

Я.Л. Коломинский
С.Н. Жеребцов

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ



Минск
«Вышэйшая школа»
2009

УДК 316.6(075.8)
ББК 88.5я73
К61

Все права на данное издание защищены. Воспроизведение всей книги или любой ее части не может быть осуществлено без разрешения издательства.

Коломинский, Я. Л.

К61 Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. — Минск : Выш. шк., 2009. — 336 с.

ISBN 978-985-06-1635-7.

Рассматриваются актуальные теоретические и прикладные проблемы социальной психологии развития личности; излагаются новые современные культурно-психологические подходы к возрастам. Большое внимание уделено влиянию социально-психологических ситуаций на жизненный путь и судьбу человека.

Для студентов-психологов, педагогов, всех интересующихся проблемами развития личности.

УДК 316.6(075.8)
ББК 88.5я73

ISBN 978-985-06-1635-7

© Коломинский Я.Л., Жеребцов С.Н., 2009
© Издательство «Вышэйшая школа», 2009

Введение

В историческом плане дифференциация науки происходит, как известно, в результате более или менее длительного развития. Так, на протяжении веков психология развивалась в лоне философии, потом выделилась в самостоятельную науку и только в конце XIX – первой половине XX в. начался период интенсивного разветвления психологических наук, который продолжается и в наши дни.

Дифференциация науки есть прогрессивный итог ее внутреннего становления, которое совершается объективно, независимо от желания людей, делающих науку. Но если развитие научного знания приводит к его дифференциации, то и сама дифференциация, в свою очередь, способствует развитию науки. Следует ли в каждом отдельном случае ожидать естественного хода событий, неизбежно приводящего к распадению монолитной, как казалось прежде, области знания на ветви, на отдельные отрасли? Нам думается, что нет. Опираясь на уже известный исторический опыт, целесообразно в ряде случаев специально интенсифицировать этот процесс, сделать его осознанным и целенаправленным. На значение классификации для развития психологической науки весьма четко указывает Б.Ф. Ломов: «Благодаря дифференциации психологической науки вычленяются все новые и новые стороны психики, раскрываются многообразие и многокачественность ее проявлений. В каждой отдельной области психологической науки накапливаются такие специфические данные, которые не могут быть получены в других областях. Однако в этом специфическом проявляется общее» [цит. по: 65, с. 16].

Интересы развития социальной психологии как науки, с одной стороны, и прикладного, практического использования добытых в конкретных исследованиях научных фактов и закономерностей, с другой стороны, требуют поставить проблему ее дифференциации на отдель-

ные дисциплины. О предмете социальной психологии спорить трудно совсем не потому, что она, как думают некоторые, не имеет собственного предмета, а потому, что она имеет не один предмет и уже в наши дни термином «социальная психология» фактически обозначаются наряду с общей социальной психологией специальные социально-психологические дисциплины.

Социальная психология сегодня по праву признается одной из основных психологических наук. Большую роль в ее дальнейшем развитии играют исследования в области воспитания и обучения, становления личности на протяжении жизненного пути. Фактически изучение социально-психологических закономерностей развития личности на основных возрастных этапах, а также развития общения и взаимоотношений под влиянием педагогических воздействий привело к возникновению относительно самостоятельных и тесно связанных друг с другом психологических дисциплин: возрастной (генетической) и педагогической социальных психологий. В чем предмет социальной психологии развития?

Социальная психология развития изучает возрастные закономерности развития, деятельности и отношений личности в процессе непосредственного и опосредованного общения, закономерности развития личности, помещенной в ту или иную социокультурную среду, и на протяжении всего жизненного пути. Отсюда ее основные проблемы.

1. *Проблема культуры.* Культура — это все, что создано человеком. Культура отличает образ жизни человека от образа жизни любых других существ. Но также как человеческая психика способна порождать явления культуры, так и культура делает возможным формирование высших психических функций. Наш язык, наши знания об окружающем мире и о нас самих, наше восприятие, наши верования и даже наши эмоции являются результатом нашей общественной жизни и истории народа, к которому мы принадлежим. Знание культуры необходимо для понимания того, какой является личность, к чему она стремится, что она делает и почему. Именно поэтому классик психологии Л.С. Выготский ставил задачу рассмотрения психического развития как культурного процесса. Не случайно том избранных работ Л.С. Выготского назван «Психология развития как феномен культуры» [27]. Культура и психология в принципе не могут рассматриваться как независимые друг от друга.

