адаптации трудного учащегося к школе и классу, для его дальнейшего активного включения в учебно-воспитательный процесс весьма желательное использование учителем игровых форм.

Рекомендуем недавно вышедший сборник «Игры для интенсивного обучения»². Он содержит сценарии 400 игр, используемых в курсах интенсивного обучения различным учебным дисципли-

¹ См.: Попова Л. В, Направления профилактики отклонения в развитии личности школьника в американской психологии // Психолого-педагогические условия развития личности учащихся. — Воронеж, 1990.

² См.: Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В.Петрусинского. — М., 1991.

нам в школе, детском саду, молодежном лагере и санатории. В сборник включены описания обучающихся, развивающих, занимательных и подвижных игр. Применение их направлено на развитие у школьников общеучебных умений, навыков общения, освоение приемов саморегуляции психических состояний, эмоциональной разгрузки.

§ 3. Индивидуальный стиль деятельности педагога

Значительное влияние на поведение учащегося и его успеваемость оказывает стиль преподавания. Это понятие идет от работ известного немецкого психолога К. Левина, обнаружившего и описавшего 3 стиля лидерства: авторитарный, демократический и анархический. С того времени ведутся многочисленные исследования, выявившие и другие стили. Кроме того, описаны и различные комбинации стилей лидерства. Укажем наиболее признанные из них.

Авторитарным (властным, директивным) называется такой стиль лидерства, при котором руководитель ведет себя повелительно, сам распределяет обязанности членов группы, жестко их определяет и строго контролирует. В этих условиях основные функции управления сосредоточены в руках лидера, который не позволяет членам своей группы даже обсуждать его распоряжения. В школе такой стиль учителя может давать неплохие результаты в обучении, но вызывает у одной части учащихся протест и даже агрессию в отношении учителя, а у другой - пассивность, потерю инициативы, безволие. Однако опыт А. С. Макаренко и некоторых других учителей показывает, что элементы этого стиля могут быть применены на начальном этапе создания коллектива, особенно состоящего из трудных учащихся, и в экстремальных условиях. Последовательное и длительное применение авторитарного стиля нашей общественностью справедливо не принимается.

Демократическим (коллективным, коллегиальным) называется стиль лидерства, при котором руководитель управляет группой совместно с ее членами, предоставляя им достаточную свободу действий, разрешая обсуждение и критику своих решений, всячески поддерживая их инициативу в делах группы. Подобный стиль способствует эффективности обучения, создает хорошие отношения с учителем, вызывает формирование самостоятельности у учащихся. Такой стиль является противоположностью авторитарному. Он может быть рекомендован учителю.

Либеральным (анархическим, попустительским) называется лидерский стиль, сводящийся к практическому отстранению лидера от руководства группой, к поведению его как рядового члена группы, к предоставлению участникам группы полной свободы действий¹. По данным ряда психологических исследований, либеральный стиль дает наихудшие результаты групповой деятельности. Как и авторитарный стиль, он способствует появлению в учебном классе трудных учащихся, но уже иных категорий: недисциплинированных и своевольных.

В отечественной науке проблема индивидуального стиля деятельности с середины текущего столетия интенсивно разрабатывалась уральской психологической школой во главе с В. С. Мерлиным. Особую известность получили работы его ученика Е. А. Климова². Исследователи указанной школы изучали влияние на индивидуальный стиль деятельности основных свойств нервной системы. В этом плане изучался и продолжает исследоваться ими индивидуальный стиль деятельности педагога. Работы по этой методике ведутся в настоящее время многими педагогами Ни в других регионах России. В то же время стали возникать и новые теории, рассматривающие эту проблему с иных позиций. Так, Н.А. Березовин и Я.Л. Коломинский³ описали 5 стилей отношения учителя к учащимся: активно-положительный, пассивно-положительный, ситуативный, пассивно-отрицательный, активно-отрицательный.

В настоящий период внимание педагогической общественности к проблеме индивидуального стиля деятельности педагога существенно усилилось. Появился ряд статей в отечественных педагогических и психологических журналах, содержащих новые развернутые классификации стилей, проблема активно обсуждается на психолого-педагогических конференциях. В этом плане обращаем внимание на материалы конференции 1991 г. в Тюмени на тему «Творческая индивидуальность педагога»⁴. На этой конференции работала по данной проблеме специальная секция, обнаружившая заметный плюрализм мнений. Автор пособия докладывал о влиянии на индивидуальный стиль педагога приверженности учителя к лево- или правополушарному мышлению.

¹ См.: Психологический словарь. — М., 1983.

² См.: Мерлин В.С., Климов Е.А. *Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения // Советская педагогика.* — 1967. — № 4.

³ См.: Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. *Учитель и детский коллектив.* — Минск, 1975.

⁴ См.: *Творческая индивидуальность педагога // Тезисы республиканской конференции / Под ред. Ю. П. Строкова и др.* — Тюмень, 1991.

Эта и близкие к ней проблемы обсуждались также на конференции в Ижевске¹ в 1992 г. Для школьного психолога и учителя, заинтересовавшихся данной проблемой, рекомендуем методики, диагностирующие индивидуальный стиль педагога². Эти методики разработаны Педагогической лабораторией при Тюменском отделении Фонда социальных изобретений СССР. Методики описаны достаточно полно, просты в применении. Представлены три небольшие «батареи» методик. К первой относятся методики изучения базовых компонентов индивидуального стиля деятельности (ИСТД): определение силы-слабости нервных процессов, определение уравновешенности нервных процессов, выявление подвижности—инертности нервных процессов. Вторая «батарея» методик направлена на выявление типа педагогической направленности и предпочтения определенного вида педагогической деятельности. К ним относятся: методика определения типа деятельности: мыслительного, художественного, среднего (по И. П. Павлову); методика выявления типа центрации направленности педагогической деятельности; методика определения уровня коммуникативности как склонности к организаторской и внеурочной работе. К третьей «батарее» относятся методики самонаблюдения и самоанализа процесса формирования и улучшения индивидуального стиля деятельности: изучение отношения к себе — «Я-концепции»; изучение степени активности, самостоятельности, решительности; изучение психоаналитических способностей и наблюдательности педагога.

Рекомендуем также методики экспресс-диагностики важных для успешного педагогического общения личностных качеств педагога³. Эти методики дают сведения об организаторских и коммуникативных способностях учителя, его реагировании на конфликтную ситуацию в классе, о наличии у него эмпатии (вчувствования в переживания другого человека). В числе предлагаемых: методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС); экспресс-диагностика способов реагирования личности на конфликтные ситуации (методика К. Н. Томаса); экспресс-диагностика эмпатии; исследование эмпатии в условиях групповой оценки (методика Т. П. Гавриловой).

С проблемой стиля преподавания тесно связана проблема педагогического управления и воспитания самостоятельности у учащихся. Дело в том, что отечественными психологами установлена решающая роль взрослого — воспитателя в формировании личности ребенка и подростка. В то же время обществу жизненно необходимы самостоятельные, активные, инициативные граждане. Как же осуществлять педагогическое управление учебно-воспитательным процессом, не ломая, а укрепляя самостоятельность воспитанников? Правильный ответ на этот вопрос поможет избежать многих серьезных ошибок в воспитании, приводящих к появлению трудных учащихся. Многолетние наблюдения обнаруживают, что многие учителя, несмотря на прохождение курсов педагогики и психологии, затрудняются в решении этой проблемы. При этом одни считают, что детям надо предоставлять ту степень самостоятельности и в таких формах ее проявления, к которым они на данном этапе развития личности и стремятся. Другие полагают, что без принуждающих воздействий воспитателя, подчас идущих наперекор стремлениям учащегося, не обойтись. Нужно только подбирать соответствующие формы управления и временами их менять. Третья точка зрения сводится к утверждению, что с возрастом самостоятельность детей надо увеличивать, а управляющие воздействия взрослого уменьшать. Наконец, последняя группа учителей убеждена, что самостоятельность школьников нельзя рассматривать в противопоставлении педагогическому руководству, т. е. не видят здесь никакой проблемы.

Анализируя первую точку зрения, можно согласиться, что стимулировать самостоятельность школьников совершенно необходимо. Ведь воспитание самостоятельных, инициативных, занимающих активную позицию людей — одна из главных целей современной школы. Однако, как показывает опыт, ослабление педагогического руководства всегда приводит к нежелательным последствиям. Ш. А. Амонашвили, особое внимание уделяющий формированию самостоятельности и активности у своих учеников, делает справедливый вывод, что так называемое «свободное воспитание» оставляет ребенка в плену его импульсивных действий и неосознанных потребностей.

¹ См.: *Профессионализм педагога*. — Ч. I—II // *Тезисы докладов и сообщений международно-практической конференции* / Под ред. О. Л. Коптева и др. — Ижевск; СПб., 1992.

² *Диагностика индивидуального стиля деятельности педагога. Методики обследования и рекомендации для работников органов народного образования, педагогов, студентов — будущих учителей*. — Тюмень, 1991.

³ См.: *Как мы раскрываемся в общении (методика экспресс-диагностики профессионально значимых личностных качеств педагога, проявляющихся в общении)* / Сост. Ю. П. Строков. — Тюмень, 1991.

Представителям второй точки зрения можно напомнить, что усвоение знаний и правил поведения невозможно без руководства взрослого (Д. Б. Эльконин)¹. Однако императивный стиль часто вызывает недовольство учащихся, приводит к их конфликтам с учителем.

Крайности указанных выше двух точек зрения, казалось бы, снимаются третьей. Однако видеть развитие в простом увеличении

или уменьшении — это метафизический, а потому неверный подход. Действительно, с возрастом ребенок, овладев какой-то относительно простой деятельностью, становится более самостоятельным, более независимым от руководства взрослого. Но от него тогда же требуется усвоение более сложных деятельностей, в связи с чем он испытывает еще большую потребность в помощи взрослого. Точно так же нельзя сказать, что управление со стороны взрослого должно становиться меньше с возрастом учащегося. Например, руководство формированием личности подростка требует больше воспитательных усилий и мастерства педагога, чем воспитательное воздействие на младшего школьника (В.А.Крутецкий).

В заключение можно сказать, что педагогическое руководство необходимо ребенку на весь период школьного обучения. Все это время надо способствовать формированию самостоятельности учащихся. Поэтому управляющие воздействия воспитателей и стремление учащихся к активности и самостоятельности — два важнейших фактора, обнаруживаемых в учебно-воспитательном процессе. Они находятся в единстве, так как оба совершенно необходимы для нормального психического развития детей. Это единство диалектическое, противоречивое, так как управление имеет характер внешнего воздействия, связано с деятельностью учителя, воспитателя, а самостоятельность непосредственно обусловлена внутренними побуждениями, выражает активную деятельность учащегося. Противоречивость обнаруживается, когда педагогическое руководство начинает препятствовать развитию активности и самостоятельности школьника. В этом случае она выражается в конфликтности отношений воспитателя с учащимися, в появлении трудных учащихся. Обострение противоречий можно снять и даже предотвратить, если учитель постоянно учитывает возрастные и индивидуальные изменения в личности школьника и своевременно меняет свои управляющие воздействия в соответствии с ними. Противоречивость этих факторов сглаживается с возрастом по мере дополнения воспитания самовоспитанием.

Итак, для правильного воспитания учащегося требуется не подавление его личности, не предоставление ему полной свободы действий, не механически дозированное увеличение самостоятельности, а постоянное сотрудничество учителя и ученика.

Психическое развитие ребенка достигается разрешением не только внутриличностных противоречий, как это считают многие отечественные психологи, но и внешних противоречий в системе отношений с другими людьми, прежде всего с учителем, родителями и сверстниками.

§ 4. Смысловой барьер

Ребенок может стать «трудным» (непослушным, недисциплинированным, упрямым), если между ним и учителем возникает смысловой барьер. Этот термин был введен психологом Л. С. Славвиной. Она так раскрыла содержание этого понятия: «смысловым барьером» мы называем такое явление, когда ребенок, хорошо понимая и умея выполнять то, что требует от него учитель, как бы не «принимает» это требование и упорно его не выполняет. В этих случаях те или иные педагогические меры не оказывают на него воздействия, хотя он хорошо понимает, на что именно они направлены и как ему следует на них реагировать².

Она выявила три вида смыслового барьера. Первый вид возникает при своеобразном, отличном от взрослых понимании ребенком требования, предъявляемых ему воспитателем. Например, учитель осуждает подсажку на уроке, а ученик считает, что он должен выручить товарища. Или педагог убеждает мальчика, что нельзя драться. Тот не возражает, но продолжает часто участвовать в драках, считая это проявлением смелости и храбрости.

В другом случае смысловой барьер может создаваться при неприятии учащимися формы выражения требований педагога. Так, если когда-либо даже справедливые требования были выражены учителем в грубой или оскорбительной для ребенка форме, то впоследствии ученик может не принимать и не выполнять самых обычных и нормальных требований воспитателя, считая их насмешкой или придижкой.

¹ См.: Эльконин Д. Б. *Детская психология*. — М., 1960.

² См.: Славвина Л. С. *Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам*. — М., 1958.

Третий вид смыслового барьера возникает, если личность учителя по тем или иным причинам неприятна школьнику. В этом случае учащийся может не выполнять любых требований данного преподавателя, хотя принимает их, если они исходят от других учителей.

Причины смыслового барьера различны.

1. Неправильное реагирование учителя на поступки и действия ученика из-за неумения выявить подлинные мотивы его поведения. В этих условиях педагог остается лишь на поверхности фактов, не вскрывая подлинные причины действий. В результате учитель неправильно реагирует на действия ученика, что вызывает протест и неудовольствие последнего. Если такое явление происходит часто, то смысловой барьер между учителем и учеником закрепляется и становится настолько сильным, что приводит к неприятию любых педагогических воздействий воспитателя.

Например, известен случай, когда школьник стал плохо выполнять

¹ домашние задания из-за того, что был занят изготовлением какого-то важного для него прибора. Классный руководитель обвинил его в лени и безделье. Учащийся промолчал, но внутренне обвинения не принял, так как много времени был занят сложной и для него полезной работой. Поэтому снижение внимания к учебной работе он не посчитал своей большой виной. Не зная этого, воспитатель продолжал попрекать школьника. Через некоторое время между учителем и учеником возник смысловой барьер, приведший к напряженным взаимоотношениям.

2. Неумеренное, слишком однообразное и длительное применение одних и тех же воспитательных приемов и средств. В таких случаях они становятся для школьников привычными и надоедливыми, лишены какого-либо смысла. Особенно часто это бывает при назойливых словесных воздействиях: нотациях, выговорах, внушениях. Так, бесконечные нравоучения и попреки учителя по поводу нежелания ученика заниматься определенным учебным предметом могут иметь обратный эффект: ученик только укрепит в своем отрицательном отношении к занятиям этим предметом, между педагогом и школьником возникнет смысловой барьер.

3. Отрицательная эмоциональная реакция ученика на неправильное, по его мнению, отношение к нему: заниженную оценку его успеваемости, незаслуженное наказание, а тем более оскорбление и унижение его достоинства.

4. Сложившееся у окружающих мнение о педагоге.

Для преодоления смыслового барьера требуется индивидуальный подход: выяснение истинных причин этого негативного явления, всех обстоятельств его возникновения, создание нужного общественного мнения в классе. Учитель должен быть достаточно критичен по отношению к самому себе, так как во многом смысловой барьер возникает из-за его недостаточного понимания ученика и непродуманных педагогических воздействий на него. Это требует изменения поведения учителя по отношению к данному ученику, изменения методов и приемов учебно-воспитательной работы с ним.

§ 5. Межличностные отношения в группе

Большое влияние на поведение школьника оказывает группа сверстников, с которыми он общается, особенно одноклассников. С возрастом это влияние становится все более сильным, в частности у подростков. А. Валлон подметил, что подростки более решительно предъявляют требования членам своей группы и добиваются их выполнения более жестко, чем взрослые в своей среде.

Достойное положение в группе сверстников, дающее школьнику моральное удовлетворение, — важное условие его нормального психического развития. Нередко неблагополучие в этой области свидетельствует об аномалиях развития ребенка. Они могут быть связаны с индивидуальными особенностями как самого школьника, так и группы сверстников. Например, отставание в учебе нередко влечет к затруднению приспособляемости, нарушению эмоциональных контактов. Многие такие школьники теряют уверенность в себе, у них возникает чувство неполноценности, часто подавленное настроение, формируются замкнутость, конфликтность, непослушание и упрямство. Понятно, что такой ученик не пользуется расположением большинства своих сверстников. Здесь трудности вызваны личными неудачами школьника. Приведем пример иного рода. В возрасте подростка положение в школьном классе в значительной степени определяется не столько учителем, сколько сверстниками. Нередко их мнения могут расходиться. В силу этого старательный и примерный ученик, продолжающий ориентироваться на учителя, может попасть в положение изгоя: его станут презирать, оскорблять и даже подвергать физическому воздействию. В данном случае трудности вызваны неправильным поведением группы сверстников. Заметим, что выяснить причины отклоняющегося поведения школьника в коллективе не так уж просто. Нередко школьник маскирует истинные мотивы своего поведения. Так, отстающий школьник, чтобы избежать эпитетов «тупой», «слабый», «неспособный», нередко изображает хулигана, лентяя или

шута. Известен случай, когда вновь прибывший в школу девятиклассник, не сумев установить контакт с товарищами, «признался» учителю, что его вовлекают в бандитскую шайку. Сделано это было для того, чтобы привлечь к себе внимание и таким путем выйти из изоляции в классе. На самом деле ничего подобного не было.

Неблагополучие в положении детей и подростков в группе сверстников выявляется не только наблюдением, но и рядом специальных методик. Наиболее распространенной из них в настоящее время является социометрия. Отечественные психологи используют ее для выявления эмоционально-психологических взаимосвязей в группе. Напомним вкратце, как это делается. Например, в группе младших школьников каждому ребенку дается перед каким-либо праздником три похвальные открытки и предлагается раздать их трем товарищам по его усмотрению. Подростку или старшекласснику надо назвать три фамилии ребят из своего класса, с которыми он (она) хотел бы находиться рядом в той или иной ситуации. Во всех случаях подсчитывается, сколько выборов получил тот или иной конкретный учащийся. В связи с этим определяются следующие категории: социометрические звезды, предпочитаемые, принятые и изолированные. Для нашего понятия полезно охарактеризовать социометрических звезд и изолированных. Социометрические звезды — это члены группы, получившие наибольшее количество выборов. Популярность их может быть вызвана различными причинами: высоким уровнем развития интеллекта, достаточно большими знаниями и умениями (особенно в области значимых для группы деятельностей: спорт, гитара, танцы, смешные истории и т.д.), развитыми навыками общения, умением найти путь к сердцу другого, готовностью оказать бескорыстную помощь, приятной внешностью и физической силой. Причем в выборе сказываются половые и возрастные особенности подростков. Так, физическую силу особенно ценят мальчики.

Изолированные члены группы — это те, которых никто не выбрал. Причинами отверженности могут быть безразличие к учебе и успехам других, неинтересность в общении (замкнутость, молчаливость, постоянное недовольство чем-либо), неумение общаться, находить контакт со сверстниками. Нередко изолированный не знает о своем положении в классе. Ни в коем случае не следует говорить ему об этом; подобное знание часто бывает связано с тяжелыми переживаниями, сложностями в поведении, попытками любым путем изменить свой статус и поисками другой группы, где бы он был признан. Преодоление этих трудностей во многом зависит от педагога, создающего благоприятный психологический климат, позволяющий адаптироваться всем ученикам класса, выясняющего и помогающего устранить причины изолированности отдельного учащегося. Иногда изолированность может быть вызвана незнанием ученика, недавно пришедшего в класс. В таком случае надо помочь ему показать себя сверстникам с лучшей стороны.

В число трудных школьников подчас может попасть и лидер группы. Какие функции обычно выполняет лидер? Он инициирует интересные формы совместной деятельности, планирует пути достижения цели, оказывает влияние на распределение функций членов группы, в значительной степени способствует установлению определенной эмоциональной атмосферы в группе, развивает общественную активность группы. Лидер должен остро чувствовать отношения в группе, обладать способностью сформулировать еще не осознанную другими потребность группы.

Надо различать лидера, избранного официальным путем, и лидера неформальной группы. Примером первого типа лидеров в школьном классе является староста. В практике нашей школы некоторые ученики становились членами официального актива класса по настоянию учителя. Поэтому такие активисты нередко больше ориентировались на мнение педагога, чем своих товарищей. Это часто приводит к падению их авторитета в классе и усилению влияния неформальных лидеров. Отношение к таким лидерам у педагогов должно быть разным в зависимости от направленности

деятельности первых. Если это лидеры товарищеской или дружеской группы, не наносящей вреда учебно-воспитательной работе, то надо добиваться, чтобы они не противопоставляли свою группу классу. Но нередко бывает, что неформальный лидер утверждает свой авторитет среди учащихся проказами и грубыми нарушениями дисциплины на уроке. В таком случае правильным будет привлечение его к организации добрых дел. Вовлекать его надо постепенно, давая все более и более ответственные поручения, обучая методам их выполнения, формируя навыки правильного взаимодействия с активом класса и другими учениками. В то же время часто бывает ошибкой сразу дать такому учащемуся ответственное постоянное поручение, например, одного такого «активиста» — ученика 9-го класса неопытный классный руководитель рекомендовал на место старосты. Тот охотно взялся за дело. Он наводил дисциплину на уроках, расхаживая по классу и хлопая учебником по головам разговаривающих учеников. Естественно, им были недовольны не только

словоохотливые ученики, но и учителя. Пришлось ученика освободить от скороспело назначенных обязанностей и поручить другие.