Личность и возможна только благодаря культуре, поскольку культура — это среда, «растящая и питающая личность».

2. *Проблема общения.* Включает в себя изучение возрастных закономерностей развития общения как фундаментального явления в жизнедеятельности и становлении личности, начиная с момента появления взаимоотношений на ранних стадиях детства до старческого возраста.

3. *Проблема развития общностей, контактных (малых) и неконтактных (больших) групп и коллективов, в рамках которых реализуются и развиваются межличностные отношения.* Сюда входит изучение появления и развития малой (контактной) группы как универсальной системы непосредственного общения, поэтапное формирование группы как коллектива в процессе совместной деятельности и общения на основных возрастных этапах.

4. *Возрастные закономерности влияния межличностных взаимодействий (общения и взаимоотношений) на развитие личности.* Во всех науках о человеке проблема развития является одной из наиболее актуальных и наиболее сложных. В социальной психологии ей без сомнения принадлежит особая роль.

5. *Возрастные закономерности взаимодействия личности с широкой социокультурной средой:* влияние образа жизни на развитие личности, средств массовой коммуникации, а также формирование психологической культуры личности в определенных социокультурных условиях.

6. *Индивидуальные варианты проявления общевозрастных закономерностей, которые обнаруживаются при изучении линии развития конкретной личности.* Широко известные в психологии периодизации психического или личностного развития не могут быть полностью удовлетворяющими и нуждаются в уточнении, как только мы начинаем иметь дело с индивидуальностью. Индивидуальные линии развития предстают перед нами в виде уникальных линий жизненного пути. О гиперболизации общевозрастных особенностей и игнорировании индивидуальных писал В.П. Зинченко: «Наука о развитии предпочла вместо незапланированных грозových событий ввести в развитие регулярные возрастные кризисы и направить свои усилия на поиск путей их преодоления» [52, с. 131].

Таким образом, основные проблемы социальной психологии развития охватывают весь предмет общей социальной пси-

хологии в ее специфическом возрастном ракурсе, а также предмет психологии развития, взятый в социокультурном аспекте.

Социальная психология развития органично связана с педагогической социальной психологией, которая изучает изменение и формирование основных социально-психологических явлений под влиянием педагогических воздействий. Сами эти воздействия также рассматриваются как особый вид целенаправленного общения, т. е. педагогического общения.

Единство социальной психологии развития и педагогической социальной психологии обусловлено в первую очередь тем, что социально-психологические явления развиваются и формируются под влиянием определенных педагогических воздействий. Психолог-исследователь и практический психолог не ограничиваются объективной регистрацией, констатацией тех или иных фактов и закономерностей, но стремятся найти педагогические условия их возникновения, пути использования в интересах развития личности.

Конечно, психология, которая изучает психику отдельного человека, тоже наука социальная. Социальная прежде всего потому, что человек социален по своему историческому происхождению, так сказать, изначально. Кроме того, с момента рождения он попадает в социальное окружение: только благодаря заботам близких, прежде всего матери, он сохраняет свою жизнь и получает возможности для развития. Прав был Л.С. Выготский, когда подчеркивал, вопреки теориям некоторых ученых об асоциальности ребенка, что уже младенец — «существо максимально социальное». Известный социальный психолог М. Шериф отмечал: «Не существует двух видов психологии: одна — для индивидуальных процессов, другая — для коллективных. Психология возникновения социальных норм как продуктов взаимодействия между людьми встроена в базисную психологию индивида, и эта базисная психология одна и та же во всех культурах» [138, с. 176].

Вырастая, человек усваивает, присваивает опыт человечества, включенный в понятия, трудовые навыки, правила поведения, технологии и т. д. Одиночество Робинзона Крузо потому и окончилось так благополучно, что он принес на необитаемый остров этот огромный, выработанный «из материалов» всей человеческой историей внутренний мир своей личности. В любой башне из слоновой кости или даже из более прочного строительного материала человек не может не ощутить своей принадлежности

к целому. «Человек, — писал Антуан де Сент-Экзюпери, — это узел связи». И еще: «Одиноким личности не существует. Тот, кто замыкается в своем одиночестве, наносит ущерб общине. Тот, кто грустит, наводит грусть на других» [цит. по: 68, с. 9].

Основные особенности психических свойств человека имеют опосредствованный характер (Л.С. Выготский). Функцию опосредствования обеспечивает использование знаков, с помощью которых происходит овладение поведением, а также его социальная детерминация. В свою очередь, социальная среда детерминирована культурными и историческими факторами. Поэтому психология развития — это, прежде всего, *социальная психология развития*, предметом которой выступает человек, время и пространство бытия которого определены как история и культура. Потребности и мотивы, с одной стороны, и культура — с другой, образуют диалектическое единство противоречивого личностного развития. Вся психика — это культура (за исключением разве что каких-то инстинктивных форм функционирования). Как говорил К. Юнг, «в сущности, все мы являемся частями одной души» [цит. по: 142, с. 554]. Пренебрежение к культурологии приводит к забвению всего психического, духовного. Человек как личность с ее социокультурно обусловленными сущностными свойствами (речью, мышлением, деятельностью) всегда есть часть социальной системы, «узел» социальных связей, носитель культуры. Человеческое, личностное в человеке может быть понято только при изучении его сущностных связей с социокультурным миром.

Что бы мы ни делали, о чем бы ни думали, всегда мысли, дела, чувства так или иначе кому-то адресованы. Человек всегда ощущает себя частью целого. Но все-таки одно дело — быть наедине с самим собой и совсем другое — находиться среди людей. Здесь, во-первых, в какой-то мере меняется сам человек — его реакции на окружающий мир, его чувства, мысли, даже лицо; во-вторых, возникают совершенно новые психические явления, которые могут существовать только в процессе непосредственного общения.

Итак, при включении личности в разное социальное окружение поведение ее меняется. Это говорит о наличии особых образований в психике человека, ответственных за адекватное поведение в каждой специфической ситуации. Таковыми образованиями являются диспозиции — социальные установки, ценностные ориентации, свойства характера. Они выступают в ка-

честве социально-психологических образований, психологической культуры личности. Именно поэтому известный российский психолог В.П. Зинченко, ссылаясь на опыт мировой и отечественной психологии, констатирует: «...без категории развития, без проблемы развития в психологии нечего делать» [52, с.128].

Исследование личности неотделимо от ситуации, в которой личность действует. Наверное, даже можно говорить, что личность немыслима без социальной ситуации, ее просто нет в таком случае. Личность сама по себе, без социального контекста есть не что иное, как теоретический конструкт, создаваемый ученым для определенных абстрактных манипуляций.

Личность развивается благодаря социуму, но непосредственно к свойствам этого социума не сводится. Конечно, личность не оценивается только по тому, насколько она успешно овладела социальным опытом. В полноценном развитии этап «присвоения», или этап «извне — вовнутрь», когда человек преимущественно перенимает, заимствует из социокультурной среды, в желательном варианте должен смениться этапом обогащения культуры своей индивидуальностью, этапом «изнутри — наружу» (Л.С. Выготский называл это экстериоризацией). Другими словами, для того, чтобы не остаться должником у предыдущих поколений, должны быть не только вложения общества в человека, но и определенные вложения человека в общество.

Культурация — не только усвоение, но и присвоение, не только «вращивание», но и «выращивание» идеальных культурных образований. В активном созидании личностью самой себя, в «выращивании» ростков культуры конкретным субъектом и состоит работа психологически культурной личности. Поэтому *культурная инструментализация личности, приобщение ее к богатству способов, созданных человечеством, по психологическому самообслуживанию, индивидуализация этих способов должны стать важнейшей задачей работы профессионального психолога. И тогда самого психолога мы сможем назвать специалистом, работающим с культурно-психологическими реалиями.*

Итак, психолог должен быть культурно-ориентированным, он должен обладать не только индивидуальной, но и культурной эмпатией. *Индивидуальная эмпатия* позволяет разбираться в индивидуальных различиях внутри каждой культуры, а также в разнообразных состояниях данного человека. Она очень подробно описана К. Роджерсом и его последователями. *Культурная эмпатия*

тия в меньшей степени находилась в поле внимания исследователей. К ее изучению психологи начали обращаться в конце прошлого столетия. Культурная эмпатия необходима прежде всего в случае значительных различий между психологом и клиентом. Различия могут быть результатом воспитания в особом этническом окружении, социализации в уникальной культурной среде, воздействия специфичных жизненных обстоятельств, образующих особую субкультуру. И даже при всех этих различиях вместе взятых нужно постараться понять точку зрения клиента и не сомневаться в ее легитимности, т.е. в ее обоснованности и праве на существование.