Все осложняется, когда недисциплинированный лидер не хочет идти на сотрудничество с воспитателем, вовлекая в свои затеи класс. В этих случаях бывает полезно показать несостоятельность его поведения в коллективе, помочь ребятам критически взглянуть на его действия. Так, в одном 8-м классе был подросток, претендующий на роль «возмутителя спокойствия». Однажды он залез в стенной шкаф и велел запереть себя снаружи. Когда начался урок литературы, мальчик начал издавать нечленораздельные звуки. Он рассчитывал, что преподаватель начнет долго искать источник звуков, открывать шкаф и вытаскивать из него нарушителя дисциплины, а тот будет сопротивляться и пререкаться с учителем. Это приведет к веселью в классе и срыву урока, чего этот трудный учащийся и добивался. Но преподаватель литературы сразу понял, в чем дело. Он быстро принял решение. Сделав учащимся знак, чтобы они не обращали внимания на шум, идущий из шкафа, он стал рассказывать интересные факты из биографии писателя, творчество которого на том уроке изучалось. Учитель сумел увлечь ребят своим рассказом, невзирая на требования дезорганизатора выпустить его из шкафа. На перемене шкаф открыли, и из него вышел осмеянный сверстниками несостоявшийся неформальный лидер. Больше уже на уроках он не нарушал дисциплину. К слову сказать, если преподаватель сумел показать неправильность поведения неформального лидера, над последним не следует торжествовать победу и тем более унижать его, а надо помочь проявить организаторские качества в полезном и достойном деле. И наконец, бывает, что развенчать лидера-дезорганизатора не удастся. Тогда целесообразно перевести его в параллельный класс. Там, как правило, он теряет статус лидера.

Говоря о социометрических звездах и лидерах, отметим необходимость различения этих понятий. Не всякая социометрическая звезда является лидером. Долго функционирующий лидер, как правило, переходит из категории социометрических звезд в более низкий социометрический статус. Лидер выявляется рядом специальных психологических методик (гомеостат и др.).

Более подробно о работе с отрицательным лидером и отверженным членом группы сообщается в работе А. А. Аладьина¹. Он сообщает о возможных причинах нежелательного поведения таких школьников, об особенностях организации изучения их личности учителем, о программе и приемах психокоррекционной работы с ними.

Важным методом психодиагностики межличностных отношений в группе является шкала приемлемости. Она хорошо дополняет социометрический опрос. Шкала приемлемости разработана американским психологом Богардусом и адаптирована Н.В.Бахаревой². Сущность этого метода сводится к ранжированию каждым учеником всех своих соучеников, отмечая степень приемлемости для себя каждого из них по оценочной шкале. При этом указываются конкретные виды совместной деятельности: работа, учеба, спортивная игра и т. д.

В отечественной психологии широкое распространение получила референтометрия. Эта методика разработана и обоснована Е.В.Щедринной³. Автор считала необходимым выяснять не только симпатии и антипатии в группе, но и членов референтной группы каждого учащегося в классе. Процедура исследования по данной методике проводится в 2 этапа: на первом происходит взаимная оценка учащихся по определенным личностным качествам или видам деятельности. На последнем этапе выявляются наиболее значимые качества для каждого учащегося, ядро его референтной группы.

А. А. Аладьин подробно описывает другие психодиагностические методики: диагностика отношений в системе «педагог—воспитанник», экспресс-диагностика психологической атмосферы учебного коллектива, оценка привлекательности группы, диагностика стиля межличностного взаимодействия (цитировано выше). Указывая некоторые новые методики, хотелось бы, чтобы читатель не забывал о таких часто применяемых и доступных методиках, как индивидуальные беседы со школьниками, дневники педагогического наблюдения и т. д.

Мы описали и указали наиболее распространенные методы психодиагностики. Не менее важно уделить внимание методам и приемам психокоррекции межличностных отношений в группе. В

¹ См.: Аладьин А.А. Психодиагностика и психокоррекция особенностей межличностного взаимодействия // Пергаменчик Л.А., Фурманов И.А., Аладьин А.А., Отчик С. В. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. — Минск, 1992.

² См.: Бахарева Н.В. Шкала приемлемости как метод изучения взаимоотношений // Человек и общество / Под ред. Б.Г.Ананьева. — Л., 1970.

³ См.: Щедринна Е.В. К возможности сопоставления социометрического и референтометрического выбора в группе // Личность в психологическом эксперименте. — М., 1973.

этой связи в современной психологии особенно интенсивно стали разрабатываться методы активного воздействия на личность человека. Именно они особенно полезны для корригирования отклоняющегося поведения. Следует выделить методики социально-психологического тренинга. Это новая отрасль современной прикладной психологии. В нашей стране особую известность получила методика социально-психологического тренинга К. Роджерса, разработанная на принципах гуманистической психотерапии. Отечественные исследователи этой проблемы опираются на работы в области общей и социальной психологии А.В.Петровского, Г.М.Андреевой, А.А.Бодалева, А.В.Брушлинского, А.Н.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, Л.И.Уманского, М.Г.Ярошевского и др.

Из специально посвященных этой проблеме солидных исследований следует отметить, прежде всего, монографию Л.А. Петровской «Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга»¹. Автор рассматривает эту проблему на примере тренинга сензитивности. Этому же автору принадлежит и вторая книга на эту тему². Там рассматривается готовность к диалогу в общении. Последняя понимается как ядро социально-психологической компетентности, которая способствует эффективности управленческой деятельности, воспитательной работы, регулирования конфликтности.

В работе Ю. Н. Емельянова «Активное социально-психологическое обучение»³ систематизирован материал по теоретико-методическому обоснованию и практике применения активных групповых методов социально-психологической подготовки руководителей предприятий, а также специалистов по коммуникативным профессиям.

Особо выделим работу Н.П.Аникеевой⁴, посвященную проблеме создания благоприятного психологического климата в дет-

³ См.: *Петровская Л. А.* Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. — М., 1989.

³ См.: *Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение. — Л., 1985.

⁴ См.: *Аникеева Н.П.* Психологический климат в коллективе. — М., 1989. В своей книге автор показывает необходимость привития психологической культуры всем членам коллектива, большие возможности обучения школьников общению через игру, а также неигровые формы. Работа насыщена большим количеством практического материала, необходимого для организации учителем воспитательного процесса в классе.

Показу психологических возможностей улучшения общения посвящена книга Е.Мелибруды². Автор описывает типовые межличностные отношения и рекомендует научно обоснованные модели поведения в конфликтных ситуациях. Мелибруда предлагает конкретные пути самоизменения в общении.

Об обучении школьников целесообразной саморегуляции межличностных взаимодействий сообщает А.А.Аладьин (цитировано выше). В основе подобного обучения лежат ролевая концепция и положение о нормативной детерминации общения и поведения контактирующих учащихся. Сущность дальнего подхода заключается в положении, что неадекватные взаимоотношения и конфликты в классе возникают из-за несовпадения реальных способов общения и поведения с имевшимися представлениями учеников о должном поведении и их ролевыми ожиданиями. Поэтому школьникам предлагается специальная программа действий (способов решения задач деятельности, проявления внимания, самоотверженности, старания), способов и приемов общения и реагирования на замечания товарищей и собственные ошибки. В процессе специального обучения анализируются конкретные конфликтные ситуации и определяется программа адекватного поведения учащихся. Затем под руководством учителя проигрываются типичные ситуации, которые вызывают у школьника затруднения. Освоение внешнего поведения обязательно дополняется работой учителя по созданию у трудного учащегося положительного отношения к взаимодействию с окружающими.

Автор предлагает ряд игровых программ, нацеленных на обучение школьников сотрудничеству. Описаны специальные игры: «Групповая картина» и «Снимается фильм». А.А.Аладьин обсуждает также требования к учителю, осуществляющему подобную психокоррекционную работу.

¹ См.: *Петровская Л.А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М., 1982.

² См.: *Мелибруда Е. Я — Ты — Мы.* Психологические возможности улучшения общения. — М., 1986.

Необходимо особо выделить работу А. А. Леонтьева¹, посвященную проблеме педагогического общения.

Желающим получить расширенное представление о методиках изучения межличностных отношений в группе сообщаем дополнительную литературу².

§ 6. Коллектив и школьники с отклоняющимся поведением

Неумение общаться, устанавливая адекватные межличностные отношения в коллективе часто является первопричиной отклоняющегося поведения ребенка и подростка. Между тем культура общения в нашей стране находится на низком уровне. Сталинистское государство на словах провозглашало свободу, равенство и братство, а на практике сознательно уничтожало их. Многие десятилетия в стране господствовали сыск, доносительство, телефонное прослушивание. Люди даже в семье привыкли говорить о важных вопросах шепотом. Постоянные приятельские компании вызвали у властей подозрение. В каждый коллектив внедрялся осведомитель. Власть тайной политической полиции (КГБ) была абсолютной. Все эти обстоятельства формировали у многих людей скрытность, замкнутость, тревожность, неуверенность в себе, застенчивость. Появилась так удивляющая иностранцев скованность в поведении большинства советских людей, установка на негативное истолкование поведения окружающих по отношению к себе. С другой стороны, не пережившие раздвоенности сознания граждане становились либо алкоголиками, либо фанатично-агрессивными людьми. Понятно, что в таких условиях ни о каком нормальном человеческом общении говорить не приходилось. Лишь в послесталинский период, когда возникла идея «социализма с человеческим лицом», в общество постепенно стали внедряться социология и социальная психология, до того полностью заменяемые теорией марксизма-ленинизма.

Но и тогда продолжала существовать ложная теория коллектива. Он объявлялся высшей ступенью развития малой группы, где было не только лично-значимое, но и социально значимое опосредование межличностных отношений. Коллектив, в котором общественные мотивы существенно преобладали над личными, объявлялся коммунистическим. На деле в большинстве случаев типичный советский коллектив являлся не группой свободно взаимодействующих людей, а бригадой занятых подневольным трудом производителей во главе с надсмотрщиком-начальником. Ради объективности надо сказать, что все же значимо социализированные группы, или коллективы, у нас были. Люди есть люди. И гуманные идеи братства и взаимопомощи возобладали у них в определенное время и в определенных обстоятельствах, несмотря на жестокие условия существования в тоталитарно-фашистском государстве. Общественная направленность труда была очень выражена в годы Великой Отечественной войны. Она была и у людей, работающих в экстремальных условиях: летчиков, космонавтов, шахтеров, спортсменов и т. д. Естественно, что подобная направленность особенно проявлялась в детских и юношеских коллективах. Недаром многие молодые люди с искренне романтическими намерениями ехали на так называемые стройки коммунизма. Многие талантливые педагоги на деле создавали подлинные ученические коллективы. Достаточно вспомнить опыт А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили и многих других. А. С. Макаренко сейчас осуждают. Известно даже высказывание, что он — создатель «тюремной» педагогики. Думаем, что это ненужная крайность. А. С. Макаренко вольно и невольно отдал дань господствующей идеологии тоталитаризма. Но без этого он ничего бы не смог сделать. Однако эта дань была минимальной. Работая в системе НКВД в период строительства ГУЛАГа и начала массовых репрессий, А. С. Макаренко создавал демократические воспитательные учреждения с гуманными взаимоотношениями педагогов и воспитанников. Недаром он постоянно преследовался, а в последние годы жизни нигде не мог закрепиться надолго. Воспитателей, подобных А. С. Макаренко, надо оценивать не только по их теории, но и по организации воспитательной работы с детьми, по результатам ее.

В советской теории коллектива ложен был сам основополагающий принцип демократического централизма. На самом деле тоталитарное общество представляло собой высокую пирамиду, широкое основание которой составляли трудовые, учебные и семейные коллективы. В этой пирамиде общественная вертикаль была преобладающей абсолютно и господствующей над горизонталью. Ее решения подлежали исполнению немедленно и без корректив. Уже поэтому нельзя говорить о демократическом централизме в советском коллективе. А. С. Макаренко в своих печатных работах объявлял о следовании принципу демократического централизма. На практике он

¹ См.: Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М., 1979.

² См.: Лучшие психологические тесты. — Петрозаводск, 1992; Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столика. — М., 1987; Шванцара И. и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.

воплощал построение детского коллектива в свойственном для того времени понимании демократизма: все решалось совместно, на общем собрании колонистов, принималось мнение большинства участников. Оно считалось обязательным не только для воспитанников, но и для педагогов. Это важно подчеркнуть, так как в большинстве советских производственных и учебных коллективов действовала машина голосования, заводимая и направляемая начальником или воспитателем. Большинство только штамповало заранее подготовленные решения.

Способствуя созданию коллектива класса на основе выявления и уважения мнения большинства учащихся, следует не забывать об обеспечении прав меньшинства и каждой отдельной личности. Надо, чтобы они имели возможность говорить о своих интересах и добиваться консенсуса с большинством по поводу их удовлетворения. В противном случае большинство может считаться диктаторским большинством, подавляющим личность и меньшинство. К сожалению, это существенное современное уточнение понятия «демократия» не стало объектом обсуждения в нашей педагогической печати.

Таким образом, понятие «коллектив» в жизни и советской школе было ложным, служащим для прикрытия отсутствия подлинной демократии в нашем обществе. Представляется, что важнейшая задача отечественной школы сегодня — воспитание школьников на принципах подлинной демократии. Это тем более важно, что теперь в некоторых органах печати поощряется создание педагогических систем, основанных на принципах крайнего индивидуализма. Почему наряду с задачей развития личности учащегося воспитателю надо способствовать развитию уравновешивающего процесса социализации? Именно в группах учащихся научается адаптироваться к социальному окружению и активно взаимодействовать с ним, развивать чувство любви к ближнему, братской любви, взаимопомощи и милосердия, преодолевать отчужденность от общества. Верующие знают изречение апостола Павла о том, что каждый человек — особый орган единого организма во Иисусе Христе. Особенно это очевидно сейчас, когда создается единая мировая культура и единое мировое хозяйство, основанное на разделении труда.

Учитывать интересы других не только необходимо, но и выгодно. Известно, что собственнику предприятия бывает полезно отказаться от контрольного пакета акций, продав значительную их часть своим работникам. Тогда производительность труда резко возрастает, прибыль увеличивается, а предприниматель от меньшей доли акций получает значительно больший абсолютный доход. К тому же исчезает социальная напряженность в отношениях между работодателем и наемными рабочими. Таким образом, производственные группы в современном обществе западных стран часто стараются строить на основах гуманизма, нравственности, демократичности. Показательна в этом отношении статья В. Михеева «Для бизнеса важна не только квалификация, но и чтобы человек был хороший» («Известия», 23 июня 1993). Она содержит изложение взглядов Э. Бирна, крупнейшего специалиста в области «рекрутирования» квалифицированных кадров в США. При поступлении на работу к положительным мотивам кандидата относят желание испытать себя в новом деле, стремление к стабильности, благоприятной атмосфере в коллективе, работу над собой в профессиональном отношении, возможность обогатиться новыми знаниями и умениями, стать сотрудником престижного учреждения или компании. Негативным мотивом считается стремление только больше зарабатывать. С такими людьми предпочитают просто не иметь дела. Все это особенно важно учитывать при проведении современных экономических реформ в России, когда предпринимательство во многих случаях приобретает резко индивидуализированный, а то и просто криминальный характер. Понятно, что это отрицательно влияет на взгляды и поведение школьников, чутко улавливающих все общественные изменения.

Разумная социализация требуется и для психического развития ребенка. Человек — общественное существо. Он формируется под влиянием взрослых и сверстников, утверждается через общественное признание, самое тяжелое для него наказание — одиночество, изоляция от людей. Ребенок отстает умственно и приобретает деформации поведения при неудовлетворении потребности в общении, дефиците любви, тепле, интересе к своей личности. Это верно как в отношении школьного класса, так и семьи. Умением общения желательно овладеть не только воспитанникам, но и воспитателям. Возьмем типичный пример. Мать — это солнышко в семье. Все держится на ее любви и душевном тепле. Естественно, что мать основное внимание уделяет детям. Однако подобное отношение может принимать чрезмерные формы. Тогда мать живет только детьми, постоянно говоря им о своей жертвенности во имя их, мало внимания уделяет супругу и пожилым родителям. В связи с этим возникают конфликтные ситуации. Дети недовольны гиперопекой, их тяготит жертвенность матери, лишаящая их веселья и радости. Муж недоволен сведением его роли к функциям производителя и добытчика материальных средств существования. Престарелые ро-

дители страдают от «неблагодарности» дочери и стремятся ей «отомстить» через внуков, привлекая их симпатии к себе излишними похлопками и баловством. Если же мать овладеет искусством общения и любви, никого не обделяя своим вниманием, то выигрывают все. Супруги становятся счастливыми, а дети радостными. Потому что радостно видеть счастливых, улыбающихся родителей, потому что у них больше свободы и самостоятельности. Удовлетворяются потребности в общении у стариков, особенно обостренные в этом возрасте. Вместо соперников молодым родителям они становятся их помощниками в деле воспитания детей. Мы взяли пример с матерью. Но овладевать искусством человеческого общения надо всем членам семьи. Итак, мы стоим за развитие разумной социализации в группе.

На что же опираться учителю при управлении процессом социализации в учебной группе? У нас много работ по коллективу, коллективу и личности. Думаем, не следует их все огульно отвергать, надо подойти критически. Люди есть люди. Их потребность в общении проявлялась и под гнетом тоталитарного режима, пусть порой в деформированной форме. Особенно ценно было бы изучение детских коллективов, не испытавших в большой степени влияния отрицательных установок общества той поры. Поэтому нужными представляются сегодня работы талантливых педагогов и передовых учителей, имеющих большой опыт гуманной воспитательной работы с детьми и подростками. Не следует предавать забвению достижения учителей дореволюционной школы и знакомиться с работами зарубежных современных психологов и педагогов.

В контексте нашего учебного пособия представляется важным вернуться к новому прочтению работ А. С. Макаренко. Ведь он более всего использовал коллектив как средство воспитания и перевоспитания детей и подростков с отклоняющимся поведением. При этом находились преимущественно недирективные средства воспитательного воздействия, столь ценимые нами сегодня, развивались идеи самоуправления детского коллектива. Правда, для современной школы требуется перестановка акцентов в воспитании с доминирования интересов коллектива на обеспечение прав свободного развития личности школьника. В оправдание А. С. Макаренко надо сказать, что акцент на коллектив был обусловлен в его теории требованиями не только идеологии тогдашнего государства, но и специальной работы в колонии. Ведь дети были там лишены семьи. Поэтому опыт А. С. Макаренко наиболее полезен сегодня для подобных колоний и детских учреждений закрытого типа (детских домов, школ-интернатов и т.п.). К тому же Макаренко не отрицал необходимости принципа индивидуального подхода к воспитанникам в любом детском воспитательном учреждении. Более того, он говорил о необходимости разработки наряду с общей программой воспитания индивидуальной программы. Наиболее ему удалось воплотить это требование в работах по семейному воспитанию.

А. С. Макаренко понимал коллектив как свободную группу трудящихся, объединенных единой целью, единым действием, организованную, снабженную органами управления. Там, где есть организация коллектива, там есть органы коллектива, организация уполномоченных лиц, доверенных коллектива, и вопрос отношения товарища к товарищу не сводится к вопросам любви, дружбы и соседства, а это вопрос ответственной зависимости. Таким образом, члены коллектива связаны обязательствами или отношениями, своим долгом и честью по отношению к коллективу. Основываясь, в частности, на утверждениях А. С. Макаренко современные отечественные психологи определяют коллектив как малую группу высокого уровня социального развития, в которой межличностные отношения опосредованы общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности.

Необходимыми признаками коллектива являются:

- 1) объединение членов коллектива для достижения социально одобряемой цели;
- 2) добровольность объединения;
- 3) его сплоченность и целостность;
- 4) коллективистические взаимоотношения, обеспечивающие эффективность общественно полезной деятельности;
- 5) благоприятные условия для всестороннего и гармонического развития личности.

Коллектив может оказывать на личность не только положительное, но и отрицательное влияние. Это может случиться даже со сложившимся коллективом взрослых людей, не говоря уже о детском или подростковом коллективе. Поэтому возникает важная проблема отношения личности и коллектива. Чтобы в ней разобраться, укажем на специфические социально-психологические параметры коллектива, экспериментально выявленные и исследованные А.В.Петровским. Они следующие: коллективистическое самоопределение, сплоченность как ценностно-ориентационное единство, коллективистическая идентификация, социально-единый характер мотивации межлич-

ностных выборов, высокая референтность, объективное возложение и принятие ответственности за результаты совместной деятельности. Исходя из сказанного, какое поведение члена коллектива может считаться нормальным, а какое — отклоняющимся? Например, можем ли мы оправдывать конформизм, т. е. чисто внешнее согласие с мнением коллектива? Конечно, нет, так как при этом развиваются соглашательство, беспринципность, возникает двойная мораль. А как следует относиться к негативистскому поведению, т. е. стремлению всегда действовать наоборот, наперекор мнению коллектива? Это другая крайность, ведущая к потере дисциплинированности, упрямству, индивидуалистическому своеволию. Нормальным для члена коллектива будет коллективистическое самоопределение. Под ним понимается избирательное отношение человека к воздействиям определенной социальной общности, при котором он принимает одни из ее влияний и отвергает другие в зависимости от идеалов, целей деятельности, норм и т. п. Таким образом, коллективистическое самоопределение дает возможность члену коллектива вести себя самостоятельно и принципиально, избегая при этом соглашательства и анархизма. Мы не имеем возможности провести подобный анализ всех указанных выше параметров коллектива и отсылаем читателей к вузовскому учебнику «Общая психология».