Психолога без культурной эмпатии можно назвать культурно изолированным специалистом, игнорирующим культурные различия и считающим, что теории и методы являются в равной степени применимыми для работы со всеми людьми. Очень многие реальные проблемы развития он не замечает и тем самым допускает дискриминацию в отношении людей, которые по какому-либо существенному признаку отличаются от него самого. В качестве такого признака выступают возраст, вероисповедание, национальность, социальный статус, пол, физическая полноценность и др.

Культурно-плюралистичное, демократичное общество неминуемо приходит к проблеме дискриминации и толерантности, компетентности и невежества, востребуя таких специалистов, которые могут откликаться на разнообразные проблемы, порожденные социокультурными факторами, т.е. обладают культурной эмпатией. Такие психологи будут замечать специфичные формы невербального поведения людей, принадлежащих к другим культурам и социальным слоям, они не будут предвзято относиться к людям, которые негативно стигматизированы в общественном сознании (хотя удержаться от такой предвзятости порой бывает очень нелегко). Каждую из трудностей, связанную со своим отличием от клиента, психолог должен уметь выявлять, анализировать и корректно преодолевать.

Как видим, культурно-нейтральной психологии и психологической помощи развивающейся личности не существует, как не существует теорий, методов изучения личности и ее развития, полностью свободных от особенностей культуры. Культуральные предрассудки не только проникают в практику работы психологов, но и служат «материалом» построения теорий. Вид-

ные психологи со своими действительно выдающимися теориями являются продуктами той социально-политической, социокультурной среды, в которой они жили или живут. Понимание относительности той или иной теории развития приводит субъекта ее изучения к необходимости самому стать теоретиком, чтобы в каждой конкретной ситуации действовать «со знанием дела».

Профессиональный психолог не может не быть теоретиком развития личности. Каждый психолог в любой ситуации профессиональной деятельности делает предположение относительно того, как человек, с которым он работает, стал тем, кем он является на данный момент. Далее психолог думает о том, какой должна быть перемена в человеке, чтобы она в наибольшей степени позволила ему выбрать самую подходящую линию жизни; вырабатывает адекватные методы взаимодействия с клиентом, построения отношений с ним, чтобы желаемая перемена состоялась. Все эти шаги есть *теоретическая деятельность* психолога, которая доступна психологически здоровой и культурно-продуктивной личности.

Профессиональное содействие психолога личностному развитию клиента любого возраста — это искусство, опирающееся на науку. И здесь не может быть простых и однозначно правильных процедур, поскольку предмет деятельности (личностное развитие) сложен и неоднозначен. Сложность возрастает многократно, если учесть, что инструмент воздействия — это тоже личность, личность психолога. Образуется специфическое пространство: личность, воздействующая на личность и сама подверженная воздействию. И в этом пространстве развивая личность психолога выступает условием развития личности клиента.

Культурные различия имеют место и при изучении классической проблемы «отцов и детей». Несмотря на то что люди различных возрастных групп проживают на одной территории в данное время, они все же живут в различных культурах, а точнее, субкультурах. Взросление сегодняшних «отцов» проходило в существенно отличной социокультурной ситуации по сравнению с ситуацией сегодняшних «детей». Возрастные группы имеют существенные отличия в своей психологии. Поэтому культурная эмпатия особенно важна, когда взаимодействуют представители различных возрастных стадий.