Каким должен быть коллектив, обеспечивающий правильное и эффективное воспитание и перевоспитание детей и подростков, особенно трудных?

Обратимся к приведенному выше определению коллектива А. С. Макаренко. В нем отечественные педагоги и психологи выделяли, прежде всего, положение о необходимости для коллектива единой цели и единого действия. Без наличия цели невозможна организация коллектива, указывал А.С.Макаренко. Эта цель выявляется не случайным совпадением частных целей, а именно общей целью всего коллектива. Она должна направлять коллектив на решение задач деятельности, явно полезной для всего общества. Коллективу надо не избегать трудных задач, а направлять все силы на их выполнение. В статье «Мои педагогические воззрения» (1939) А.С.Макаренко отмечал, что недостаточно создать правильное представление о том, что надо делать. Требуется обязательно воспитать привычку преодолевать длительные трудности.

Мысли А. С. Макаренко о необходимости для коллектива единой цели отразились в многочисленных психолого-педагогических исследованиях, особенно посвященных проблеме организации общественно полезной деятельности детей и подростков. Однако, будучи принятыми в науке, эти предложения слабо внедряются в практику. Как показывают наблюдения во многих школах Москвы, классные коллективы там чаще всего объединяются лишь на задачах учебной деятельности. Этого, как указывал А. С. Макаренко, явно недостаточно. Почему? Потому что ныне сложившиеся методы обучения в школе способствуют развитию у школьников известного индивидуализма, самомнения и пр. Формы работ, способствующие развитию коллективистических начал у школьников, только еще внедряются (А.К.Маркова, В.В.Рубцов и др.). Причем это внедрение вызывает нередко яростные дискуссии и сопротивление, как это происходит с опытом коллективных форм обучения, разработанных В. К. Дьяченко. Еще хуже обстоит дело с общешкольными коллективами, объединенными на единой цели и едином действии. Такие коллективы нередко практически не существуют. Особенно трудно их создавать в крупных городских школах, имеющих по численности более тысячи учащихся и занимающихся в две смены. А создавать общешкольные коллективы, как считал А. С. Макаренко, совершенно необходимо. Такой коллектив помогает во много раз усилить положительное взаимное влияние учащихся друг на друга, создавать, в частности, разновозрастные коллективы учащихся. Интересные формы таких взаимодействующих разновозрастных коллективов дают тот же В. К. Дьяченко и ряд передовых учителей общеобразовательных школ, школ-интернатов и детских домов. Вопрос о единстве цели и действия коллектива тесно связан с вопросом о перспективных линиях (пути) коллектива и личности. Напомним, что писал А. С. Макаренко о роли перспективы в жизни человека: «Самое важное, что мы привыкли ценить в человеке, — это сила и красота. И то и другое определяется в человеке исключительно по типу его отношения к перспективе. Человек определяющий свое поведение самой близкой перспективой, есть человек самый слабый. Если он удовлетворяется только перспективой своей собственной, хотя и далекой, он может представляться сильным, но не вызывает у нас ощущения красоты личности и ее настоящей ценности. Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше.

Воспитать человека — значит воспитать у него перспективные пути. Методика этой работы заключается в организации новых перспектив, в использовании уже имеющихся, в постепенной подстановке более ценных»¹.

А. С. Макаренко различал близкую, среднюю и далекую перспективу. В детском коллективе начинать надо с близкой перспективы. Ею может быть и ожидание хорошего обеда, и похода в цирк и т. п. Но постоянно надо создавать и расширять перспективы целого коллектива, доводить их до перспективы всей страны. Таким образом, грань оптимистической перспективы отодвигается с возрастом.

Итак, организация близкой перспективы должна начинаться с личных линий. Но главное внимание требуется уделять созданию коллективных линий. Однако в молодом коллективе нередко бывает борьба между различными перспективными линиями: ведь встречаются подростки и юноши, для которых ее перспектива — демонстрация силы над слабыми, нарочито грубого отношения к девушкам, выпивки, кражи, карточные игры и т. д. Поэтому очень важно, чтобы культурная деятельность оттеснила примитивные «приятности». И вообще близкую перспективу нельзя строить только на принципе приятности. Это приведет детей к ненужному эпикурейству. Надо, чтобы они стремились к таким планам, реализация которых связана с приложением известных трудовых усилий. В сложившемся коллективе ожидание коллективной работы само по себе становится радостной близкой перспективой. Важнейшая задача воспитателя — организовать близкую перспективу как общее стремление к завтрашнему дню, наполненному коллективным усилием и коллективным успехом, особенно в школьной и производственной работе. Важно замечание А. С. Макаренко, что нужно в жизни воспитательного учреждения уметь чередовать выполнение трудной задачи с ожиданием простого детского удовольствия, например мороженого к завтрашнему обеду.

Средняя перспектива заключается в проектировании несколько отодвинутого во времени коллективного события: участия в праздновании революционных дат и юбилейных годовщин воспитательного учреждения, начала и конца учебного года, подготовки к летним каникулам и т. д. К ним надо готовиться задолго, организовав различные комиссии с включением в них большого количества учащихся, конкурсы проектов праздника, отчеты перед общим собранием в ходе подготовки к мероприятию и т. д.

Важнейшим этапом в деле воспитания, считал А. С. Макаренко, является далекая перспектива. Она является естественным переходом к наиболее широкой перспективе — будущему всей нашей страны. Это самая высокая ступень в деле организации перспективных линий. Надо не только знать, говорить и читать об этом будущем, но и всеми чувствами переживать движение страны вперед. Дети и подростки должны уметь свою собственную жизнь представлять не иначе, как частью настоящего и будущего всего нашего общества².

В приведенных выше мыслях А. С. Макаренко отчетливо показана необходимость перспективных линий коллектива для формирования личности члена коллектива. Нам бы хотелось показать и другой важный аспект проблемы — необходимость достаточно далеких перспективных линий для развития самого коллектива. А. С. Макаренко в «Педагогической поэме» этим аргументировал переезд колонии в Куряж: на прежнем месте перед колонистами уже не было захватывающих перспектив, требующих сплочения и напряжения всего коллектива. Психологи продолжали изучение влияния перспективных линий на формирование и дальнейшее развитие детского и юношеского коллектива. В частности, сам автор с группой студенток факультета дошкольного воспитания МГПИ им. В.И.Ленина участвовал в создании общественного детского сада. Было отмечено, что многолетнее осуществление этого общественно полезного дела сплотило студенток этой группы в крепкий и дружный коллектив. Однако временами энтузиазм ослабевал и возникали споры, целесообразно ли и дальше продолжать эту работу. Случалось такое в те периоды времени, когда влияние перспективных линий ослабевало. Тогда актив стремился не только возобновить далекую перспективу, говоря о большом общественном значении предпринятого дела, но и наметить близкую перспективу, быстрое достижение которой связано с радостным переживанием. Такое сочетание близкой и далекой перспективы способствовало скорейшему преодолению трудностей в коллективе.

В научной литературе недавно было обращено внимание на то, что проблему перспективных линий А. С. Макаренко разрабатывал в то же время, когда Л. С. Выготский ввел в науку понятие зо-

¹ Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. — М, 1983—1986. — Т. I.— С. 311-316.

² : Макаренко А. С. Указ. соч. — С. 311—316.

ны ближайшего развития. Нетрудно увидеть родство этих двух категорий. В настоящее время изучается вопрос о возможном взаимовлиянии Макаренко и Выготского в разработке этой и ряда других серьезных психолого-педагогических проблем (смотрите, в частности, работы полтавского психолога В. Ф. Моргуна),

А.С.Макаренко различал большой, целый коллектив всего воспитательного учреждения и малый, первичный коллектив (класс, производственная бригада и пр.). Для современных психологов интересно указание Макаренко, что недостаточно формирования первичного коллектива, надо создавать большой коллектив. Только через такой коллектив, интересы которого вытекают не из простого общения, а из более глубокого социального синтеза, становится возможен переход к широкому политическому воспитанию, к учету интересов целого советского общества. Что для этого требуется? Единые школьные интересы, единая школьная форма работы, единое школьное самоуправление и общение членов коллектива, указывал Макаренко.

Есть несколько первичных коллективов. Основной его формой Макаренко считал не спальню (создает компанейство), не школьную группу (известное пренебрежение к производительному труду, индивидуалистические устремления, повышенное самомнение), а производственный отряд. Как формировался коллектив воспитанников? Он строился А. С. Макаренко на принципе самоуправления. Самоуправление, писал Макаренко, может сделаться самым эффективным средством воспитания. У него в колонии и коммуне самоуправление было по типу соуправления: воспитатели участвовали в решении текущих дел учреждения. Более того, педагогический коллектив сливался с детским в единый коллектив. А. С. Макаренко считал ошибочным представлять детский коллектив совершенно обособленным от воспитателя и способным инстинктивно найти организационные формы своей жизни. В особо счастливом случае, считал он, такой коллектив может найти нечто, чтобы не погибнуть. Но этого недостаточно. Нужны новые формы жизни, позволяющие получить искомые величины в области воспитания. Для этого требуются значительное напряжение педагогической мысли, пристальный и стройный анализ, изобретение и проверка. Эти мысли А. С. Макаренко находят подтверждение в утверждениях ведущих отечественных психологов (Д.Б.Эльконина и др.) о невозможности строить процесс воспитания детей без участия взрослых воспитателей.

Основное назначение самоуправления в детском и юношеском коллективе А. С. Макаренко видел в привлечении всех воспитанников к сознательному и систематическому участию в управлении воспитательным учреждением. Он учил воспитанников не только подчиняться, но и руководить, выполняя различные командные функции. Он писал, что старался как можно больше переплести друг с другом зависимости отдельных уполномоченных коллектива, отношения подчинения и управления. Подобный принцип организации деятельности самоуправления в воспитательных учреждениях, где работал Макаренко, в значительной степени помогает проектировать аналогичную деятельность современных школьников, эффективно их воспитывать. Так, в психологии в качестве одной из важнейших ставится проблема формирования у учащихся потребности в активной деятельности. Помогает ее решить опыт А. С. Макаренко.

Как строилась система самоуправления в воспитательных учреждениях, которыми руководил А. С. Макаренко? Об этом ясно сказано в его художественных произведениях «Педагогическая поэма» и «Флаги на башнях». Студентам педагогических институтов рекомендуется прочесть также работу Макаренко «Методика организации воспитательного процесса»¹.

Опишем вкратце систему самоуправления в коммуне им. Ф.Дзержинского. Большой коллектив ее делился на ряд первичных коллективов. Этим достигалось, во-первых, устранение обезлички отдельных воспитанников в большой массе людей, предупреждалось их выпадение из-под влияния коллектива. А во-вторых, создавалась возможность организации соцсоревнования групп, а не личностей. В качестве первичного коллектива выступал отряд, организованный по производственному принципу: отряды были на производстве, выполняли общую работу на дежурствах по колонии и т. д. Отряд состоял из 7—15 человек. Большая величина отряда нецелесообразна, так как в подобном случае происходило бы ослабление руководства им и меньшая возможность контроля за отдельным воспитанником. В каждом отряде должна быть пионерская и комсомольская прослойка. Если пионеров и комсомольцев было много, то создавались отдельные пионерские и комсомольские отряды. А. С. Макаренко принадлежит идея создания смешанных возрастных отрядов. Это, как показал опыт, дает большой воспитательный эффект — возникает тесное взаимодействие возрастов, накопление и передача опыта старших младшим. Последние получают до-

¹ См.: Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. — М., 1983—1986. — Т. 1. С. 267-328.

полнительные знания, усваивают привычки поведения старших, их рабочую хватку, уважение к ним. У старших воспитывается внимание к маленькому человеку, великодушие и требовательность, положительные качества будущего семьянина.

Во главе отряда стоит командир. Вначале он назначается из лучших воспитанников. Коллектив педагогов на этом этапе помогает активу наладить политическое влияние комсомольцев, более тесно сплотиться, увлечь за собой других ребят. В организованных коллективах с сильной комсомольской организацией командир выбирается на общем собрании. Он должен быть предан учреждению, хорошо учиться в школе и ударно трудиться на производстве, обладать тактом, энергией, распорядительностью, вниманием к младшим. Его кандидатура предварительно обсуждается бюро комсомольской организации, педагогическим коллективом и советом командиров. Он избирается сроком на 3—6 месяцев. У командира имеется помощник, а также спорт-организатор. Командир руководит, опираясь на решения общих собраний, используя влияние и поддержку актива, способствуя налаживанию политработы, в согласии с административно-педагогическим руководством, при постоянном инструктировании и помощи со стороны педагогов. Командир способствует решению производственных и учебных задач, налаживанию дисциплины. «Он — комсомольски принципиален и не превращается в начальника», — писал А.С.Макаренко в указанной выше научной работе.

Главным органом самоуправления в коммуне являлось общее собрание всех воспитанников. Оно собирается дважды в месяц. На нем может высказаться любой. Выступление должно быть кратким. На собрании избираются совет коллектива, санитарная и хозяйственная комиссии. Органы самоуправления организуются на следующих принципах: а) администрация не подменяет органов самоуправления; б) их решения выполняются без волокиты; в) ошибочные решения отменяются общим собранием, а не администрацией; г) администрация влияет на органы самоуправления; д) работа по самоуправлению не должна занимать много времени и превращать детей в чиновников; е) органы самоуправления не надо загружать мелочами, которые могут быть решены администрацией.

Что делают органы самоуправления? Прежде всего, остановимся на деятельности общего собрания коммуны. Оно решает важнейшие вопросы жизни учреждения. Вот некоторые вопросы, стоявшие на повестке дня собрания коммуны: 1) отчетные доклады органов самоуправления и выборы нового состава этих органов; 2) доклады отдельных частей учреждения (учебной, производственной, хозяйственной); 3) цифры годовой сметы производства; 4) сообщение финансовой части о стоимости содержания

воспитанников и ассигнованиях; 5) ежемесячные доклады совета командиров об успеваемости, дисциплине, положении учреждения и производства; 6) все вопросы текущей жизни, касающиеся важных участков деятельности коллектива; 7) вопросы, предлагаемые комсомолом, и т. д. По отношению к организации общего собрания А. С. Макаренко придерживался следующих правил: давать высказаться воспитанникам, не угрожать и не принуждать к принятию решения, признавать правильную критику, опираться на актив и органы самоуправления, совместно искать выход из трудного положения, иметь в виду задачи не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня, стремиться к лучшему будущему во всем. Эти принципы становятся возможным осуществлять только при наличии серьезной и большой воспитательной работы и при успешном продвижении учреждения вперед во всех областях жизни.

Центральным исполнительным органом самоуправления является совет командиров. Он проводит все оперативные мероприятия, согласовывая важнейшие из них с бюро комсомольской организации. В совет командиров входят все командиры отрядов, председатели всех комиссий, руководитель учреждения и помощник по учебно-воспитательной работе, секретарь комсомольской и вожатый пионерской организации, врач. Благодаря такому составу в совете командиров были представлены интересы не только всего большого коллектива коммунаров, но и отдельных отрядов. Он становился ближе к воспитанникам, легче было решать вопросы первичных коллективов, проводить решения в жизнь. В ведении совета командиров следующие функции: 1) руководство всеми другими органами самоуправления; 2) подготовка вопросов к общему собранию; 3) все текущие вопросы; 4) проведение в жизнь решений общего собрания; 5) проведение всех кампаний; 6) культпоходы, экскурсии и т. д.

Важную роль в самоуправлении играл актив воспитанников. В него включались все дети и подростки, уважительно относившиеся к учреждению, принимавшие участие в работе органов самоуправления и управления производством, в культурно-массовой работе. Актив — резерв, который обеспечивал преемственность, способствовал сохранению стиля, тона и традиций коллектива. Ак-

тиву придавались определенные формы: весь контингент делился на воспитанников и коммунаров. Последние пользовались определенными привилегиями: обладали правом голоса на общих собраниях, правом занимать выборные должности, носили отличительный знак, им легче было получить отпуск и часть денег на руки и т. п. С активом велась постоянная работа: его часто собирали, беседовали о делах, давали отдельные поручения, выделяли из его состава руководителей. Педагоги подчеркивали значение актива в жизни коммуны, но в то же время предъявляли ему большие деловые и дисциплинарные требования. Актив в значительной степени был комсомольским. Макаренко стремился чтобы большинство ребят были в активе.

В коммуне существовал педагогический центр, им являлся кабинет руководителя учреждения. Он находился в корпусе, где протекала жизнь коллектива. Кабинет сообщался с комнатой совета командиров. Работа педагогического руководителя проходила открыто: каждый мог присутствовать при его беседах с нарушителями, разборах, распоряжениях. Любой коммунарь мог напрямую обратиться к руководителю.

Мы осветили вопросы необходимости для коллектива единства цели и действия, перспективных линий, органов самоуправления. Теперь поговорим о дисциплине, без которой Макаренко не представлял коллектив. Как решал он эту проблему, хорошо показано в статье «Методика организации воспитательного процесса». Дисциплина, считал Макаренко, не только средство воспитания. Она прежде всего результат воспитательного процесса, усилий всего коллектива во всех направлениях. «Дисциплина в нашем обществе -- это явление нравственное и политическое», — писал педагог в указанной выше статье. Недисциплинированного он понимал как человека, выступающего против общества. Дисциплина как форма нравственного и политического благополучия требуется в первую очередь от коллектива.

Дисциплина, указывал Макаренко, должна быть сознательной. Людям требуется понимать, что это такое и для чего нужно. Воспитанники должны понимать следующее:

- 1) дисциплина помогает коллективу лучше и быстрее достигать своих целей;
- 2) она нужна для развития каждого, воспитывает умение преодолевать препятствия и совершать трудные работы и даже подвиги;
- 3) дисциплина выше интересов отдельных членов коллектива;
- 4) она украшает коллектив и отдельного его члена;
- 5) дисциплина «ставит личность в более защищенное, свободное положение и создает полную уверенность в своем праве, путях и возможностях именно для каждой личности»;
- 6) дисциплина проявляется не в делании чего-либо для себя приятного, а в свершении чего-либо тяжелого, неожиданного, требующего значительного напряжения.

Макаренко отмечал, что все будет бесполезно без примеров дисциплины в обществе, опыта самого коллектива и постоянных упражнений. Необходимо формировать навыки дисциплинированного поведения, а не уповать только на сознательность воспитанников. Поэтому требуются специальные формы организации опыта дисциплинированного поведения. Макаренко предлагал: приказное поручение неожиданных дополнительных работ;

выполнение приказа дежурного командира;

проверочный сбор с целью проверки быстроты явки всего коллектива;

пожарная тревога; ежедневная физкультурная зарядка при любой погоде и т. д.

Эти испытания не должны быть особенно частыми, чтобы не утомлять детей и не превращать дисциплинарный долг в игру. Надо, чтобы эти упражнения были оправданы пользой для коллектива. Начинать следует с незначительных и не требующих особых усилий поручений. Важно самим педагогическим руководителям показывать пример дисциплинированности.

С понятием «дисциплина» связано понятие «режим», которые, однако, надо различать. Макаренко указывал следующие признаки правильного режима: 1) целесообразность (если все встают одновременно, то надо понимать, почему это требуется); 2) точность (работа обязательна в определенное время); 3) общность (т. е. обязательность для всех); 4) определенность (режим должен быть обоснован, регламентирован правилами и распределением ответственности). Режим не должен скрепляться строевой муштровкой. Строй нужен лишь на праздниках, уроках физкультуры и военной подготовки, в походах.

Существенное внимание уделял А. С. Макаренко созданию правильного тона детского коллектива. Нормальный тон должен быть мажорным, спокойным и крепким, энергичным и экономным, основанным на вере в силу коллектива и в свое будущее. Эта бодрость достигается коллективом, который постоянно упражняется в решении точно определенных и ответственных задач. Макаренко указал, на что надо обратить внимание для создания правильного тона коллектива:

- 1) развивая критику и самокритику воспитанников, в то же время воспитывать у них гордость и любовь к своему учреждению;
- 2) важным качеством тона является единство, дружеское единение его членов, особенно в общих трудных работах, общей большой борьбе. Надо отдавать должное каждому члену коллектива, защищать его перед посторонними, не причинять ему неза заслуженных огорчений, не позорить его;
- 3) признаком нормального тона является «твердо определенная идея защищенности — не насильничать над слабым»;
- 4) требуется развивать активность всех членов коллектива. Макаренко в этой связи писал о необходимости формирования у детей готовности и любви к упорядоченному, деловому или игровому движению, к преодолению пространства и материала, выступал против безделья, бесцельной беготни и крика;
- 5) нужно воспитывать привычку торможения: быть сдержанным в движении и речи. Воспитанник обязан быть вежливым.

Общий тон воспитывается всей жизнью детского учреждения. Много зависит от тона педагогов, которые показывают пример своим поведением. Педагоги не должны допускать зубоскальства, вольностей в языке, кривляния, при воспитанниках не быть угрюмыми, раздражительными, крикливыми. От всех требуется порядок и чистота внешнего вида.

Большинство положений А.С.Макаренко о детском и юношеском коллективе интересны для современной психологии воспитания. Например, такой, казалось бы, второстепенный вопрос о бодром и мажорном тоне коллектива, который мы только что рассматривали. Для современного психолога это важная проблема формирования качеств коллектива и характера воспитанников через вызывание и закрепление определенных психических состояний.