Культурная эмпатия как особое переживание человека не сводится только к эмоциональному содержанию, в нем огромную роль играет, как мы уже убедились, теоретический, когнитивный компонент, а именно обширные и глубокие знания в области человеческих взаимоотношений, психологического самообслуживания. Другими словами, культурная эмпатия личности основана на ее психологической культуре. И здесь мы подходим к следующей проблеме, которая в различных аспектах анализируется в данном пособии, — проблеме интериоризации культурных форм, знаков, символов через *диалогическое взаимодействие*. Мы разделяем точку зрения, в соответствии с которой любое взаимодействие, любой акт общения что-то дает его субъекту в личностном плане, развивает его в каком-то отношении (по принципу «не каждый человек — твой друг, но каждый — твой учитель»). Однако эффективным и по-настоящему развивающим психологическую культуру личности и личность в целом является диалогическое общение при максимально полной реализации его ключевых феноменов. Такой акцент задает и для психолога-исследователя, и для практического психолога, и для педагогов, и для родителей особый, субъект-субъектный, партнерский, ориентированный на ребенка характер отношений. И это не просто благое пожелание или дань модному ныне гуманизму. Дело опять-таки, во-первых, в культурно обусловленных причинах, вызывающих необходимость такого взаимодействия, и, во-вторых, в самих механизмах формирования и развития «человеческого в человеке». Д.Б. Эльконин писал: «Процесс психического развития историчен и конкретен. Воспитание — процесс воспроизводства рода, но противоречие в том, что он должен быть процессом *расширенного воспроизводства*, а это возможно только в том случае, если при воспитании предвидится будущее. Дети требуют от общества представления о его собственном будущем. А родители воспитывают своих детей по образу и подобию своему» [цит. по: 10, с. 8]. В современном мире, который по истечении 30 лет с момента написания этих строк сильно изменился, тем паче недопустимо воспитание «по образу и подобию своему».

Мы исходим из концепции детства (и пытаемся ее представить на страницах этой книги) как самостоятельного, а не просто подготовительного этапа жизненного пути. Сплошь и рядом звучит, а порой молчаливо подразумевается эта подготовительная позиция: дошкольное детство — для подготовки к школе,

младший школьник готовится стать подростком, подросток — юношей, юноша готовится к профессиональному выбору, затем — взрослая жизнь, подготовка к выходу на пенсию, так сказать, на «заслуженный отдых» и т.д. Вся жизнь всего лишь подготовка. К чему?

Мы хотим обратить внимание на самобытность, самооценку «счастливой, невозвратимой поры детства» (Л. Толстой). Ребенок не просто готовится к будущей жизни. Он живет «здесь и сейчас». Итак, мы убеждены, что дети — существа своеобразные, а детство — самостоятельная эпоха человеческой жизни. Но можно ли безоговорочно согласиться с Л. Толстым в том, что детство и на самом деле счастливая пора нашей жизни? Это у кого как. От нас, взрослых, педагогов и родителей зависит, будет ли ребенок счастлив. От нас, взрослых «специалистов по детству», зависит не только будущая судьба человека, но и его сегодняшняя радость бытия, радость открытий, общения и творчества. Особенно велико значение детских психологов — генеральных конструкторов детского развития.

Формирование психологической культуры всех участников воспитательного процесса в учреждении образования — главная, а может быть и единственная, задача психолога. Формировать, развивать психологическую культуру — значит научить подрастающего человека и тех, с кем он общается — педагогов и родителей, познавать самого себя, успешно действовать в двух мирах своего существования: внутриличностном пространстве и пространстве межличностном: взаимоотношений и общения с другими людьми.

Формирование психологической культуры определяет и решение другой важнейшей задачи: сохранение и укрепление *психологического здоровья* детей, родителей, воспитателей. Оно обеспечивает благоприятный психологический климат во всех подструктурах воспитательного процесса, создает почву для эмоционального благополучия во внутреннем мире детей, воспитателей и родителей.

Современное общество испытывает острую потребность в человеке нового типа — человеке культуры. Но более всего сегодняшнему обществу нужен человек, владеющий психологической культурой. Слова К. Юнга о том, что слишком многое поставлено на карту и слишком многое зависит от психологического состояния человека, со временем обретают все большую актуальность. Одна из главных особенностей настоящей

культурной ситуации — ее чрезвычайно быстрая изменчивость. Динамичные условия существования человека в сегодняшнем мире изменяют его в гораздо большей степени, чем когда-либо во все предшествующие времена цивилизации. Темп преобразования образа жизни большинства современных людей в последнее время стал чрезвычайно высок. Но при этом у них отсутствуют культурные средства разрешения многих проблем современности.