Поясним нашу мысль. Термин «психическое состояние» ввел в словарь современной отечественной психологии Н.Д. Левитов. В 1964 г. он выпустил монографию под названием «О психических состояниях человека». В ней он так определяет эту психологическую категорию: «Это — целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности». Если выразить мысль автора короче, то психическое состояние — это тембр психической жизни человека в данный временной отрезок. Оно есть нечто целостное, своего рода синдром.

К психическим состояниям относятся, например, настроение человека, явление борьбы мотивов, состояния агрессивности, ригидности и множество других. Часто повторяющиеся психические состояния закрепляются в определенной черте характера. Поэтому для выработки нужной черты характера человека надо ставить в такие ситуации, в которых он пережил бы соответствующее этой черте психическое состояние, а потом закрепил бы его как постоянное свойство личности. Именно по этому пути шел А.С.Макаренко: формируя мажорный тон коллектива, он постоянно вызывал у воспитанников радостное, бодрое, приподнятое настроение, создающее у них оптимистическое и деятельное отношение к миру.

В отечественной психологии достаточное внимание было уделено воспитывающему воздействию организованного детского коллектива на школьника. Эта проблема была поставлена в 20-х годах Е.А.Аркиным, А.С.Залужным, А.Г.Фортуновым. Дальнейшей разработке она подверглась в работах Б.Г.Ананьева, Л. С. Выготского, В. Н. Мясищева, В.А.Сухомлинского. Современными исследованиями выявлено, что включенность в жизнь коллектива создает у школьника основные предпосылки для адекватного общения и является важным условием его психического развития (Л. И. Божович, Т. Е. Коньшкрва, А. В. Петровский, Л. И. Уманский и др.). Широкую известность, в том числе и у учителей, получили теоретико-экспериментальные работы Я. Л. Коломинского по этой проблеме¹.

В контексте данного пособия важно отметить, что организация полноценного общения с окружающими имеет большое значение и коррегирования отклоняющегося поведения школьников (М. А. Алемаскин, С. А. Беличева, Л. И. Белозерова, И. Ф. Мягков, А. Ф. НИКИТИН И др.). Этой проблеме посвящена и работа В. В. Клименко. Автор установил 4 варианта невключенности подростка в коллектив сверстников: «невидимка», «колеблющийся», «дезорганизатор», «собственно невключенный». Для преодоления невключенности подростка необходима организация его

¹ См.: Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. *Учитель и детский коллектив*. — Минск, 1975; Коломинский Я.Л. *Психология личностных взаимоотношений в детском коллективе*. — Минск, 1969; Он же. *Психология взаимоотношений в малых группах*. — Минск, 1976; Он же. *Психология общения*. — М., 1974.

взаимодействия с классом через активизацию наиболее значимых для организованности ученического коллектива функционально-структурных факторов. В. В. Клименко отмечает, что по признакам нарушения межличностных отношений подобного рода можно рано распознать явление педагогической запущенности и своевременно произвести психокоррекцию.

Классному руководителю предлагаем ряд доступных методик по изучению коллектива и межличностных отношений в нем¹. В данной разработке описаны методики: определения уровня общественной активности старших школьников, определения воспитанности школьника, изучения особенностей отношения школьника к своему коллективу, самооценки и оценки ученика как члена коллектива, изучения сплоченности класса на основе ее ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ), изучения психологического климата коллектива (методом обобщения независимых характеристик), изучения психологической атмосферы в коллективе класса (диагностическая шкала-опросник Ф. Фидлера), изучения организованности коллектива, изучения взаимных отношений в коллективе (шкала приемлемости), социометрии (болгарский вариант), а также анкета изучения класса как коллектива (методом независимых характеристик).

Для более углубленной самостоятельной проработки рассматривавшихся проблем предлагаем дополнительную литературу².

Глава VIII. ТРУДНЫЕ ШКОЛЬНИКИ ИЗ НЕФОРМАЛЬНЫХ ГРУПП ОБЩЕНИЯ

§ 1. Краткая история молодежных неформальных групп

Для того чтобы понять трудных подростков и юношей из неформальных молодежных групп, надо знать историю возникновения и развития этих групп в мире, их современные виды, причины возникновения. Только после этого можно выработать к ним свое отношение и наметить средства воспитательного воздействия. Достаточно подробный материал об этом имеется в сборнике научных трудов, посвященном психологическим проблемам изучения неформальных молодежных объединений³. В своем дальнейшем изложении мы используем данные этой книги.

Неформальные молодежные группы приобрели наибольшую выраженность в странах Запада. Возникновение их связано с неприятием молодежью сложившихся в их странах общественно-экономических систем, социальных и духовных ценностей. Это протест против существующих порядков и поиск более справедливых и достойных форм человеческого существования. Этот молодежный протест значительно усиливался в период общественных переломов и кризисов.

В конце 40-х — начале 50-х годов в различных западных странах стали появляться в значительном количестве небольшие группы молодежи, стремившиеся обособиться от окружающего общества, противопоставить себя ему. У них появились особые прически и одежда, специфические жесты, язык, способы поведения и особые формы искусства, в первую очередь музыки. Для них характерен пристальный интерес к самому себе и себе подобным, к музыке и в то же время пробуждающееся стремление к участию в политической жизни. Таковыми были, в частности, битники, не имевшие постоянного места жительства, обитавшие в подвалах, носившие примитивные одежды. Свой образ жизни они демонстративно противопоставляли презираемому ими буржуазному комфорту. Они были заняты поисками смысла жизни и не отвергали работу, но лишь по желанию и насколько это необходимо для поддержания жизни.

1953—1954 гг. — начало эры рок-н-ролла. Его звезды: Билли Хэйли, Бадди Холли, Чак Берри, Элвис Пресли. Рок-н-ролл возник из соединения африканского блюза и музыки североамери-

¹ См.: Психолого-педагогическая диагностика личности и коллектива (набор методик для классного руководителя) / Сост. Т.А.Строкова. — Тюмень, 1991.

² См.: Андреева Г.М. Межличностное восприятие в группе. — М., 1981; Бода-лев А.А. Восприятие человека человеком. — М., 1982; Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. — М., 1982. — Т. 2; Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе. — М., 1989; Коломинский Я.Л. Человек среди людей. — М., 1970; Он же. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. — Минск, 1984; Кон И. С. Дружба. — М., 1980; Леей В. JJ. Я и Мы. — М., 1969; Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975; Он же. Педагогическое общение. — М., 1979; Лунова В. А. К проблеме общения и общительности в юношеском возрасте // Вопросы психологии. — 1972. — № 5; Лутошкин А. Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. — М., 1978; Мудрик А.В. Общение старшеклассников — важнейший фактор формирования личности // Народное образование. — 1977. — № 3; Немое Р. С, Кирпичник А. К, Путь к коллективу: книга для учителей о психологии ученического коллектива. — М., 1988; Педагогическая диагностика в школе / Под ред. А. И. Кочетова. — Минск, 1978; Петровский А. В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. ~ М., 1978; Психодиагностика в школе (тезисы симпозиума). — Таллин, 1980; Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В.Петровского. — М., 1979; Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплупович И. Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. — М., 1988.

³ См.: Психологические проблемы изучения неформальных молодежных объединений / Под ред. Д.И.Фельдштейна и др. — М., 1988.

канского Юга (хиллбилли). С помощью дискотек рок начал формировать новый тип массовой культуры, затрагивая широкий круг проблем — от секса до внешней политики. Правящие круги западных стран, преодолев первоначальную враждебность, не препятствовали распространению рока. Они лишь постарались с помощью средств массовой информации убрать в музыку ноты протеста и использовать ее в таком виде для устранения общественного недовольства, отвлечения внимания от острых и нерешенных социальных проблем.

В сходное положение попали представители распространившейся в середине 60-х годов бит-музыки (Битлз, Роллинг Стоуне, Дейв Кларк, Файв, Ху). Отражая широкий спектр молодежных проблем, битлы, естественно, стремились сделать свою музыку-протест популярной. Она стала производиться и продаваться в большом количестве, превращаясь тем самым в товар.

В середине 50-х годов во многих европейских странах появились «сердитые молодые люди», одетые в кожаные пиджаки. Возраст их от 14 до 20 лет. Они были выходцами из бедных рабочих семей, многие потеряли в войну отцов и не имели работы. Стремясь привлечь внимание общественности к своему драматическому положению, они громили витрины магазинов, оформление улиц и мест большого скопления людей. Позднее возникло сходное движение теддгов. В слепой ненависти и гневности они выходили на улицы и обрушивали свою ярость не только на имущество, но и на случайных прохожих, особенно небелого цвета кожи.

В 1964 г. появилась молодежная группа mods. Возраст участников от 12 до 20 лет. Это выходцы из семей квалифицированных рабочих. Пародируя принятые в обществе манеры поведения, они были подчеркнуто тщательны в одежде и прическах. Трудясь в рабочие дни недели, они бунтовали по выходным в местах публичного отдыха (кафе, дискотеках и т. д.). Выступая подобно «сердитым молодым людям» и теддам против окружающих, они делали это в скандальной, кричащей форме.

На смену указанным молодежным группам пришло несравненно более массовое и мощное хип-движение. Своего пика оно достигло в 1967 г. В течение ряда лет хиппи заполняли улицы больших городов Западной Европы и Северной Америки. Особенно нравились им Сан-Франциско, Нью-Йорк, Лондон. В большинстве своем хиппи вышли из зажиточных мелкобуржуазных семей, некоторые — из «высшего света».

В противоположность идеалам и догматам современного западного общества хиппи выдвинули свою, более гуманистическую,

как они считали, систему ценностей. «Творите любовь, а не войну» — один из лозунгов хип-движения. Они подчеркивали красоту земного мира, радость и богатство человеческих чувств. В одежде хиппи использовали красочные атрибуты разных национальных культур: буддистские четки, индейские талисманы, амулеты, мокасины, европейские гитары и губные гармошки. Символом хип-движения были цветы. Они означали для них любовь и естественную, не изуродованную условностями человеческую жизнь. Хиппи критиковали поколение отцов за то, что оно оплошило и сделало карикатурным все естественные проявления человеческой сущности: труд, общение, игру, юмор. Короче, жизнь стала «кладбищем комфорта и роскоши», а хиппи не хотели быть «заживо похороненными». Они протестовали против приглуженности, серости, однотонности жизни, ее бездушности, подчиненности формальным правилам, подавления индивидуальности. Хиппи были приверженцами тотальной революции, выступали за подлинную демократию, власть народа, за «эмоциональный социализм».

Однако, по признанию одного из лидеров хиппи А. Хофмана, их заговор становился все более агрессивным. Дети цветов теряли мирный нрав и обрастали шипами. В 1966 г. под влиянием хип-движения произошло бурное выступление левацки настроенных студентов в Париже. Выдвинув абстрактные лозунги («Фантазию — к власти!» и т. п.), студенты устраивали массовые демонстрации протеста, создавали баррикады, провоцировали столкновения с полицией. К студентам примкнула часть парижских горожан. Только вмешательство демократических сил предотвратило кровавое подавление студенческого бунта властями. С ними вступили в переговоры. В результате студенты добились демократизации и усовершенствования системы высшего образования в стране, удовлетворения некоторых требований трудящихся.

К политическим проблемам добавились экономические: пребывание в крупных городах больших групп неорганизованной молодежи приводило к голоду в их среде, болезням и эпидемиям. Это заставило хиппи заняться материальным производством. Создаются небольшие ремесленные мастерские, сельскохозяйственные фермы. Причем диггеры, особое направление в хип-движении, пытаются игнорировать товарно-денежные отношения. В их магазинах все отдается даром. Естественно, долго продержаться такие предприятия не смогли. В это же время движение «подполье»

направляет свои усилия на духовные преобразования общества: они начинают издавать большое количество газет и журналов, в которых обсуждают проблемы секса, религии, комиксов, поп-искусства.

Заметным явлением в хип-движении было создание коммун. Так, в одних США в конце 60-х годов их было более трехсот. В городах члены коммуны занимались в основном ремесленным трудом, производством и продажей изделий искусства, в деревне — напряженным физическим трудом. Они хотели сформировать у себя «новое сознание», заменить конкуренцию сотрудничеством, централизацию — децентрализацией, стандартизацию — оригинальностью, авторитет — коллективным разумом.

В это время часть молодежи видит выход из затруднений движения хиппи в нарочитой политизации своего поведения, в поисках «политической конфронтации с господствующей системой».

Они называли себя хипи. Призывая к революционной активности, хипи не проводили никакой продолжительной просветительской и политической работы среди масс. Революционные изменения в обществе они связывали не с качественными его преобразованиями, а с изменением стиля жизни. Они не применяли понятий «собственность», «общественные отношения», но любили говорить о конфликте поколений, делили мир на «молодых» и «старых». В августе 1968 г. в Чикаго заседал съезд демократической партии, обсуждавший кандидатов в президенты США. Высмеивая существующие формы американской демократии, 15 тысяч хипи организовали марш в этот город. Их встретили полицейские дубинки и фанаты со слезоточивым газом. Три дня продолжалось жестокое избиение протестующей молодежи. После этого движение хипи с его наивной программой борьбы с существующим строем общества перестает существовать.

Кризис движения хиппи привел значительную часть молодежи к разочарованию и подавленности, обратил к крайне субъективным формам противопоставления себя обществу. Во многих молодежных коммунах стала внедряться идея сексуальной революции, новых и свободных отношений между полами, члены коммуны вели общее хозяйство, сообща воспитывали детей, некоторые из них имели общих сексуальных партнеров. Бросая вызов существующему обществу, фальшивым формам интимных отношений, проповедники «сексуального освобождения» публично совершали половые акты. Некоторые из них рассматривали сексуальную революцию как часть революции социалистической, связывая с первой дальнейший прогресс общества, значительное повышение производительности труда, творческий расцвет личности. Однако это движение быстро потеряло свой протестующий смысл, нередко сводясь на практике к дискуссиям на темы порнографии.

Предприимчивые дельцы использовали этот взрыв интересов молодежи к сексу: в западных странах появились в большом количестве секс-магазины, секс-журналы, эротические центры.

Выражением крайнего отчаяния и протеста была возникшая на грани 60-х и 70-х годов «революция озарения посредством наркотиков». Утверждалось, что лишь путем систематического принятия наркотических средств становится возможным развитие чувственности, «раздвижение» познания мира, установление связей между людьми. Для многих молодых людей в этом и сегодня видится единственный путь разрешения их трудных жизненных проблем.

В эти же кризисные годы молодежного движения возникают разнообразные религиозные секты. Они стремятся «евангелизировать контркультуру». Получают также распространение и другие религиозные взгляды и верования, особенно связанные с индуистской философией.

В 70-е годы возникают и более «мирные», целеустремленные виды молодежного несогласия с обществом: движение «зеленых», группы новой демократии, защиты прав женщин, безработных и т. д. Молодежь проводит кампании: «Рок против правых», «Нет стартовым площадкам для третьей мировой!». Таким образом, насущные, животрепещущие проблемы современного общества попадают в центр внимания молодежи, активно включающейся в движение протеста.

С середины 70-х годов в развитых капиталистических странах распространяется движение рокеров. Это преимущественно молодые люди из низкооплачиваемых семей, рабочие и учащиеся. Рокеры всегда с мотоциклами. Мчась на них с головокружительной скоростью по пустынным улицам больших городов, рокеры испытывают «чувство сладостного освобождения от оков общества». Рокеры стремятся найти удовлетворяющие их идеалы жизни в общении с себе подобными, в своих рок-клубах.

В ФРГ все больше становится нацирокеров. Исповедуя неонацизм, они с ненавистью преследуют всех «левых».

Массовое распространение в настоящее время получили клубы болельщиков, так называемые фэн-клубы. Подчас члены этих клубов — не просто спортивные болельщики, а пропагандисты экстремизма и насилия, межнациональной розни. Например, футбольный матч на кубок Европы

ФРГ—Турция западногерманские фанаты использовали для демонстрации ненависти к людям турецкого происхождения.

Еще более крайние позиции занимают в Великобритании и Западной Германии «бритоголовые» («скинхэдз», «скинз»). Они выходцы из среды люмпен-пролетариев. Тяжелое существование породило у них слепую ненависть к более состоятельным людям и стремление к ничем не прикрытому насилию по отношению к окружающим. Из них формируются основные «кадры» неонацизма. Однако ряды их неоднородны. Не всякий «бритоголовый» — фашист. Для многих из них участие в этих группах — лишь средство выразить свой протест против равнодушного отношения к ним общества. Известны и группы попперов, отрицающих отрицание. Они осуждают критичное и протестующее поколение своих «левых» отцов, стремятся не видеть плохое в жизни и наслаждаться имеющимися благами.

Большую известность в современном мире получили панки. Чувствуя себя брошенными и преданными обществом, они, негодуя, сознательно стремятся вызвать у членов этого общества отрицательную реакцию, даже отвращение к себе. «Шокировать и провоцировать!» — их лозунг. В особенности сказанное относится к группам панк-рока. Подобные взгляды находят выражение даже во внешнем облике панков, разительно отличающемся от всех других людей: у них гладко выбритые черепа, экстравагантные прически, причудливо расписанные красной или черной краской лица, разодранная одежда (джинсы, кожаные куртки), на шеях ошейники для собак и цепи от унитаза. Многие из них мрачно и безнадежно смотрят в будущее, но некоторые группы находят выход в прогрессивных формах политической борьбы. Так, летом 1976 г. английские панки выступали под лозунгом: «Любить музыку — ненавидеть расизм». Отсюда пошло движение «рок против расизма».

В последние годы возникло и стало широко распространяться новое молодежное неформальное движение — киберпанкизм. Оно происходит от слов «кибернетика» и «панк». Фантаст и математик Р. Оаккер назвал его «синтезом человека и машины». Б. Стерлинг характеризует киберпанкизм как «греховный альянс технического мира с низшими проявлениями поп-культуры и уличной анархией». Американский писатель У. Гибсон в романе «Невроманк-тик» описал мир киберпанков, в котором живут девушки с остекленевшими взорами и взвинченные юноши. Мозги молодых людей присоединены к техническим устройствам, усиливающим умственные возможности.

Имеется 2 категории киберпанков: осознающие и не осознающие свою принадлежность к киберпанкам. Вторых значительно больше. Это люди разных профессий, возрастов, социальной принадлежности, страстно влюбленные в компьютеры. Полотна киберпанков, выполненные средствами компьютерной графики, уже выставляются в картинных галереях; журналы киберпанков издаются на компьютерах и передаются на экраны по компьютерным сетям. Несколько популярных эстрадных групп пропагандируют музыку киберпанков. Они записываются на компакт-диски. Новая техника позволяет киберпанкам выходить в пространство телефонных номеров и факсов, используемых для компьютерной связи. Тем самым перед ними открываются все временные, государственные и социальные границы. Ожидался расцвет киберпанкизма в годы президентства Клинтона, который стремился сделать США мировым лидером в разработке высоких технологий. Киберпанки сжились с техникой, чего не смогли сделать все предшествующие неформальные молодежные движения. Они хотят использовать ее для установления связи искусства и науки, литературы и промышленности. Киберпанки поняли: или мы подчиним технику себе, или она подчинит нас.

Изложенное показывает, что нельзя по-обывательски сводить сущность неформального молодежного движения в западных странах к причудам и странностям «бесящейся от жира», «неизвестно чего желающей», «похотливой и развратной» молодежи. Причины возникновения движения неформалов на Западе в трудностях нахождения молодежью своего места в жизни, обостренном восприятии социальных несовершенств и несправедливостей, юношеском максимализме, своеобразном сочетании рассудочности с большой эмоциональностью и т. д. Социальное преломляется через возрастное и индивидуально-личностное. Понятно, что это преломление в сознании и воплощение в поведении далеко не всегда бывает правильным: если бы юность знала, если бы старость могла! Поэтому зрелых людей поражает своеобразие и неожиданность форм молодежного протеста, которые заслоняют от них содержание, смысл его. В то же время нельзя закрывать глаза на то, что некоторые неформальные молодежные группы под влиянием слепой ненависти встают на путь преступления и насилия. Этого любое цивилизованное общество терпеть не должно.

§ 2. Молодежные неформальные группы в России

Неформальные группы молодежи появились и у нас в стране после Великой Отечественной войны. Общество активно восставало тогда против «плесени», затем «стиляг» и т. д. В последнее время количество неформальных молодежных объединений резко возросло. Изучение их, проведенное, в частности, А. П. Файном, выявляет наличие многих уже знакомых нам форм молодежного движения Запада. Сегодня молодежное движение, как и многие общественные движения современности, имеет глобальный характер. Наша молодежь, переставая быть молодежью закрытого общества, широко включилась в него, перенимая достоинства и недостатки неформалов других стран. В то же время у наших неформальных молодежных движений имеется и своя специфика. А нередко и свои, особые формы. Остановимся на том, какие неформальные объединения подростков и юношей существуют в наших крупных городах.

Различные неформальные группы молодежи, как отмечает А. П. Фаин, нередко контактируют и даже взаимодействуют друг с другом. Хиппи, металлисты, панки часто знают друг друга, могут переходить из одного молодежного объединения в другое. Правые экстремисты вступают во временные союзы с металлистами и панками. Экстремисты левого толка выступают объединенным фронтом против представителей всех остальных молодежных направлений.