Все основные теории личности ставят сохранение психической и физической целостности человека в зависимость от его способности изменяться адекватно условиям природной и социальной действительности. Одним из главных принципов психологии традиционно выступает принцип развития, выделяющий в качестве основной характеристики личности ее изменчивость. Говорить об изменчивости личности и постоянном ее развитии становится более актуальным в связи со все большей изменчивостью современного мира. «Те технологические и социальные изменения, которые в прошлые столетия тянулись десятки лет, теперь могут произойти в считанные месяцы или даже недели...» [134, с.101]. Ускорение и усложнение социальной жизни резко обостряет противоречия между личностью и условиями ее существования. Человеческая жизнь определяется важными событиями, большинство из которых носят *персоногенный* характер [66, с. 23–36], поскольку требуют от личности интеграции в новый жизненный контекст.

И. Ньютон призывал не умножать количество сущностей без необходимости. Но если такая необходимость назрела? Если логика научного мышления подталкивает нас к этому, если необходимо понятие, фиксирующее комплекс ситуативно-личностных изменений, обусловленных конкретным событием жизненного пути конкретной личности, то остановка перед открытием новой сущности (перед введением нового понятия в тезаурус психологии развития) по меньшей мере приведет к сдерживанию дополнительных возможностей понять многие аспекты развития личности в контексте жизненного пути. Введение понятия «персоногенная ситуация развития» позволяет конкретизировать более широкое понятие Л.С. Выготского — «социальная ситуация развития». Если последнее из них описывает и объясняет нормативные кризисы, то первое — кризисы, обусловленные событиями жизненного пути, которые могут и не вписываться в картину общевозрастной динамики.

Более четверти века назад Д. Магнуссон с целью уточнения многих положений социальной психологии написал статью с характерным названием «Требуется: психология ситуаций» [85]. Применительно к сегодняшней ситуации в психологии развития мы также можем заявить: «требуется: психология событий жизненного пути». По словам немецкого психолога Х. Томэ, не «внутренний генеральный план», а взаимодействие человека с конкретно-исторической действительностью порождает те проблемы, необходимость решать которые и порождает соответствующие свойства личности [9, с. 8].

О. Мандельштам писал, что «прообразом исторического события в природе служит гроза. Прообразом же отсутствия событий можно считать движение часовой стрелки по циферблату». Это полностью относится и к развитию человека, в котором сочетаются постепенные и взрывные процессы [75, с. 4].

Человеческие переживания, размышления, продуцируемые событиями, решают задачу по построению новой диспозиционной системы, посредством которой можно было бы более эффективно воспроизводить жизнь, т.е. придавать смысл своему дальнейшему существованию и эффективно функционировать в новых условиях. Событие является, с одной стороны, препятствием, сопротивлением на пути развития личности, с другой – переходной формой к ее новым возможностям. Кризис состоит в том, сможет ли личность выдержать (пережить) радикализм изменений.

Развитие способности с уважением относиться к жизненным испытаниям – основа формирования гибкой и автономной личности, с присущим ей чувством самооценности, с расширением поля выбора и готовности принимать ответственность за свои выборы.

Совместная рефлексивная деятельность психолога и клиента как способ концептуализации личного опыта создает предпосылки для своеобразной «включенности» в жизнь, восприимчивости к событиям, извлечения из них каких-то важных жизненных уроков. Событие жизненного пути имеет свойство преобразовываться в сознании субъекта в жизненный опыт. Личность, используя определенные рефлексивные механизмы, способна превращать собственный жизненный путь в предмет практического преобразования. Ретроспективное переживание события, которое актуализируется в ситуации психологической помощи

либо в ситуации развивающего диалога со значимым другим, способно стать новой персоногенной ситуацией развития.

Включенность личности в систему разнообразных, динамичных отношений с другими пробуждает в ней внутреннее многоголосье, активизирует сложную и противоречивую внутреннюю работу. Человек в различных социальных ситуациях бывает очень разным. Люди всегда могут выбрать что-нибудь из «шведского стола» своей культуры, для того чтобы соответствовать требованиям различных ситуаций. Несоответствие человека самому себе, своим идеям, чувствам, способу поведения — источник личностного развития. Наиболее важная идея концепции личностного развития состоит, наверное, в том, что это развитие есть *единство разнообразия миров, находящихся в диалоге друг с другом*.