В крупном городе существуют обычно эпицентры взаимодействия различных групп неформалов — районные и городские. Районные места сборищ находятся, как правило, на окраинах. Там собираются металлисты, панки, волнисты, брейкеры, рокеры, обычно дружески относящихся друг к другу, и враждующие с ними левые экстремисты. Подростки чаще всего знакомятся с неформалами и подключаются к ним в районных эпицентрах. Затем они могут переходить в группы городского эпицентра (где-нибудь на главных улицах).

Исследователи различают конструктивные и неконструктивные неформальные объединения. Первые нередко выступают за более радикальные реформы общества. Некоторые неформалы ставят более узкие задачи: сохранение и восстановление памятников истории и культуры, защита природы, физического и психического здоровья и пр. Конструктивные группы состоят обычно из взрослых и юношей. Наряду с ними существуют неконституционные объединения, формирующиеся преимущественно из подростков.

Мотивы и формы участия молодежи в неформальных объединениях разные. Одних влечет туда только любопытство, и они функционируют в самом внешнем слое движения, имеют к нему отношение «по касательной». Для других это форма проведения досуга, для третьих — поиск альтернативного образа жизни. Последних хорошо показывает М.В.Розин, описывая современных московских хиппи.

Хиппи — это люди со своей философией и своими правилами поведения. Они объединяются в Систему. Это своего рода клуб, войти в который может каждый. Для этого надо систематически участвовать в мероприятиях Системы («тусоваться») и познакомиться с другими ее членами.

Движение хиппи возникло у нас во второй половине 60-х годов. Вначале оно было связано с интересом молодежи к джинсам и другой «хипповской» одежде, а затем и к книжной продукции идеологов этого движения. Достигнув апогея в конце 70-х годов, хип-движение стало затем вытесняться панками, металлистами, брейкерами. Однако во второй половине 80-х годов возникла новая волна интереса молодежи к хиппи.

Московская Система насчитывает сейчас около 2 тысяч участников в возрасте от 13 до 36 лет. В ней состоят школьники, студенты, рабочие, представители научной, технической и художественной интеллигенции. Многие из них часто меняют место работы, их привлекают должности сторожа, оператора котельной и пр., дающие много свободного времени.

Система делится на группы («тусовки»). В них бывает два слоя: «пионеры» и «олдовые», или «мамонты». К первым относятся подростки, недавно ставшие хиппи, старательно усваивающие эту роль. «Олдовые» — старые члены Системы, серьезно вникающие в проблемы политики, религии, мистики, художественного творчества.

Все хиппи носят длинные, распущенные волосы («хайр»), обычно расчесывая их на прямой пробор. Нередко лоб и затылок хиппи охватывает тонкая повязка («хайратник»). Многие мужчины отпускают также бороду. Известны три основных причины ношения длинных волос этими людьми: 1) это более естественно, ближе к природе; 2) Иисус Христос носил длинные волосы и бороду, хиппи ему подражают; 3) длинные волосы позволяют лучше улавливать излучения космического разума, являясь своего рода индивидуальными «антеннами».

Хиппи носят джинсы, свитера, футболки, вышедшие из моды пальто. Одежда нередко рваная и потрепанная или ей специально придают такой вид; искусственно делают дырки, ставят яркие заплатки на джинсах и куртках. На одежде нередко делают надписи на английском языке.

Все хиппи носят украшения («ренъки»): браслеты на руках (из бисера, кожаные или деревянные), бусы на шее, крестики на кожаных шнурах, изображения знаков зодиака, черепа и т.д. У современного хиппи на груди повешен «ксивник» — небольшого размера прямоугольный мешочек из джинсовой ткани. В нем находятся документы и деньги.

В холодное время хиппи живут в городе, ходят на «тусовки», а летом путешествуют на попугных машинах, разбивают палаточные городки.

Хиппи считают, что человек должен быть свободен, прежде всего, внутренне. Свободен человек и в любви. Раньше свобода любви у хиппи сводилась к возможности открыто вступать в интимную связь с тем, кого любишь. Теперь хиппи говорят о любви, способствующей единению людей. Хиппи проповедуют пацифизм: они призывают не отвечать на насилие насилием, выступают против службы в армии. Хиппи верят в иную, «высшую» реальность, существующую наряду с обыденной, в которой мы все живем. Выйти к ней можно через изменение состояния сознания посредством медитации или искусства. Отсюда большой интерес хиппи к проблемам религии и творческой деятельности.

Характерным для современных хиппи является стремление к естественности. Это выражается у них в желании не изменять того, что происходит само собой (например, не стричь волос); не производить каких-то целенаправленных, активных действий, бездействовать; быть непритязательными в быту, уметь переносить невзгоды и лишения.

Хиппи ~ романтики, любят все яркое, оригинальное, творческое. Они хотят быть свободными личностями, независимыми от общественных условностей. Поэтому хиппи в жизни действуют импульсивно. В то же время они стремятся к новым отношениям в обществе, построенном на любви к другим людям. Однако декларируемая хиппи естественность демонстративна, пародийна. Она является известным вызовом современному обществу, которое хиппи критикуют.

Характеристику других неформальных молодежных объединений в нашей стране дает А. П. Фаин. Так, распространенной у нас группой являются панки, о которых мы уже упоминали в историческом обзоре движения неформалов. Внешний вид их нарочито непригляден: петушинообразный гребень на голове, завершающийся большим чубом, цепочки на лице, вызывающее разностилье в одежде (кожаный пиджак на голом теле, холщовая ткань на тонкой рубашке с жабо и т.д.). Жаргон панков груб, поведение часто вызывающе непристойно. Многие из них употребляют наркотические и токсикоманические вещества. Панки перемещаются из города в город, устанавливают между собой связи. Особенно их активность отмечается в Москве, С.-Петербурге и столицах стран Балтии.

Появление панков в городе связано обычно с увеличением количества драк, грабежей и других форм насилия с целью надругательства над личностью.

Получили известность у нас группы мажоров: «псевдоамериканцы», «псевдоангличане», «псевдофранцузы» и т.д. Они носят одежду и обувь, изготовленные в соответствующей западной стране. Использование носильных вещей производства какой-либо иной страны осуждается. Мажоры собирались когда-то около интуристовских гостиниц и магазинов на тусовки, где происходила демонстрация и оценка приобретенных элементов туалета. В среде мажоров формировался образ активного, предприимчивого, сильного человека, знающего 2—3 иностранных языка. Мажоры были против наркотиков, многие из них активно занимались спортом.

Имеется заметный слой подростков, подражающих мажорам. Они называются «реднеки». Включение в деятельность мажоров вело у большей части подростков к падению интереса к учебе в школе, к нежеланию осваивать какую-либо профессию. Напротив, другая часть мажоров считала свое пребывание в группе временным, до накопления какого-то минимума материальных средств. Получили распространение молодежные группы, объединенные увлечением каким-либо определенным занятием. Среди них наиболее известны брейкеры (поклонники брейк-данса), скейтбордисты (езда на специальных досках) и рокеры.

Как уже известно читателю, рокеры всегда с мотоциклами. Они не только прекрасно водят машины, но и совершают на них акробатические трюки, например едут некоторое время только на заднем колесе машины, а также прыгают на мотоцикле с трамплина, «джигитуют» и т.д. Рокеры ездят большими группами по ночным улицам на большой скорости (подчас до 140—160 км/ч), со снятыми глушителями. Нередко на заднем сиденье находится рокерша. Многие рокеры не имеют водительских прав. Отмечены случаи угона ими чужих мотоциклов, заправки машины из бензобаков личных автомобилей. В некоторых случаях рокеры вступают в связь с уголовными элементами, нанимающими их для эскорта своих автомобилей и других неблагоприятных дел. Педагогу

следует использовать интерес рокеров к технике и автоспорту для переключения их на общественно полезную деятельность.

Появились разнообразные молодежные группы — сателлиты, включающие в себя поклонников определенного певца ансамбля, жанра. Так, существуют многочисленные почитатели А. Пугачевой, В.Леонтьева, ансамблей «Битлз», «Модерн Токинг» и др. Существуют приверженцы определенных футбольных команд — «фанаты» («фэны»). Подобные группы не имеют обычно какой-то своей «философии».

Наиболее многочисленной группой неформалов становятся поклонники металлического рока. Он имеет несколько признанных разновидностей: «тяжелый металлический рок» («хэви метал рок»), «черный металлический рок» («блек метал рок»), «скоростной металлический рок» («спид метал рок»). Для этой музыки свойственны жесткий ритм, мощность звучания, большая свобода импровизации исполнителей.

Среди металлистов склонны к правонарушениям поклонники ансамблей «спид метал». Уже сам их внешний вид вызывающ и агрессивен: в черной одежде, с остро отточенными шипами, большим количеством металла, помещенном на груди перевернутым крестом, на майках написанное краской слово «сатана» на английском языке. Они исповедуют культ сатаны, часто называя себя сатанистами. Сатанисты поддерживают ансамбли, призывающие к насилию, жестокости, проповедующие расизм, шовинизм. Они склонны к хулиганским поступкам, к провоцированию враждебных столкновений различных молодежных групп и участию в них. Часть металлистов питает симпатии к правым экстремистам, в том числе к неонацистам. К металлистам примыкают группы подростков, которых привлекает не столько рок-музыка, сколько модный костюм неформалов или желание прикрыть им свои неблагоприятные поступки. Они получили название «лохи». Поверхностно разбираясь в проблемах металлического рока, лохи выступают блюстителем «чистоты» правил металлиста, ведут себя с окружающими очень вызывающе и агрессивно.

Было бы несправедливо говорить о противоправном поведении всех металлистов. В частности, среди таких подростков имеются настоящие знатоки и ценители металлического рока, занятые в основном прослушиванием и обсуждением музыкальных произведений подобного жанра. Они миролюбивы, не увлекаются атрибутикой, готовы контактировать с официальными организациями.

В настоящее время получают распространение немногочисленные, но привлекающие заметное внимание встревоженного общества правозэкстремистские группы. В основном они проповедуют неонацизм. Выглядят внешне обычно так: узкие брдоки, черные куртки, белые рубашки с черным узким галстуком, ботинки или кирзовые сапоги. Многие делают татуировку: фашистская свастика и другие символы «коричневых». В группах такая же система соподчинения, как у гитлеровских фашистов: «гауп-штурмфюреры», «штурмбанфюреры», «оберы» и т. д. В нацистских группах проповедуются культ сильной личности, расизм, шовинизм, имеется интерес к черной магии. Многие члены этих групп систематически занимаются физической подготовкой. Правые экстремисты не скрывают своих взглядов, готовы активно вступать по ним в дискуссию. Остальные неформалы, кроме панков и черных металлистов, не питают к ним симпатии, нередко осуждают их воззрения. Надо сказать, что подростки в нацистских группах увлекаются в основном атрибутами и ритуалами своей организации. Дело весьма осложняется, когда во главе группы становится взрослый человек с подлинно реакционными взглядами. Тогда такая группа становится социально опасной.

Известны молодежные группы левозэкстремистского типа. Члены этих групп стригутся под полубокс, носят зачесанные назад волосы, обычно полностью бреют лицо, на груди носят значки с изображениями видных советских партийных и государственных деятелей. Члены этих групп крайне неприязненно относятся к приверженцам западной культуры и идеологии, ведя против них настоящую войну: освистывают приезжающих к нам западных артистов, отнимают у мажоров импортные вещи, отрезают длинные волосы у хиппи и т. д. Часто такие действия сопровождаются избиением неформалов — «западников».

§ 3. Индивидуальный подход к школьникам-неформалам

Как относиться к неформальным молодежным объединениям учителям средней школы? На этот счет существуют различные мнения. Одни люди считают, что все неформальные группы молодежи следует запретить и немедленно распустить. Другие, напротив, призывают способствовать развитию неформальных групп, дающих возможность старшим подросткам и юношам «перебеситься» и найти себя в жизни. Как все крайние точки зрения, эти воззрения ошибочны. Нельзя дать рекомендации правильного отношения ко всем группам. Слишком различны они по своим

устремлениям: от просоциальных до общественно опасных и противоправных. Поэтому начинать надо с изучения особенностей тех неформальных групп, с которыми педагогу приходится сталкиваться. К каждому члену неформальной группы надо найти свой особый, индивидуальный подход. Для этого надо разобраться в особенностях его личности, биографии, причинах и обстоятельствах его вхождения в данное молодежное объединение.

О требованиях к психологическим исследованиям неформальных групп достаточно подробно говорят Д. И. Фельдштейн и Л. А. Радзиховский¹. Они, в частности, указывают педагогу на необходимость выработать умение ставить себя на место школьника-«неформала», вести с ним диалог на равных, добиваться взаимопонимания.

Каковы первостепенные задачи изучения групп неформалов? Начинать следует с получения самых общих сведений о них: сколько подобных неформальных объединений в данной местности; каково количество участников в каждом из них; кто в них входит (возраст, пол, национальность, социальное происхождение, образование, семья); связаны ли они с антисоциальными группами, правонарушителями, наркоманами, хулиганами; имеется ли у членов группы стремление к алкоголизму, спекуляции или развратному поведению. Далее, следует получить ответы на вопросы социологического характера: интересы и культурный уровень членов группы; социальные и нравственные ценности (идеалы, убеждения, стремления) и т. д. Желательно выяснить структуру и динамику группы: кто может быть членом группы, требования к нему, правила приема и выбытия, постоянен ли состав группы, как определяется лидер объединения молодежи, отношение к внешнему миру, наличие тенденции к росту или распаду группы. Затем следует получить фактический материал для разработки психологической характеристики наблюдаемого неформального объединения молодежи. Так, важно понять мировосприятие членов группы. Например, как смотрят на окружающую среду, людей и предметы неформалы, увлекающиеся рок-музыкой? Можно ли сравнивать их взгляд на вещи со взглядом профессиональных музыкантов? Необходимо также выявить, какие личностные особенности развивает у себя на деле представитель той или иной неформальной группы. К примеру, определить, действительно ли хиппи добры, а фанаты — агрессивны. Важно также выяснить, как смотрят на неформалов окружающие: другие подростки и различные взрослые люди. А как сами члены молодежных групп представляют себя в глазах окружающих? Нужно установить типологию существующих групп, их взаимодействие между собой в районе и перспективу развития.

Теперь об индивидуальном подходе к школьнику-неформалу. Начинать следует с выяснения причин вхождения в определенную неформальную группу каждого конкретного ее члена. Выше, при описании краткой истории таких групп, мы упомянули некоторые такие причины. Напомним, что сам возраст подростка и юноши, некоторые важные особенности личности взрослого человека могут служить основой формирования соответствующей мотивации.

Особенности личности школьников среднего и старшего подросткового возраста, создающие психологическую основу их стремления к включению в неформальные молодежные объединения, рассмотрел И.А. Невский. Он связывает участие значительного количества подростков в этих группах с тем, что им труднее само утвердиться в жизни, чем юношам и взрослым, а также с их ярко выраженным интересом к игровым элементам деятельности, которых много у неформалов (атрибуты одежды и групповые ритуалы). В этом плане важно также учитывать недостаточность социального опыта подростков, их не совсем развитую критичность сознания при значительно возросшей общественной активности и стремлении к независимости и самостоятельности. Следует учитывать и потребность подростков к общению с образцовой для них группой сверстников, и желание уподобиться им, эмоционально-волевою неустойчивость этих школьников и т. д. Ко всему этому нередко добавляется и отсутствие занятости интересным для них полезным делом в школе и вне ее, недостаток престижного общения и позитивных стимулов к активной и эмоционально напряженной деятельности, невозможность самоопределения и самовыражения имеющимися средствами. Отрицательное влияние на подростков оказывают семьи, целиком поглощенные добыванием материальных средств существования или стремящиеся лишь к обогащению, с низкими духовными потребностями и малой общественной активностью.

И. А. Невский провел также психолого-педагогический анализ причин участия школьников, в первую очередь подростков, в неформальных молодежных объединениях. Эти причины, по его мнению, следующие: 1) стремление учащихся среднего и старшего школьного возраста к необыч-

¹ См.: Фельдштейн Д.И., Радзиховский Л. А. Методические рекомендации по изучению особенностей неформальных молодежных объединений. — М., 1987.

ному для них и некритически усваиваемому современному западному искусству; 2) низкая успеваемость многих таких подростков и отчуждение от классного коллектива; 3) отсутствие постоянных содержательных интересов, общественно полезной деятельности, равнодушие к учебе; 4) потребность в эмоциональной разрядке, характерной даже для хороших учеников; 5) одинаковость в требованиях ко всем ученикам, а также задержки в умственном развитии у части таких учащихся; 6) недостаток внимания к молодежи в семьях, безнадзорность, вызывающая у школьников чувство одиночества, заброшенности, ненужности, незащитности; 8) новизна, своеобразие впечатлений, получаемых в группах сверстников-неформалов, чувство свободы; 9) возможность заявить протест против собственного бесправия, консервативных форм обучения и воспитания в школе, отрицательных явлений в семье и т. д. Это стало особенно явным в последние годы, выявившие многие недостатки нашей жизни.

Учителей, конечно, очень интересует вопрос, как вести работу по профилактике отклоняющегося поведения школьников — участников неформальных молодежных групп. Исследование этой проблемы провел В. С. Овчинский. Он сформулировал ряд методических рекомендаций педагогам, работающим с учащимися среднего и старшего школьного возраста. Так, данный автор справедливо говорит о необходимости дифференцированного подхода к каждой конкретной неформальной группе и к каждому ее участнику. Например, среди хиппи встречаются «романтики» тунеладства, «идеологи» молодежного протеста, просто яркие творческие личности (поэты, певцы, музыканты), увлеченные авангардными формами искусства. Естественно, подход к каждой из этих подгрупп хиппи должен быть свой, не похожий на другие.

При профилактике отклоняющегося поведения членов неформальных групп в большинстве случаев рекомендуется основной упор делать не на запретительно-административных действиях, а на открытом, гласном, демократическом обсуждении интересующих этих молодых людей проблем. Задача заключается в том, чтобы не загонять движение неформалов в подполье, тем самым укрепляя и ужесточая неправильные взгляды и убеждения. Задача в том, чтобы помочь неопытным и незрелым подросткам и юношам отделить истинное от заблуждений. Задача также в том, чтобы тактично и квалифицированно показать молодежи действительную ценность лучших образцов отечественной и зарубежной культуры. Нужно найти с неформалами общий язык, разбираться в интересующих их проблемах, знать историю конкретных молодежных групп, их положительные и отрицательные стороны. В дискуссиях с неформалами педагогу следует признавать и уважать равноправие сторон, проявлять терпимость. Надо, как справедливо считает профессор Д. И. Фельдштейн, не запрещать неформальные группы молодежи, а создавать как можно более благоприятные условия для самовыражения и самореализации подростков и старших школьников. Поэтому требуется приложить как можно больше усилий школе и общественности для создания разветвленной сети подростково-юношеских объединений: клубов, студий, общественных штабов, поисковых отрядов и т. д. Это особенно необходимо в настоящее время, когда все большее количество учащихся средних и старших классов выражает неудовольствие существующими формами внеклассной и внешкольной работы.

При работе со школьниками и неформалами роль педагога может нередко сводиться в основном к помощи молодым людям наиболее безболезненно пережить период пребывания в группе, «пройти» его в оптимальном для каждого школьника темпе, искусственно не замедляя и чрезвычайно не ускоряя его.

Однако все сказанное выше относится, естественно, не ко всем неформальным молодежным объединениям и не ко всем формам развития определенных групп. Безусловно, что в ряде случаев следует решительно применять запрет. Ему подлежат пропаганда наркомании, пьянства, насилия, жестокости, порнографии, проституции и особенно неофашизма. Необходимо немедленно реагировать и тогда, когда деятельность определенной неформальной группы начинает принимать противоправный характер. В. С. Овчинский рекомендует в таких случаях принимать специальные меры предупреждения. К ним относятся: разобщение принявших нежелательные формы развития молодежных групп, переориентация их на общественно полезные виды деятельности, нейтрализация отрицательно влияющих лидеров, решительное прекращение любого общения с людьми преступного мира. И, конечно же, всегда следует применять индивидуальный подход к членам даже одной и той же неформальной группы.

Мы говорили о профилактике противоправного поведения. А что делать педагогу, если формы такого поведения уже закрепились у школьника? Об этом речь пойдет в соответствующих параграфах следующей главы.

С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ И ПРОТИВОПРАВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

§ 1. Делинквентное поведение

При изложении материала этого и следующего параграфа данной главы мы использовали сведения, почерпнутые из книги Б.Н.Алмазова¹.

Содержание этого параграфа имеет отношение к освещению четырех проблем: побег детей и подростков из дома и бродяжничество, злоупотребление спиртными напитками, аутоагрессивное поведение, нанесение татуировок.

Начнем с первой проблемы. Напомним читателю, что она была чрезвычайно острой в послереволюционные годы. Тысячи малолетних детей и подростков, лишенные во время гражданской войны своих семей, перемещались по огромной стране без какой-либо значительной цели, бродяжничали. В последующие годы эта проблема официально считалась решенной. Ею снова занялись в годы Великой Отечественной войны и послевоенный период. Она вновь возникла в последнее десятилетие.

Если раньше толкнуть подростков к побегу из дома могли склонность к фантазии и стремление получить сильные впечатления, то в настоящее время дети и подростки чаще бегут по другой причине. Бегство у них — реакция на неблагоприятную среду воспитания.

Дети до 7 лет, как правило, не уходят из дома. Впервые это явление констатируется в период с 7 до 9 лет, но редко. Это случается обычно из-за педагогической некомпетентности родителей, а также при стремлении некоторых детей к повышенной коммуникативности.

Чаще всего побег из дома совершают подростки в 10—13 лет. К числу причин может относиться отсутствие должной заботы о них родителей, частые нарекания и брань в их адрес в семье, наказание по пустякам. Основными побудителями к бегству являются принадлежность к социально неблагоприятной семье, стыд за родителей (например, алкоголиков, недостойно себя ведущих с окружающими людьми, и т. д.), а также незнание и неучет родителями трудностей их детей в школе. Последние обычно вызываются или отставанием подростка в учебе, или недостаточно уверенными, а порой и просто отрицательными оценками учителей способностей у школьника, или пренебрежительным отношением к нему товарищей. Выход из этого положения подросток обычно ищет в нарочито вызывающем и бесшабашном поведении в классе, что приводит к дисциплинарным взысканиям, испорченным отношениям с учителями и т. д. То есть происходит значительное ухудшение положения ученика в классе. Благоприятный выход из таких ситуаций во многом зависит от помощи школьнику со стороны его родителей. Их долг, увидев неблагоприятное в поведении ребенка, глубоко разобраться во всем происходящем вокруг него в школе и неформальной среде общения (различных компаниях, молодежных объединениях во дворе дома и других местах). Если налицо описанная выше ситуация, то родителям надо принять сторону ребенка и решительно поддержать его. Это выразится, во-первых, в ряде действий по отношению к подростку. Надо, чтобы ребенок почувствовал, что он не одинок, что родители его любят, понимают и одобряют, что они ему сочувствуют, готовы помочь и защитить. В случае неуспеваемости следует укрепить веру учащегося в свои способности, помочь самим или с помощью других людей преодолеть пробелы в учебном материале. Во-вторых, следует постараться приобрести себе союзников в лице учителей и одноклассников школьника. Как это ни парадоксально, но получить помощь со стороны сверстников подчас бывает легче, чем договориться с иным педагогом. Некоторые учителя очень упорствуют в своих заблуждениях и не хотят признавать своих ошибок. Во всех подобных случаях родителям следует избегать конфликтов с учителями, а постараться больше рассказать о положительных сторонах личности ребенка, испытываемых им трудностях в жизни и попросить помощи педагогического коллектива. Если это не приведет к нужным результатам, то следует предпринимать и более решительные меры, вплоть до перевода школьника в другое учебное заведение. Но начинать надо с попыток заключения союза с учителем, с поисков согласованной линии поведения по отношению к ребенку.

Побеги подростков из дома могут совершаться и под влиянием товарищей. Вообще для бегства подростка нужна помощь товарищей по дворовой компании, в частности для изучения района передвижения, установления связи с проживающими там бродягами и т. д. В подобных случаях следует не только пресекать бродяжнический образ жизни подростка, но и сделать для него привлекательным пребывание в семье и ученическом коллективе.

Подростки могут покинуть родной очаг и из-за излишнего контроля и авторитарного стиля поведения родителей. К этому подчас добавляется тяга к путешествиям. В таких случаях подростком

¹ См.; Алмазов Б.Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. — Свердловск, 1985.

предварительно выбирается и изучается маршрут побега, заготавливаются необходимые вещи и некоторое количество продовольствия, происходит поиск попутчиков. Подчас побег из дома совершают дети с повышенной активностью поведения. Это связано с тем, что их большая живость и неугомонность вызывают негативные реакции со стороны взрослых и часто ведут к конфликту. Кроме того, бродяжничество открывает полный простор для проявления их бьющей изнутри активности и инициативы. Для предотвращения побегов таких школьников надо вовлекать в интересную и напряженную полезную деятельность, в которой они могли бы с пользой для дела проявить свою энергию, настойчивость, выдумку.

Дольше всего в побеге остаются отстающие в учебе подростки. Стеснительные, замкнутые школьники решаются на уход из дома обычно под влиянием более старших и опытных товарищей. Часто найти свое место в бродячей компании им бывает трудно. Особенно если нет покровителя. Тогда они возвращаются домой. Надо отметить также, что девочки-подростки убегают из дома реже, чем мальчики.

Подчеркнем, что побег подростка связан не с непониманием им нецелесообразности таких действий, а с отрицательными эмоциональными реакциями на неблагоприятную для них обстановку. Поэтому следует помочь им не поддаваться возникающим чувствам, а искать путь согласия с окружающими.

В последние годы в России появилось заметное количество подростков-бомжей. Недавно стало известно, что они похищаются членами преступных организаций и используются для рабского труда в сельскохозяйственном производстве. Школам нельзя терять из поля зрения своих бывших учеников и оказывать им своевременную помощь.

Следующая проблема — злоупотребление некоторыми школьниками спиртными напитками. В возрасте до 13 лет такое явление отмечается в ряде случаев почти исключительно в связи с подражанием взрослым. Надо отметить, что, по данным Ю. П. Лисицына и И. Я. Копыта (1983), 79,9% взрослого населения употребляют алкоголь умеренно, а 18,8% злоупотребляют спиртными напитками. Таким образом, интерес к «зеленому змию» весьма широк, детям и подросткам это не трудно заметить. Важно отметить также, что устойчивое пристрастие к алкогольным напиткам обнаруживается в период между 20 и 29 годами у 18,6% людей, в 30—39 лет — у 40,2%, в 40-49 лет - у 29,1%, старше 50 лет — у 12,1%. Эти цифры приведены для подтверждения вывода о том, что родители наиболее часто употребляют алкоголь в период воспитания своего ребенка, давая ему лишний раз повод для следования плохим примерам. Обстоятельства становятся еще более неблагоприятными для школьника, когда старшие в семье считают, что иногда, по праздникам, ребенок может немного попробовать некрепкого вина. Нежелательно распространять среди подростков и юношей мнение, что употребление спиртного в разумных пределах не вредно. Придерживающиеся этого взгляда взрослые люди не учитывают, во-первых, большого отрицательного влияния алкоголя именно на растущий организм и того, во-вторых, что молодежи свойственно легче преступать дозволенные границы, заблуждаться относительно своих возможностей. Поэтому усвоение подобных взглядов подростками и юношами бывает крайне вредным для них, способствует в значительной степени усилению пьянства среди молодежи.

Однако подростки могут прийти к употреблению спиртных напитков и по собственному почину. Причин может быть несколько. Одна из них — любопытство: какое влияние окажет на меня алкоголь? Для недопущения этого явления нужен систематический контроль родителей за поведением ребенка и разъяснение вреда алкоголя для человеческого организма, особенно детского. Другая причина — вхождение в молодежную группу, целью деятельности которой является добывание и совместное распитие спиртных напитков. В основном это подростки с низким уровнем психического развития, лишенные полезной коллективной деятельности и развлечений. Здесь также немало и неуверенных в себе, пассивных юношей. Для отвлечения всех этих школьников от пагубного пристрастия к спиртному требуется вовлечение их в деятельность здорового коллектива сверстников, где бы они духовно развивались и самоутверждались.

Еще одно побуждение к пьянству связано с вхождением некоторых школьников в криминальные группы. Инициаторами его являются молодые люди, для которых алкоголь — основа всех развлечений и необходимое условие проведения досуга. Он считается у них средством приобщения к притягательному миру взрослых. Им подражают менее решительные и волевые подростки. Делается это не из-за материальной нужды, а из чувства солидарности и конформности. Опьянение таким школьникам требуется не само по себе, а для утверждения себя в качестве взрослого и самостоятельного человека, «настоящего мужчины». Понятно, что этим учащимся важно раскрыть

подлинно ценные качества современного мужчины и вызвать желание следовать им, формируя свой характер и развивая свои способности, самоутверждаясь в полезном деле.

Пьянство девушек свидетельствует о значительной деформации личности. В таких случаях следует наладить всесторонний контроль за проведением досуга и вести настойчивую и продолжительную работу по восстановлению у них подлинных нравственных установок и ценностей.

В подростковом возрасте отмечаются случаи хронического алкоголизма. Учителю важно знать, что нашим обществом предусмотрены определенные правовые меры против спаивания подростков. Так, запрещены продажа им и распитие спиртных напитков. Появление школьников в пьяном виде влечет за собой штраф для родителей. Спаивание несовершеннолетних ведет к административной ответственности, а это же явление при служебной зависимости или при совершении преступления — к уголовному наказанию. Те же меры предусмотрены при систематическом спаивании подростка.

В любых случаях при борьбе со злоупотреблением молодежью спиртными напитками бывает недостаточно порицания или запрета, устранения вредных влияний со стороны, но и нужна большая работа по развитию нравственности учащихся, привитию им разнообразных и широких интересов.

Делинквентность поведения некоторых школьников может выражаться в аутоагрессии, т. е. в покушении на целостность своего организма. Обычно это происходит у подростков однажды в жизни и чаще выражается в самоповреждении. Большей частью это не опасные повреждения, а поверхностные раны в безопасных местах. У лиц женского пола самоповреждения редки. Аутоагрессия совершается в состоянии аффекта, т. е. сильного и кратковременного эмоционального взрыва. Чаще всего он бывает вызван чрезвычайными отрицательными жизненными обстоятельствами или значительной эмоциональной неустойчивостью личности. Поводы к аутоагрессии могут быть самые разнообразные: ссора, обиды, «самозащита» личности от грубых воздействий окружающих, бравада, отсутствие близких людей и т. д. Аутоагрессия нередко связана с незрелостью оценок школьника сложившейся вокруг него обстановки.

Наконец, о татуировках у подростков. В основном их наносят школьники в возрасте от 11 до 13 лет. Среди них чаще всего встречаются лица, стремящиеся выйти в лидеры и недостаточно интеллектуально развитые, трудно утверждающиеся в группе сверстников подростки. Причины различные: желание выделиться среди товарищей, показать свою самостоятельность, подражание взрослым, ложный романтизм. Татуировки наносятся обычно на кисти рук и предплечья. Наиболее распространенные объекты изображения: якорь, крылья (интерес к героическим профессиям), первая буква имени, цифра, крестик (показ самостоятельности).

В настоящее время у молодежи возникла мода на татуировки. Она пройдет, как исчезла мода на удаление одного из передних зубов в некоторых африканских племенах. Поэтому молодых надо уговорить не делать наколки.

§ 2. Противоправное поведение школьников

Противоправные действия детей до 14 лет не влекут за собой для них уголовную ответственность. Отвечают за детей родители или воспитатели. В период от 14 до 18 лет школьники судечно наказуются только за тяжелые преступления, причем меры пресечения к ним применяются существенно менее строгие, чем по отношению к взрослым. Противоправное поведение школьников чаще всего выражается в агрессивности и присвоении чужого. Обратимся к первому.

Агрессивность может проявляться уже в дошкольном возрасте в драках детей из-за игрушек. Некоторые младшие школьники пускают в ход кулаки, когда им не хватает логических доказательств в споре. Во всех этих случаях повышенная агрессивность отмечается редко. Поэтому, естественно, такие действия не представляют собой серьезной социальной угрозы, хотя воспитатель должен стремиться их не допускать. Агрессия как проявление неприспособленности к социальной среде отчетливо проявляется в возрасте от 10 до 13 лет. Она выражается либо в семейных потасовках при разрешении конфликтов, либо в избиении физически слабых, неуверенных в себе, лишенных родительской защиты учащихся.

В старшем школьном возрасте агрессивность отмечается в основном у юношей, у девушек — значительно реже. Агрессия у юношей обычно отмечается в следующих ситуациях: при противопоставлении себя детям, взрослым или старикам; в конфликтах между отдельными молодежными группами; при регуляции отношений внутри молодежной группы с помощью физической силы.

Агрессивность по отношению к младшим обычно выражается в насмешках над ними, толчках, подзатыльниках, иногда в отбирании мелких личных вещей и денег. Особенно она может прояв-

ляться против детей, не имеющих сильного защитника. Агрессивность в подобных случаях является средством насмешливой и снисходительной демонстрации своего возрастного превосходства и физической силы. А. С. Макаренко предложил эффективный способ борьбы с этим злом — шефство старшего воспитанника над конкретным младшим. Это, с одной стороны, позволяло юноше самоутвердиться и развить у себя хорошие качества будущего семьянина, а с другой — подшефному ребенку получить защитника и опекуна, у которого он мог бы перенять полезный опыт старшего.

Агрессия старших подростков и юношей по отношению к взрослым часто имеет целью определение границ дозволенного в поведении и носит демонстративный характер. Она может проявиться в нарочитом нарушении тишины, возражениях старшим (нередко в вызывающей и обидной форме), стычках на местах наибольшего скопления взрослой публики, порче общественного имущества. При этом молодые люди внимательно наблюдают за поведением взрослых и немедленно на него реагируют. Значительное обострение обстановки наступает, когда старшие раздраженно и гневно требуют «призвать хулиганов к порядку» или боязливо и приниженно отстраняются от конфликта. Старшему подростку нравится дразнить таких взрослых. Причем даже возможное впоследствии наказание он расценивает как несправедливое, так как сам подросток заранее не знал, куда его заведет этот «эксперимент». Поэтому подростки в таких случаях во всем винят взрослых. Правильным в таких обстоятельствах будет поведение взрослых, которые поведут с молодыми людьми спокойный, неторопливый и доброжелательный разговор, аргументированно доказывая неправильность их поведения и твердо пресекая возможность обострения ситуации. Агрессия некоторых подростков и юношей нередко бывает направлена на отдельного взрослого. Чаще это отмечается при криминальном поведении, осуществляемом целой молодежной группой. Непосредственный толчок к нему обычно дают сильные эмоции, захватившие всю компанию молодых людей. Нередко эти эмоции возникают на фоне алкогольного опьянения. В этом состоянии у школьников усиливается стремление совершить какое-то необычное, «лихое», «храброе» действие. Выход оно может найти в нападении на физически слабого, пьяного или престарелого человека. Известен случай, когда трое старших школьников пришли в большое возбуждение, просмотрев в одном зарубежном кинофильме сцену детально показанного жестокого убийства. Обсуждая после сеанса технику его выполнения, молодые люди решили сейчас же ее самим испытать на других людях. В эту ночь они убили поодиночке несколько человек. Ни за что.

О мерах индивидуального воздействия на отдельные категории молодых правонарушителей мы будем говорить в следующем параграфе. Отметим только, что в длительном процессе их перевоспитания требуется, в частности, обратить особое внимание на преодоление атрофии нормальных человеческих чувств у подобных правонарушителей. В целях окончательного исправления не следует: закреплять отрицательную оценку за подобными молодыми людьми, препятствовать их участию в обычных молодежных объединениях, слишком настойчиво и бесцеремонно вовлекать в общие дела коллектива учащихся. Наоборот, при перевоспитании правонарушителей требуются выдержка, умение терпеливо и настойчиво объяснить неправильность их взглядов и поведения, переубеждать и открывать для молодежи достойные и увлекательные жизненные перспективы. Агрессивность может проявляться у школьников средних классов, как это было отмечено выше, в стычках между отдельными группами. Спор между проживающими по соседству подростковыми группами обычно идет из-за территориальных «сфер влияния»: клубов, кинотеатров, танцплощадок. Соперников туда стремятся не допускать. Для предотвращения подобных действий рекомендуется организация воспитателями и родителями совместных массовых мероприятий, объединяющих подростков из соседних дворов. При этом важно помнить, что в подготовке этого мероприятия должны принять самое активное участие лидеры этих дворовых групп подростков. Наконец, возможна агрессивность при регулировании отношений в группе. Она связана с установлением или сохранением определенного «порядка» в конкретном молодежном объединении и направлена против «предателей» и «смутьянов» в назидание колеблющимся и неуверенным. Обычно это бывает при возникновении или распаде определенной неформальной группы.

Обратимся к такому негативному явлению, как присвоение детьми и подростками чужих вещей. Оно отмечается уже у некоторых дошкольников и младших школьников и вызывается их недостаточной этической воспитанностью или большой избалованностью. В среднем школьном возрасте воруют педагогически запущенные подростки. У них своя «философия» на этот счет: красть у своих — нельзя, у чужих — можно. Надо отметить, что присвоение вещей другого человека у подавляющего большинства правонарушителей-подростков не связано с направленностью на личное обогащение. Обычно «отчуждения» бывают мелкие. Их часто со-

вершают в драке, хулиганском нападении на другого человека. Отобранные в таких обстоятельствах деньги и вещи — это «трофеи победителя». Они могут раздариваться товарищам и знакомым, свидетельствуя о «подвигах» дарителя. Поэтому такие подростки не считают себя ворами и при задержании не испытывают стыда и унижения. Для них вор — это «жадина», действующий исключительно ради корыстной выгоды. Последнее подростками обычно презирается. Присваивающие описанным выше способом чужие деньги и вещи подростки часто считают себя храбрцами, мятежными и романтическими «нарушителями спокойствия», но ни в коем случае не правонарушителями. С такими подростками нужно провести большую воспитательную работу, показав негуманность их действий по отношению к пострадавшему и сформировав правильное содержание понятия «честность» как важной личной и гражданской черты. Но дело этим не ограничивается. Следует предпринять все возможные меры по ликвидации педагогической запущенности такого школьника.

Весьма распространенным явлением бывает присвоение чужого подростками в деятельности игрового типа или по мотиву шалости. Так, с незапамятных времен известны многочисленные случаи нашествия подростков на соседские сады, хотя яблок и других фруктов у них самих растет не меньше, и они вовсе в них не нуждаются. Даже в военные годы подростки осуществляли краткие набеги на сельскохозяйственные угодья и овощехранилища. Правда, при этом говорилось, что брать надо немного, сколько можно съесть одному за раз. В чем здесь дело? Это связано с повышенной потребностью подростков испытать и закалить себя в трудных и рискованных делах, почувствовать себя действенным членом компании сверстников и получить их одобрение. Эти влечения не позволяют им серьезно и глубоко задуматься над неправильной формой их осуществления. Поэтому необходима разъяснительная работа воспитателей по вскрытию противоправности таких действий. Требуется также, чтобы подросток понимал не только свои интересы, но и встал на позицию пострадавших. Наконец, необходимо больше и чаще вовлекать подростка в различные виды полезной деятельности, в которой он получил бы возможность удовлетворить указанные выше потребности.

Свои особенности имеет поведение школьников, совершающих кражи. Некоторые девочки похищают чужие игрушки и привлекательные для них предметы, чтобы играть ими наедине. Это происходит в тех семьях, где родители лишают детей этих вещей. Девушки могут присваивать модные и красивые предметы женского туалета из желания хорошо одеваться и зависти состоятельным подругам. Понятно, что в таких случаях обнаруживается, как правило, невысокий уровень культурного развития школьницы. Отмечаются также кражи при совместном проживании в общежитии, в процессе обмена личными вещами. Значительно реже бывает соучастие в краже подруги, желающей получше одеться, или молодого человека, который хочет сделать ей «подарок». Более серьезные, сознательно организованные нападения разбойного типа (с целью овладения имуществом) в предшествующие десятилетия отмечались у подростков и старшеклассников значительно реже. В последние годы они, к большому сожалению, заметно возросли. О воспитательном воздействии на школьников-правонарушителей сообщается в следующем параграфе.

§ 3. Индивидуальный подход к школьникам-правонарушителям

Наилучшими психолого-педагогическими методами решения этой проблемы остаются до сих пор методы, разработанные и с успехом опробованные А. С. Макаренко в его педагогической деятельности. Здесь мы не имеем возможности говорить о них подробно, отсылая читателя к произведениям замечательного педагога. В последние десятилетия в нашей стране широко развернулись психологические исследования по этой проблеме. Наибольшую известность из них получили труды Д. И. Фельдштейна¹. Он указывает четыре группы подростков-правонарушителей.

Представители первой группы характеризуются наличием ряда примитивных, аморальных потребностей и антиобщественных взглядов и представлений. Они эгоистичны, озлоблены, агрессивны, осознанно совершают правонарушения, не любят трудиться. Для исправления поведения таких подростков их нужно вовлекать в общественно полезные трудовые дела, используя присущее им упорство в достижении поставленной цели, стремление к первенству, частично осознанное чувство их социальной неполноценности. Ко второй группе относятся подростки с деформированными потребностями, подражающие представителям первой группы. Они индивидуалистичны, неуживчивы, притесняют слабых. Для перевоспитания их важно изменить обстановку и привычные формы поведения, высказывать доверие к ним, одобрять их достижения, вырабатывать умения не только подчиняться, но и командовать. У подростков третьей группы наличеству-

¹ См.: Фельдштейн Д. И. Психология воспитания подростка. — М., 1978.

ют как деформированные, так и позитивные потребности и взгляды. Но последние не стали регуляторами их поведения. Эгоизм и слабОВОлие обрекают их на асоциальные поступки. Полезной для них в воспитательном отношении является ритмичная и напряженная трудовая деятельность, работа, дающая возможность проявить себя и самоутвердиться. К четвертой группе можно отнести не верящих в себя, внушаемых, заискивающих перед более сильными товарищами подростков. Представители пятой группы — случайные правонарушители. Они слабОВОльны и неустойчивы перед дурным влиянием. У подростков двух последних групп важно пробудить интерес к нормальной жизни, создать перспективу личности и тем самым подвести к включению в полезную трудовую деятельность. Им необходимы постоянная коллективная работа в должном темпе, систематический контроль и оценка их деятельности, личная ответственность, активное участие в соревновании.

§ 4. Алкоголизм, наркомания, табакокурение

Алкоголизм.

В § 1 данной главы мы обсуждали проблему злоупотребления спиртным детьми и подростками. Однако в настоящее время возникла необходимость поговорить особо об алкоголизме в связи с его широким распространением в последние несколько лет.