Поэтому очевидно, что принцип социокультурной обусловленности личностного развития невозможен без учета принципа развития в психологии. «Вне категории развития, — пишет В.П. Зинченко, — психология как наука едва ли возможна, поскольку человек никогда не равен самому себе. Он либо больше, либо меньше самого себя. Ему непрерывно приходится преодолевать не только пространственные, социальные, но и «хронологические надолбы и рвы» (Г. Адамович), выбираться из «хронологической провинции» (С.С. Аверинцев).

В свете сказанного вся психология должна была бы быть возрастной, точнее, психологией развития. Этому мешает то, что мы весьма смутно представляем себе, что такое возраст, что такое возрастная норма и есть ли она вообще. «Норма развития», действительно, звучит странно, так как норма родственна границе, пределу, стандарту, наконец. Но ведь то, на что способно человеческое тело, никто еще не определил, и никто не опроверг это давнее утверждение Спинозы» [51].

Данные основополагающие принципы психологии (*принцип социокультурной обусловленности* и *принцип развития*) находятся в сущностном единстве. Единство это обеспечивается еще одним принципом — *принципом диалогизма*. Социальность личности генетически (т.е. по происхождению) и онтологически (т.е. по сути) обусловлена диалогическим взаимодействием с другими или с различными аспектами своей самости. Развитие как процесс больших и малых реконструкций и неких значимых обретений с неизбежностью «завязан» на микро- и макросоциокультурной ситуации, которая сама очень дина-

мична, а поэтому личность должна быть диалогичной по отношению к ней.

Сформулированные в этом введении принципы и идеи задают определенную фокусировку при рассмотрении социально-психологических проблем личностного развития, что позволяет занять одну из возможных точек зрения на интересующий нас предмет. Однако эту точку зрения мы считаем во многих отношениях новой, авторской, весьма продуктивной и поэтому последовательно ее отстаиваем и пытаемся доходчиво объяснить на страницах предлагаемой книги. При этом мы не ставили целью «объять необъятное»: данное пособие никак не может претендовать на исчерпывающее освещение всех проблем социальной психологии развития.

1.1. Определение личности

Для исследователя изучение личности является самым сложным, но в то же время самым захватывающим и интригующим занятием. По большому счету все психологические знания так или иначе относятся к личностной проблематике, вносят свою лепту в понимание личности. Сложность данного феномена объясняет тот факт, что отсутствует не только единая теория личности, но, как следствие, отсутствует и единое, общепринятое определение личности. При этом адекватное понимание личностного развития невозможно без адекватного понимания сущности личности.

Само слово «личность», как и многие другие психологические понятия, широко используется в повседневном общении. Когда хотят охарактеризовать какого-то субъекта, часто говорят о нем то как о человеке, то как о личности, то как об индивидуе, то как об индивидуальности. Но эти понятия различаются, хоть и содержат в себе много общего. Давайте уточним их сущность.

Человек – человеческий вид *Homo Sapiens*. Это понятие используется для описания качественного отличия людей от животных, характеристики всеобщих, присущих всем людям качеств и способностей. Распространено представление о человеке как о венце природы. Оно подчеркивает принадлежность человека миру природы. Человек – живое существо. Как и всякое животное, он имеет организм, взаимодействует с природным миром, подчиняясь его законам. Но принципиально человек отличается от животных тем, что те же органические потребности он удовлетворяет иными, окультуренными способами, да и сами

потребности у него окультурены; он может по-разному (относительно свободно) отнестись к переживанию органических потребностей. Человек живет в мире культуры, созданной человечеством за всю историю его существования. Культура составляет его «вторую природу», значительно преобразуя «первую» (биологическую). «Природа, — писал И. Кант, — хотела, чтобы человек все то, что находится за пределами механического устройства его живого существования, всецело произвел из себя и заслужил то счастье или совершенство, которое он сам создает свободно от инстинкта, своим собственным разумом» [цит. по: 119, с. 33].