Злоупотребление спиртным (бытовое пьянство) и алкоголизм — не одно и то же, хотя и связаны между собой. Первое выражается в чрезмерном употреблении спиртных напитков. Они могут употребляться систематически небольшими дозами или нерегулярно большими. При бытовом пьянстве отсутствуют тяга к спиртному, поиски постоянных поводов к возлиянию и другие признаки алкоголизма. Человек может сам сократить или совсем прекратить потребление алкоголя без особых душевных мучений. Бытовое пьянство — не болезнь, следовательно, специального лечения не требует. Иное дело алкоголизм. Это уже болезненное состояние, требующее наркологического лечения. Больной не может ни прекратить, ни регулировать прием алкоголя. Организм алкоголика требует постоянного приема спиртных напитков во все увеличивающемся количестве. Эта болезнь неуклонно развивается и без лечения приводит к серьезным клиническим проявлениям и деградации личности.

Алкоголизм никогда не возникает внезапно. Он формируется на основе бытового пьянства, которое является его предварительной, начальной фазой. Если злоупотребление спиртным становится длительным и все более тяжелым, то оно неминуемо превращается в алкоголизм. Переход от бытового пьянства к алкоголизму может продолжаться несколько лет. Длительность его зависит от частоты приема и дозы алкоголя, разновидности напитка, общего состояния здоровья и характера человека. Большое значение имеет возраст. В настоящее время встречаются 8—10-летние алкоголики. Большинство подростков употребляют спиртное, а некоторые пьют регулярно. В то же время известно, что чем раньше человек начинает принимать алкогольные напитки, тем больше вероятность возникновения у него алкоголизма. У подростков это может случиться через несколько месяцев бытового пьянства. Прием спиртного у детей и подростков чаще всего сразу принимает форму злоупотребления. Поэтому всех выпивающих школьников следует считать группой риска в аспекте алкоголизма. Родителям и педагогам обязательно надо знать, с чего начинается и как проявляется эта болезнь, чтобы своевременно принять нужные меры. Профилактически важно не допускать приема алкоголя детьми и подростками ни по какому поводу, ни в какой дозе.

Каковы причины возникновения алкоголизма? Проанализируем причины возникновения этого болезненного состояния у взрослых, так как часто отклоняющееся поведение школьников формируется под влиянием семьи и окружающей социальной среды, поведения более старших людей. В нашей стране и за рубежом нередко бытует мнение, что русские в массе своей — пьющий народ. В качестве примера сошлюсь на мнение современных немецких обывателей. В 80-х годах я совершил поездку в город Гамбург (ФРГ) и попал на день рождения, где собрались представители интеллигентных профессий: юристы, врачи, учителя. Люди зрелого возраста. Оказывается, они имели очень смутные представления о нашей стране. Самый сведущий из них, побывавший однажды в Москве, сказал: «Русские — это водка и балалайка!» Как ни парадоксальным покажется на первый взгляд, распространению подобных мнений во многом способствуют высказывания русских «патриотов». Радикалы-националисты постоянно неуважительно отзываются о представителях своей собственной нации. В результате отсутствие взвешенности в рассуждениях бумерангом возвращается к ним самим.

Верно ли утверждение, что все мы по преимуществу пьяницы и алкоголики? Обратимся к истории. Русские женщины искони не замечены в пристрастии к вину. Напротив, многие из них решительно настроены против пьянства как большого зла. Среди детей пьянства и алкоголизма как

статистически значимого явления раньше не отмечалось. Положение изменилось только в 90-х годах. Среди мужчин алкоголиков не так много, как рисует наше воображение и расхожее бытовое мнение. Просто они резко бросаются в глаза из-за отсутствия у нас культуры потребления вина.

Тем не менее периодическое злоупотребление спиртным среди мужчин было распространено всегда. Еще Ярослав Мудрый говорил: «Веселие на Руси — питие есть». Но употребляют горячительные напитки в застолье все люди западной цивилизации, особенно живущие в северных странах. Нередко это было связано с государственной политикой. Так, в последние годы жизни Сталина в сознание советских людей внедрялось мнение, что настоящий мужчина не может не пить, и притом в значительном количестве. И все же во все времена число систематически пьющих мужчин никогда не составляло большинства. А если к непьющим мужчинам прибавить женщин и детей, то заявление о пьянстве русского и других народов России окажется просто клеветническим.

Но в отдельные исторические периоды, к которым относится и нынешний, бытовое пьянство становилось у нас распространенным явлением. Связано это, на наш взгляд, прежде всего с настроем протеста против крайне тяжелых жизненных условий. Веками самодержавная власть в России не шла ни на какие уступки народу. Это следовало уже из самого ее названия. Официальным лозунгом царизма был в его последнем столетии: «Самодержавие, православие, народность». Таким образом, императорская власть была на первом месте, Бог — на втором, а народ — на последнем. Угнетение и несправедливость народа порождали мощные протесты, восстания, бунты. Однако чаще люди находили «разрешение» своих проблем и выход невостребованной энергии в питье и пьяных драках, кулачных боях и поножовщине. Жестокий характер этих смертельных «игр» свидетельствует о их явно выраженной протестной направленности. Это отлично показал М.Ю.Лермонтов в своей «Песне про купца Калашникова»...

Каковы объективные доказательства того, что бытовое пьянство и алкоголизм в России вызваны не столько традицией и своеобразием проведения праздников («веселия»), сколько тяжелыми экономическими условиями жизни? Приведем одно. Во время проведения столыпинских реформ деревня стала производить в большом количестве товарное зерно и другую сельскохозяйственную продукцию, возник промышленный бум, расцвела торговля. В результате экономического подъема граждане России в основной своей массе стали жить значительно лучше. По данным мировой статистики, по потреблению алкоголя на душу населения Россия вышла перед Первой мировой войной на предпоследнее место, перед Исландией.

Сокращение бытового пьянства само по себе способствует подъему материального благополучия и продолжительности жизни людей. Так, при М.С.Горбачеве, которого сейчас ругают за антиалкогольную кампанию, продолжительность жизни мужчин заметно возросла. В среднем она достигала 62 лет. В настоящее время эта цифра для мужчин 54—56 лет.

Конечно, наивно было бы думать, что пьянство можно искоренить правительственным постановлением. Но все же антиалкогольная пропаганда того времени принесла известные положительные плоды. Зависимость величины продолжительности жизни от степени алкоголизации населения подтверждается тем, что изменения возраста прежде всего и очень резко касаются мужчин, а не женщин. Поэтому бороться с алкоголизмом надо всегда, но находить при этом все новые и новые способы.

Итак, распространение пьянства в нашей стране вызвано тяжелыми материальными условиями жизни. Это положение одинаково верно по отношению и к взрослым, и к школьникам.

Но почему же и сегодня многие считают пьянство чуть ли не генетической национальной чертой? Кому это выгодно? И сегодня распространяется мнение, что российский народ не расположен к демократии и рыночному хозяйству из-за недисциплинированности и пьянства.

Это утверждение вздорно. Какому нормальному человеку хочется иметь над собой надсмотрщика с кнутом! Наш великий соотечественник академик И. П. Павлов писал, что каждый человек рождается с рефлексом свободы. Действительно, падение советской власти в 1991 г. произошло мгновенно, никто ее не защищал. Возврата к старому захотела четверть населения только после значительного ухудшения условий жизни в ходе происходящих реформ. Но разве их за это можно винить?

Из всего вышесказанного можно сделать недвусмысленный вывод, что бытовое пьянство и алкоголизм в таких странах, как Россия, являлись, прежде всего, следствием тяжелого экономического положения и несправедливости граждан. Злоупотребление спиртным часто бывало одной из форм полностью не осознаваемого протестного поведения или прямого ухода от социальной дей-

ствительности. Широкое распространение алкоголизма среди подростков и старшеклассников, а также появление его в 90-е годы среди детей в значительной степени обусловлено большими экономическими трудностями периода рыночных реформ в России.

Существует несколько теорий алкоголизма; 1) **моральная модель** рассматривает его как контролируемую человеческую слабость: пьющий не бросает пить из-за своей моральной слабости; 2) **медицинская модель** считает алкоголизм болезнью; 3) **психологическая модель** рассматривает алкоголизм как неудачное средство снятия стрессов и тревожности, сводя его в большей степени к виду отклоняющегося поведения, а не к болезненному физическому состоянию; 4) **генетическая модель** сводит алкоголизм к передаваемой по наследству склонности. Реальная жизнь показывает, что все эти теории не исключают друг друга.

Д. Д. Еникеева в работе «Как предупредить алкоголизм и наркоманию у подростков» описала и проанализировала все наблюдающиеся формы алкоголизма и наркомании у них¹. Определены группы риска среди школьников, на которые педагогам и родителям надо обратить первейшее внимание. Приведены признаки и описаны особенности поведения учащихся, составляющие основу ранней диагностики указанных недугов. Еникеева дает рекомендации по профилактике этих явлений у детей и подростков. Укажем некоторые положения из этой работы.

Основными симптомами начинающегося алкоголизма являются: патологическое влечение к алкоголю, утрата количественного контроля, угашение защитного рвотного рефлекса, систематический прием алкоголя. Д. Д. Еникеева описывает 3 стадии алкоголизма, давая подробные медико-физиологические и психологические характеристики каждой из них. Алкоголизм у подростков прогрессирует ускоренно (формируется в 2—4 раза быстрее, чем у взрослых) и во многом атипичен. Похмельный (абстинентный) синдром также возникает быстро и с самого начала сопровождается психическими нарушениями: раздражительностью, злобностью, депрессиями, угрюмостью, тревожностью, страхами и ночными кошмарами, галлюцинациями, судорожными припадками.

У подростков отмечается и злокачественное течение алкоголизма, когда тяжелые психические нарушения преобладают над другими проявлениями болезни. Неоднократно в таких случаях отмечается алкогольный делирий или алкогольный галлюциноз, а также алкогольные психозы. Быстро наступают деградация и декомпенсация. Такие подростки перестают учиться, долго не удерживаются на работе из-за нарушений трудовой дисциплины и пьянства, становятся бомжами и попрошайками, многие имеют несколько судимостей.

Проблема алкоголизма детей и подростков активно исследуется в зарубежной психологии². Содержательная подборка помещена в книге Ф. Раиса³. Он сообщает, что третья часть всех опрошенных учащихся 7—12-х классов американских школ считает алкоголизм самой серьезной проблемой их учебного учреждения. Пьянство — главная наркологическая проблема в США. Алкоголь — основной фактор, способствующий совершению преступлений. Более 50 % всех арестов производится за появление в нетрезвом виде в общественных местах и вождение автомобиля в состоянии опьянения. С ним связана половина всех совершаемых убийств. Он — главный фактор насилия в семье и жестокого обращения родителей с детьми. Большинство попадавших в уличные аварии пешеходов были пьяны. С алкоголем связано множество внебрачных беременностей. Способы и манеры употребления спиртного молодыми людьми в основном отражают соответствующее поведение значимых взрослых, их культурные и национальные особенности. Так, большинство американцев еврейского и итальянского происхождения выпивают, но алкоголизм среди них отмечается в наименьшей степени, чем среди других этнических групп. Малое число алкоголиков среди этих этнических групп обусловлено способом употребления спиртного. Так, у итальянцев сильно осуждается пьянство, хотя практически в каждой семье во время еды на столе присутствует вино.

Пьянство отмечается, как правило, в семье с пьющими родителями. Однако дети, наблюдающие постоянное пьянство родителей, далеко не всегда становятся пьяницами или алкоголиками. В то же время алкоголизм может возникнуть у молодых людей, которым строго запрещалось употребление спиртного до 21 года.

Характер употребления алкоголя зависит и от религиозной принадлежности. Наименьший процент непьющих, сильно пьющих и алкоголиков отмечается среди иудеев. Среди католиков и ли-

¹ См.: Еникеева Д. Д. *Как предупредить алкоголизм и наркоманию у подростков*. — М., 1999.

² См.: Крайг Г. *Психология развития*. — СПб., 2000.

³ См.: Раис Ф. *Психология подросткового и юношеского возраста*. — СПб., 2000.

беральных протестантов процент сильно пьющих и алкоголиков довольно высок. Среди консервативных протестантов процент непьющих наибольший. Религиозность и частое посещение церкви способствуют, по данным многих научных исследований, воздержанию молодых людей от употребления спиртного в весьма значительной степени. Количество сильно пьющих среди них очень низкое.

Количество употребляемого алкоголя молодыми людьми зависит также от таких факторов, как образование, общественно-экономический статус, место проживания, здоровье, уровень преступности малолетних, общественные отношения, одиночество, пристрастие к телевизору, поддержка родителей, семейные проблемы, пример сверстников, отклоняющееся поведение. Следует сказать также о различных психоаналитических теориях пьянства и алкоголизма, имеющих давнюю историю. Вначале алкоголизм рассматривался как симптом неосознанного конфликта между «Ид» и «Супер-эго». В этой связи предлагались различные гипотезы по поводу природы конфликта и средства его разрешения. Многие современные психоаналитики считают, что пьющих влечет не алкоголь как химическое вещество, а возникающие при опьянении фантазии и бессознательные символы. Предполагается, что создающиеся при алкогольных состояниях виртуальные картины заменяют подросткам и старшеклассникам недостающую им реальную картину теплого, хорошего, ждущего их родного дома, друзей и товарищей, своей компании (В.Д.Завьялов).

В плане нашего пособия требуется обозначить проблему влияния типа акцентуации характера подростка на бытовое пьянство и алкоголизм. Об этой зависимости пишут В. Д. Завьялов, А. Е. Личко и др. В частности, А.Е.Личко отмечает, что злоупотребление спиртным имеет место у 45 % обследованных представителей неустойчивого типа, у 35 % — эпилептоидного, у 28 % — истероидных, у 25 % — гипертимного и гипертимно-неустойчивого типов. Лишь единицы шизоидного типа предпочитают легкое опьянение. А. Е. Личко дает достаточно подробную характеристику своеобразия способов и форм вхождения подростков с конкретными акцентуациями характера в бытовое пьянство и алкоголизм. Из сказанного следует, что подростков с акцентуациями надо считать группой риска по отношению к пьянству и алкоголизму. За ними необходимо постоянно наблюдать, чтобы быстро выявить начало делинквентного поведения.

В отечественной науке одним из важнейших методов профилактики и борьбы с алкоголизмом подростков считается нулевая толерантность (терпимость). Этот метод предусматривает крайне жесткое психологическое отношение к подростку, если тот замечен в употреблении алкоголя. Нулевая толерантность наиболее эффективна, если осуществляется родителями. Однако при этом особенно нужен индивидуальный подход. Если у пьющего подростка обострено возрастное стремление к взрослости и негативизм, то нулевая толерантность может дать обратный эффект. Подросток станет больше пить тайно. Подчас в таких случаях он может перейти на прием более сильно действующих наркотиков.

Во всех случаях для профилактики бытового пьянства и алкоголизма школьников педагогам и родителям необходимо изучение причин и симптомов указанного делинквентного поведения, знания индивидуально-психологических особенностей детей и подростков, а также достоинств и недостатков различных форм профилактики. Различают: 1) первичную профилактику; 2) санитарное просвещение; 3) выявление групп риска; 4) вторичную профилактику.

Профилактика алкоголизма требует тщательного изучения мотивов указанного вида отклоняющегося поведения, а затем уже переключения направленности на прием алкоголя на адекватные методы преодоления трудностей.

Для более углубленного изучения проблемы отсылаем читателя к специальной литературе¹.

Наркомания. В данном разделе, как и в предшествующем, мы в основном будем опираться на материалы работ Д.Д.Еникеевой и Ф. Раиса.

Наркоманией называется зависимость человека от психоактивных веществ. Последними считаются различные по своему химическому составу средства, способные изменять психические состояния, поведение и структуру личности. Ряд психоактивных веществ при приеме способен вы-

¹ См.: Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. — М., 1988; Вагин Ю. Р. Профилактика суицидального и аддиктивного поведения у подростков. — Пермь, 1999; Завьялов В.Д. Психологические аспекты формирования алкогольной зависимости. — Новосибирск, 1988; Лисицына Ю.П., Копыт И. Я. Алкоголизм: Социально-гигиенические аспекты. — М., 1983; Личко А. Е. Типы акцентуаций и психопатий у подростков. — М., 1999; Личко А.Е. и др. Подростковая наркология: Руководство. — М., 1991; Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб., 2000; Саморазрушающееся поведение у подростков / Под ред. А.Е.Личко.—Л., 1991; Таболина В. А., Жданова С.А. Алкоголь и потомство. — М., 1988; Эриксон Э. Детство и общество. — СПб., 1996.

зывать психическую и физическую зависимости. Психическая зависимость — развитие постоянной, иногда непреодолимой потребности в психоактивных веществах. Она проявляется в интенсивном желании принимать их постоянно, без чего возникает сильное чувство душевного дискомфорта. Физическая зависимость — это особое состояние (привычка), возникающая при приеме наркотиков. Она приводит к химической зависимости организма. Физическая зависимость возникает после психической. Наиболее заметным признаком ее является абстинентный синдром (абстиненция). Другим симптомом физической зависимости служит компульсивное (неодолимое) влечение к наркотику. Третий симптом — возможность хорошего самочувствия только в состоянии наркотического опьянения. Без этого наркоман испытывает физический дискомфорт. Таким образом, наркотики ~ это психоактивные вещества, способные вызывать зависимость (наркотическую зависимость). Однако точно определить содержание и объем понятие «наркотик» теоретически и практически трудно. Вызывать наркотическую зависимость могут не только собственно наркотики, но и некоторые лекарства, а также некоторые психические вещества, обладающие психоактивным действием. В известном смысле психоактивным действием обладают алкоголь, никотин и кофеин. Если все подобные вещества включить в объем понятия «наркотик», то получится, что подавляющее большинство населения следует отнести к наркоманам. Это неверно. Для практического решения проблемы определения наркотиков Всемирной организацией здравоохранения был создан Официальный перечень наркотиков. Все наркотически действующие вещества и наркотики разделяют на группы: 1) препараты опия; 2) снотворные и седативные средства; 3) кокаин; 4) препараты индийской конопли; 5) психостимуляторы; 6) галлюциногены. Не все указанные в международных документах наркотики признаются таковыми в разных странах. Например, в нашей стране барбитураты долгое время считались просто снотворным средством. Эфедрин входил в состав многих лекарств, стоил дешево и продавался в аптеках без рецепта. Он был признан наркотиком только после того, как из него научились кустарным способом изготавливать сильнейший стимулятор.

Наркоманией называется зависимость от наркотиков. Зависимость от других психоактивных веществ обозначают термином «токсикомания». С медицинской точки зрения между наркоманией и токсикоманией различия нет. Подчас многие «не наркотики» вызывают более тяжелые последствия для организма и психики, чем признанные наркотики. Разделение указанных терминов имеет юридический смысл: законодательство предусматривает уголовную ответственность за изготовление, сбыт, приобретение и хранение наркотиков.

Специфические физические и психические состояния после приема наркотиков называют наркотической интоксикацией (наркотическим опьянением). Прием наркотиков с целью практического ознакомления с их действием называют наркотизацией. Наркомания обычно начинается с зависимости от одного наркотика (мононаркомания), затем она может стать полинаркоманией: начинается прием двух, а иногда и трех наркотиков. С этим явлением связано понятие «толерантность», т. е. способность переносить все увеличивающиеся дозы наркотических веществ. Толерантность определяется видом наркотиков. Например, толерантность при приеме опия может возрастать в сотни раз по сравнению с первоначальной дозой. При барбитуромании разница между наркотической и смертельной дозой относительно невелика, что обуславливает частую передозировку со смертельным исходом.

В 90-х годах число наркоманов и токсикоманов в нашей стране резко увеличилось. Наркомания стала массовым явлением. Основные причины следующие: 1) «прозрачность» границ новой России, сделавшая возможным широкий поток контрабандной продукции из стран Ближнего и Среднего Востока через среднеазиатские и закавказские государства СНГ; 2) ослабление в начале 90-х годов государственного и юридического контроля и средств борьбы с наркобизнесом; 3) тяжелое экономическое положение страны, приведшее к тому, что большое число алкоголиков перешло на прием дешевых наркотиков; 4) появление новых форм наркомании в связи с изготовлением кустарным образом наркотиков из лекарств и веществ, не считающихся наркотиками. Это делает «новые» наркотики легкодоступными и дешевыми; 5) увеличение ассортимента наркотиков за счет контрабанды. Раньше наша молодежь знала о кокаине, героине, ЛСД понаслышке, а теперь они постоянно наличествуют на подпольном рынке наркотиков. Поэтому если не будут эффективных мер борьбы с наркоманией, то положение может стать очень сходным с США; 6) злоупотребление детьми и подростками средствами бытовой химии: вдыхание паров растворителей, красок, пятновыводителей, лаков, некоторых сортов клея, бензина. Эти вещества дешевы и свободно продаются, опьянение от них подросткам и детям приятнее, чем от алкоголя; 7) легкомысленное отношение молодежи к наркотикам, вызванное своеобразным протестным отношением к существ-

вующим общественным нормам поведения, а также недостаточным знанием губительных трагических последствий наркомании.

Почти на любой молодежной дискотеке продается популярный препарат под названием «экстази», являющийся сильнейшим стимулятором. Он даст возможность без усталости танцевать всю ночь. Молодежь уверена в его безобидности. На самом деле «экстази», как и прочие стимуляторы, вызывает через несколько месяцев истощение нервной системы, а через год-два делает человека инвалидом. Бывает даже, что люди умирают после нескольких приемов «экстази».

Широкое злоупотребление конкретными наркотиками среди подростков и молодежи во многом определяется модой. У нас одно время были популярны опиаты, затем снотворные средства и транквилизаторы, потом органические растворители. Сейчас молодые наркоманы предпочитают наркотики, которые можно нюхать и курить или принимать таблетками. Выбор вида наркотиков молодежью определяется не только модой, но и ценой, легкодоступностью, степенью прилива сил и бодрости, усилением половой потенции (временным, о чем не знают молодые. В конце концов наступает противоположное явление: импотенция).

Подростки предпочитают кустарно изготавливаемые стимуляторы: эфедрон, ингалянты (летучие органические вещества), марихуану, снотворные средства и транквилизаторы. «Тяжелые» наркотики (героин, морфин и т. д.) наши подростки пока употребляют редко из-за их дороговизны. Начинаться наркоманию у подростков и старшеклассников важно уметь быстро распознавать не только врачам, но и родителям и педагогам, ибо избавиться от уже закрепившейся наркотической зависимости чрезвычайно трудно даже в условиях специализированной клиники. Подробное описание наиболее распространенных видов наркомании у школьников дает уже упоминавшаяся книга Д.Д.Еникеевой. Речь идет о наркомании стимуляторами, токсикомании ингалянтами (летучими органическими растворителями), гашишной наркомании, токсикомании снотворными средствами и транквилизаторами, опийной наркомании, наркомании галлюциногенами. Перечисление указанных частных форм наркомании сделано в порядке убывания степени их популярности.

Автор указывает на особую важность профилактики наркомании и алкоголизма у подростков и старшеклассников. Следует уметь быстро обнаруживать и немедленно реагировать уже на первое злоупотребление спиртным и наркотиками учащегося, ибо подражание ему может принять характер быстро распространяющейся эпидемии во всем классе. Педагогу надо особенно пристально наблюдать за школьниками из следующих групп риска: стабильными двоечниками и троечниками, недисциплинированными и подростками из неблагополучных семей. Именно этим учащимся чаще всего бывает трудно учиться в школе. И многие из них поэтому стремятся найти ложный выход в спиртном и наркотиках. Имеют большое значение также наследственность и психологический климат в семье.

Выявить злоупотребляющих алкоголем и наркотиками школьников можно уже по резкому снижению у них успеваемости, пропускам учебных занятий, грубости и безразличию в отношениях с учителями, резким колебаниям настроения и физического самочувствия.

Педагогам и родителям надо постоянно следить и быстро выявлять приходящих в школу или иные места наркоторговцев, расспрашивать об этом самих учащихся. Об имеющихся фактах продажи наркотиков следует сообщать в специализированные отделы милиции. Если продает наркотики учащийся школы, то сначала об этом надо поставить в известность родителей, а лишь потом милицию, если родители не смогут сами справиться. Подозреваемые в злоупотреблении спиртным и наркотиками школьники должны обследоваться врачом-наркологом. Если такой факт подтверждается, то учащиеся ставятся на профилактический учет у психиатра. Он применяет к ним психотерапевтические и чисто медицинские меры воздействия. Проводимая психиатром профилактическая работа нередко бывает достаточно эффективной, но на ранней стадии возникновения наркотической зависимости. Позже быстро может сформироваться слабоумие, которое существенно затрудняет лечение. Направление на клиническое обследование и лечение дает либо подростковый психиатр, либо нарколог районного психоневрологического диспансера.

В возникновении алкоголизма и наркомании у школьников виноваты чаще всего родители. На основании большого профессионального опыта Д. Д.Е. никеева утверждает, что в семьях с хорошим эмоциональным и психологическим климатом, при знании родителями проблем своего ребенка не бывает у детей наркомании и алкоголизма. Указанная проблема наилучшим образом может решиться совместными усилиями родителей, педагогов, школьных психологов, врачей-наркологов, а также сверстников. Если же последние оказывают тлетворное влияние, то бывает целесообразен перевод в другую школу и даже смена места жительства.

В своей книге Ф. Раис описывает положение с наркоманией среди детей и молодежи в США, где она возникла раньше и получила большее распространение. Сегодня там уже никого не удивляет, что 8-летние дети пробуют наркотики. Известен случай, когда педагог не смог отучить от курения марихуаны третьеклассника, делавшего это на каждой перемене. Раис считает наркоманию социальным злом, представляющим наибольшую опасность для здоровья подростков и молодежи. Кроме того, ее невозможно отделить от преступности несовершеннолетних. Злоупотребляющие наркотиками беременные женщины рожают наркозависимых младенцев или мертвых детей, отравленных еще в материнской утробе. При подкожных и внутривенных введениях некоторых наркотиков часто возникает разрыв кровеносных сосудов с летальным исходом. Использование при инъекциях грязных игл может привести к столбняку, СПИДу, сифилису, малярии и гепатиту. В ряде случаев возникают повышенная агрессивность, эксцентричность поведения и даже паранойя, в состоянии депрессии наркоманы нередко совершают самоубийство.

Ф. Раис достаточно подробно описывает физические и психические состояния больных при использовании собственно наркотиков, депрессантов, галлюциногенов, марихуаны и ингалянтов. Он указывает причины первоначального приема наркотиков молодыми людьми у него в стране: просто из любопытства, как средство протеста и неудовлетворенности общественными нормами и ценностями, желание развлечься и получить чувственное удовольствие, «не отставать» от друзей, стремление уйти от внутреннего напряжения и беспокойства. В числе мотивов потребления наркотиков у молодежи бывает также желание достичь глубокого самопознания и познания других людей, религиозного откровения и достижения высокого творческого состояния. Понятно, что подобные убеждения являются воображаемыми и ложными. Некоторые молодые люди начинают с продажи наркотиков, а потом привыкают к ним сами.

Раис указывает также принятые в США подходы к лечению наркомании и алкоголизма: программа «12 шагов» Общества анонимных алкоголиков (АА), консультация наркологов и психиатрическое лечение, общая семейная терапия и терапевтическое лечение. Первая форма связывается с духовным пробуждением, достигаемым в процессе выполнения программы «12 шагов». Вторая форма лечения связана с применением традиционной медицины и наркологии, направленных на осознание и решение эмоциональных проблем наркотизации. Основная цель семейной терапии — угашение конфликтов в семейных отношениях родителей и детей и перестройка их после избавления от тяги к наркотикам и алкоголю. Методы терапевтического лечения направлены на удержание от приема алкоголя и наркотиков и на учет эмоциональных факторов, способствующих развитию наркомании. Важным лечебным фактором считается общение в группах сверстников: лечебных труппах, группах конфронтации, группах поддержки и группах по интересам.

В настоящее время при лечении наркомании применяют комплексный подход, особенно биопсихосоциальный. Способствуют благоприятному результату лечения следующие факторы: 1) групповой подход; 2) многостороннее изучение и оценка патологического явления и адекватные методы лечения; 3) внимание к психиатрическим расстройствам; 4) рациональное медикаментозное лечение; 5) тщательный медицинский контроль; 6) обязательное наблюдение после курса лечения¹.

Табакокурение. Массовым явлением табакокурение среди школьников становится в подростковом возрасте, примерно с 11—12 лет. Почему? Одним из центральных новообразований личности подростка становится стремление быть или хотя бы казаться взрослым (Д. Б. Эльконин). Быть в чем-то как взрослый труднее, чем казаться таковым для окружающих. Табакокурение — наилучший, по мнению подростков, и легчайший способ казаться взрослым, если не для самих взрослых, то для своих сверстников. Но ведь взрослые в большинстве своем выступают против курения школьников либо путем прямого запрета, либо посредством аргументации отрицательными фактами. Курение опасно для здоровья: вызывает сердцебиение, одышку, сужает сосуды, раздражает горло и вызывает образование налетов на чувствительной легочной ткани. Систематическое многолетнее курение приводит к преждевременным инфарктам, раку горла или легких, эмфиземам и другим легочным заболеваниям. Даже умеренное курение сокращает общую продолжительность жизни человека в среднем на 7 лет (Г. Крайг).

¹ См.: Еникеева Д.Д. *Как предупредить алкоголизм и наркоманию у подростков.* — М., 1999; Крайг Г. *Психология развития.* — СПб., 2000; Левин Б.Н., Левин М.Б. *Наркомания и наркоманы.* — М., 1991; Макеева А. *Эпидемия: основные характеристики молодежного наркотизма // Народное образование.* — 2000. — № 1; Раис Ф. *Психология подросткового и юношеского возраста.* — СПб., 2000; Смирнов Н. К. *Дурман над молодежью: кто его развевает? // Народное образование.* — 2000. — № 1; Ягодинский В. Н. *Уберечь от дурмана.* — М., 1989.

В 70-х годах количество курильщиков всех возрастов в США резко сократилось благодаря массовой, постоянной и умелой контрпропаганде курения. Этот процесс коснулся также подростков и старшекласников: с 1979 по 1992 г. количество их сократилось на 57 % (Ф.Райс). Это вселяет надежду, что со временем врачи, психологи и педагоги найдут столь же эффективные методы воздействия на пьяниц и наркоманов.

Однако сведений о сокращении числа курящих школьников в России не имеется. Возможно даже, что их стало больше, так как никакой эффективной работы по предотвращению и прекращению курения у нас не ведется.

Почему же подростки курят, хотя родители и воспитатели обычно выступают против этого? Авторитет взрослых для них очень высок. Поэтому подростки не могут представить, что взрослые люди бывают настолько глупы или безвольны, если не могут отказаться от этой вредной привычки сами. Следовательно, табакокурение не такое уж зло. Просто многие взрослые не хотят признавать подростков взрослыми и ограничивают их во всем. Например, в пубертатном возрасте осуждается даже открытый интерес подростков к проблемам пола, хотя большинство взрослых находится в брачных отношениях. Поэтому борьба с табакокурением пойдет успешно, если сами взрослые бросят курить. Так, известный педагог В.А.Сухомлинский и учителя его школы не курили. Не курили в этой школе и учащиеся.

Другой причиной табакокурения подростков и старшекласников является стремление получить более высокий статус в глазах ровесников и обрести достаточную уверенность в себе. Нередко подростки начинают курить, чтобы компенсировать свое отставание в коллективной жизни класса. Девочки этим демонстрируют свою независимость и протестное возрастное поведение. Курящие девочки находятся под сильным влиянием сверстниц. Поэтому они бросают курение реже, чем мальчики. В старших классах и студенческом возрасте количество курящих девушек значительно увеличивается. Очевидно, это является следствием нерешенных проблем создания собственной семьи, не налаженных стабильно сексуальных и нравственных отношений с мужчинами. Наш собственный опыт контр пропаганды курения в педагогическом вузе убеждает, что студенток не останавливают предостережения о вреде курения для их здоровья, нормального завершения формирования половой сферы и подготовки к рождению полноценного ребенка. Наблюдаемое количество курящих студенток после таких лекций неизменно остается большим. Наверное, курение в этих условиях является одной из форм сублимации и разрешения напряженного психического и физического состояния.

Большое влияние на приобщение к курению оказывает в прямой и косвенной форме мощная рекламная индустрия, а также иные факторы: любопытство, удовольствие от курения и т. д.

Ф. Райс указывает следующие причины продолжения курения школьниками: снятие психического напряжения, возникновение привычки к курению, ассоциация с приятным времяпрепровождением, физическая зависимость от никотина, приятное влечение к соске, оставшееся от детства. В борьбе с табакокурением наиболее важна профилактика, недопущение школьников к курению и эффективные средства к устранению его. Подросткам надо сообщить все факты о курении с предельной честностью. Весьма полезно знакомить их с наглядными вредными последствиями курения. При беседах о вреде табака следует избегать прямого запугивания. Значительно более эффективно умеренное описание отрицательных последствий курения. Отрицательно относящиеся к табакокурению учителя достигнут большего успеха в антиникотиновой пропаганде, чем нейтрально настроенные педагоги.

Основные мотивы убеждения в необходимости прекращения курения должны быть позитивными. Рекомендуется взывать к самолюбию подростков, их уверенности в себе, силе воли, чувству гордости за свои достижения, самоконтролю, а не сваливанию своей вины на других. Помогает утверждение о престижности достижения и сохранения хорошей физической формы. Педагогам в их борьбе с курением школьников требуется помощь других подростков и их групповых лидеров. Антиникотиновую пропаганду рекомендуется начинать с до школьного возраста и вести в течение ряда лет. Крайний срок начала этой компании - 4-й или 5-й класс. Учащимся надо помогать в их осознании и выявлении у себя причин табакокурения и указывать реальные способы решения личных проблем, а не прибегать к курению как иллюзорному способу преодоления житейских трудностей. В борьбе с курением наилучшим считается не один, а совокупность методов¹.

¹ См.: Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000; Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб., 2000.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Трудные школьники были, есть и, конечно, будут. Но сегодня их особенно много. Это огорчает учителей и порой вселяет в них безнадежность. Но верить и надеяться надо. Наша страна на верном пути. Действительно, несколько десятков лет назад Германия и Италия, а совсем недавно Испания были в сходном с Россией положении. Но вступив на путь построения демократического государства и современного рыночного хозяйства, они достигли необычайного общественно-экономического прогресса и свободы развития личности. И в школе внедрение идей гуманистической психологии и педагогики привело к созданию эффективных психолого-педагогических технологий, значительно сокративших трудности учебно-воспитательного процесса.

Силы истинного учителя велики. По словам апостола Павла, Бог поставил учителей на третье место, после апостолов и пророков. Сила современного учителя в любви к детям, желании им добра, признании и уважении личности воспитанника, способствовании свободному развитию и совершенствованию его душевного мира. Всего этого трудно достичь, не овладев искусством индивидуального подхода к школьнику. А для этого надо знать и понимать личность ученика, владеть способами воспитательного воздействия на него и — что особенно важно — самому быть постоянно развивающейся и совершенствующейся личностью. Ибо Личность воспитывается Личностью.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ УСВОЕННОГО МАТЕРИАЛА

Глава I. ТРУДНЫЕ ДЕТИ И ПОДРОСТКИ

1. Каких детей и подростков считают трудными в современной педагогической психологии? Раскройте содержание понятия «трудный школьник».
2. Укажите основные причины появления трудных школьников.

Глава II. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

1. Назовите два основных направления в понимании сути развития природы, общества, человека. В чем ошибочность метафизического понимания развития (покажите на материале возрастной психологии)?
2. В чем заключается диалектика психического развития ребенка? Перечислите основные ее закономерности.
3. Что такое «ведущая деятельность»? Укажите ведущую деятельность для каждого школьного возраста.
4. В чем сказывается влияние возраста на характер трудностей в поведении школьников?
5. Какова роль биологического и социального факторов в психическом развитии ребенка?

Глава III. ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД

1. Назовите три основных стороны процесса развития личности учащегося.
2. Каковы основные факторы формирования личности школьника?
3. В чем заключаются важнейшие психологические требования к организации воспитательного процесса в средней школе?
4. Дайте определение понятия «индивидуальный подход».
5. Почему необходим индивидуальный подход к учащимся? В каких случаях он особенно нужен?
6. Назовите основные методики психодиагностики индивидуальных особенностей учащихся.
7. Укажите основные принципы и методики психокоррекции индивидуальных особенностей школьников.
8. Какие особенности личности ученика следует учитывать в первую очередь при индивидуальном подходе к нему?
9. Каковы основные пути формирования познавательных потребностей у школьников?
10. Для чего требуется учет индивидуальных особенностей психических познавательных процессов у школьников? Приведите пример.
11. Как помогает учет особенностей сенсорики преодолеть трудности в обучении и воспитании школьников?
12. Какие существуют индивидуально-типологические особенности перцептивной сферы личности школьника? Что такое функциональная асимметрия головного мозга? Как современная психология и педагогика учитывают различия в восприятии учащихся для построения эффективного учебно-воспитательного процесса?
13. Расскажите об учете индивидуальных особенностей памяти ученика в обучении.
14. Назовите виды мышления школьника. Какие из них и в какой последовательности следует развивать у учащихся различных классов? Какие требования к развитию мышления школьников предъявляет современное общество?

15. Какая связь между особенностями развития воображения и поведением учащихся (нормальным и отклоняющимся)?
16. Что такое эффект неадекватности? Почему он возникает у школьников? Как его устранить?
17. Какие бывают страхи у детей, подростков, старшеклассников? Отношение педагога к ним.
18. Что требуется для воспитания воли учащегося?
19. Как относиться к явлению гиперсексуальности у подростков и старшеклассников? В чем проявляется связь гиперсексуальности и отклоняющегося поведения школьников?
20. Все ли одаренные школьники являются трудными?

Глава IV. ОСОБЕННОСТИ ТЕМПЕРАМЕНТА И ХАРАКТЕРА ТРУДНЫХ УЧАЩИХСЯ

1. Что такое «темперамент» и «характер»?
2. В чем причины возникновения лени у школьников? Почему и как с ленью следует бороться?
3. В чем сходство и различие пассивных, неорганизованных и ненастойчивых школьников? Каковы индивидуальные способы и приемы искоренения указанных недостатков у учащихся?
4. Какие разновидности эгоизма вы знаете? Как их преодолевать?
5. Укажите способы индивидуального воспитательного воздействия на недисциплинированных, упрямых, грубых, лживых учащихся.

Глава V. ТРУДНЫЕ ШКОЛЬНИКИ С АКЦЕНТУАЦИЕЙ ТЕМПЕРАМЕНТА И ХАРАКТЕРА

1. Что такое акцентуированная личность?
2. Кратко охарактеризуйте педантических, демонстративных, застревающих, возбудимых и тревожных школьников. Укажите способы индивидуального воздействия на них.
3. Какие еще виды акцентуации личности существуют?
4. Что такое психотерапия? Как используются ее методы для исправления поведения трудного школьника?

Глава VI. СЕМЬЯ И ПРОБЛЕМА ТРУДНЫХ ДЕТЕЙ

1. Какие классификации неблагополучных семей вы знаете?
2. Как избежать или устранить отрицательные влияния неблагополучной семьи?
3. В чем проявляется семейное «душегубство»?

Глава VII. ТРУДНЫЕ УЧАЩИЕСЯ В ШКОЛЕ

1. Отчего возникает негативное отношение ученика к школе?
2. Охарактеризуйте основные стили преподавания в школе.
3. В чем заключается проблема педагогического управления и воспитания самостоятельности у учащихся?
4. Расскажите о причинах возникновения и способах устранения «смыслового барьера» между учителем и школьником.
5. Как определить статус учащегося в группе сверстников?
6. Каковы основные принципы и методы перевоспитания трудных школьников в коллективе сверстников? Как должен формироваться этот коллектив?

Глава VIII. ТРУДНЫЕ ШКОЛЬНИКИ ИЗ НЕФОРМАЛЬНЫХ ГРУПП ОБЩЕНИЯ

1. Назовите основные этапы развития неформального молодежного движения в послевоенный период.
2. Каковы причины возникновения неформальных молодежных групп?
3. Как следует относиться к трудным школьникам из неформальных молодежных групп? Какие существуют способы и приемы индивидуального подхода к ним?

Глава IX. ШКОЛЬНИКИ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ И ПРОТИВОПРАВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

1. Почему совершаются побеги школьников из семьи? Как бороться с этим явлением?
2. Укажите причины употребления спиртных напитков подростками и старшеклассниками? Каковы меры предупреждения и искоренения этого отрицательного явления?
3. Расскажите об аутоагрессии у подростков и юношей.
4. В чем проявляется агрессивность подростков и старшеклассников? Каковы методы воспитательного воздействия на таких школьников?
5. Как бороться с присвоением чужого школьниками?
6. В чем сущность индивидуального подхода к подросткам-правонарушителям в процессе их перевоспитания?

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. История разработки проблемы трудных детей и подростков в педагогической психологии.
2. Современная постановка проблемы трудных школьников в педагогике и психологии. Основные причины этого явления и задачи научных исследований.
3. Диалектика психического развития детей, подростков и старшеклассников и учет ее закономерностей в воспитательной работе с трудными учащимися.
4. Трудные учащиеся и возраст.
5. Роль социального и биологического факторов в возникновении трудностей в поведении учащихся.
6. Познавательные процессы личности трудного школьника.
7. Психологическая характеристика аффективных детей.
8. Детские страхи.
9. Исправление недостатков характера у школьников (детей, подростков, старшеклассников).
10. Ленивые дети.
11. Неорганизованные школьники.
12. Пассивные дети.
13. Ненастойчивые дети.
14. Эгоистические школьники.
15. Недисциплинированные учащиеся.
16. Упрямые дети.
17. Лживые дети.
18. Гиперсексуальность и отклоняющееся поведение подростков и старшеклассников.
19. Проблема воспитания одаренных детей и подростков.
20. Трудные школьники с акцентуацией личности.
21. Семья и проблема трудных школьников.
22. Педагогическое управление процессом воспитания учащихся и формирование у них самостоятельности.
23. Стили преподавания и проблема трудных школьников.
24. «Смысловой барьер» между учителем и учеником.
25. Трудные школьники в неформальных молодежных объединениях: проблемы психологического изучения и воспитательного воздействия.
26. Профилактика отклоняющегося поведения школьников — участников неформальных молодежных групп.
27. Школьники с делинквентным поведением.
28. Школьники с противоправным поведением.
29. Индивидуальный подход к подросткам-правонарушителям в процессе их перевоспитания.