Индивид. *Индивид — это конкретный человек, отдельно взятый представитель биологического рода, особь.* Понятие «индивид» объемлет в себе биологический элемент. Природные свойства человека подразделяются на возрастные, половые, нейродинамические и конституциональные. Если индивид — это отправной момент для формирования личности, то личность — итог развития индивида, наиболее полное воплощение всех человеческих качеств. Природные предпосылки сами по себе не определяют свойств личности. А.Н. Леонтьев предлагает такую ситуацию. У ребенка врожденный вывих тазобедренного сустава. Но даже эта анатомическая исключительность очень далека от особенностей, которые относят к личностным. «Подумать только, сверстники гоняют во дворе мяч, а хромающий мальчик — в сторонке; потом, когда он становится постарше и приходит время танцев, ему не остается ничего другого, как “подпирать стенку”. Как сложится в этих условиях его личность? Это невозможно предсказать, невозможно именно потому, что даже столь грубая исключительность индивида однозначно не определяет формирования его как личности» [79, с. 143].

О важности индивидуальных свойств, но не самих по себе, а отраженных в сознании субъекта, свидетельствуют размышления, навеянные бурным развитием генной инженерии и ее возможностями по конструированию тела человека в соответствии с заданными параметрами. Если взрослеющий человек узнает о той дизайнерской процедуре, которой подвергли его другие люди ради изменения генетической структуры, то перспектива искусственно созданного существа вполне может вытеснить у такого человека восприятие им самого себя как естественно вырастающего телесного бытия. Овеществление человеческой жизни приводит к превращению личности в вещь, в объект для мани-

пуляций. Для эффективного развития человек должен быть подлинным и осознавать эту подлинность, иметь определенность к своему телесному бытию.

Но нужно помнить и то, что индивид — это не просто сгусток нервов, система мышц и кровообращения. Человеческая телесность подчиняется законам психологической жизни, жизни духа. Эта идея доказала свою правоту в экстремальных условиях, как показал В. Франкл в своей книге «Сказать жизни “Да”» [131].

Человеческая телесность, как и его психологическая сущность, в значительной степени подверглась «окультуриванию». Организм ребенка, предоставленный самому себе, так и остался бы чисто биологическим организмом — животным: младенец, не укорененный в социуме, никогда не встанет на ноги и не пойдет. Ходить прямо ребенок вынужден для того (и только для того), чтобы освободить передние конечности для труда, т.е. для функций, навязываемых условиями культуры, формами предметов, созданных человеком для человека, и необходимостью этими предметами манипулировать по-человечески. То же самое и с артикуляционным аппаратом, и с органами зрения. От рождения они не являются органами человеческой личности, они лишь могут сделаться таковыми в процессе их запрограммированного культурой способа употребления [55, с. 334, 335]. Культура, образ жизни, характер отношений человека с другими людьми изменяют его телесность, его внешность. Наверное, об этом ироничное высказывание О. Уайльда: «Только поверхностный человек не судит по внешности».

Индивидуальность. *Индивидуальность — это уникальность, неповторимость, самобытность человека, реализующая себя в проектировании и выборе своего жизненного пути, осуществляемого на основе ценностей, присущих данной социокультуре.* Индивидуальность — это человек во всем своеобразии физических и физиологических, психологических и социальных качеств и свойств; это непохожесть человека на других, его выделенность из мира себе подобных. Если о личности нам хочется сказать «сильная», «энергичная», «независимая», то индивидуальность сопрягается с такими эпитетами, как «яркая», «оригинальная», «неповторимая».

Индивидуальностью обладают не только люди. Каждый знает, как непохожи друг на друга домашние животные — собаки, кошки, коровы: у каждого не только своя внешность, но и

свой нрав. Однако никто никогда не говорит о личности лошади или даже очень сообразительной овчарки.

Нет сомнения в том, что все новорожденные младенцы похожи друг на друга только на первый взгляд. Фактически каждый из них — уже индивидуальность, но, конечно же, еще не личность. Человек *становится* личностью, а не рождается ею. Обязательно ли все становятся? Или только некоторые? Как говорит психолог А. Асмолов, «человеком рождаются, личностью становятся, а индивидуальность отстаивают». Недаром же, наверное, можно слышать об одном человеке: «Настоящая личность!», а о другом: «Нет, это не личность. Так, ни то ни се».

В вышеприведенных словах А. Асмолова заключено еще одно важное отличие индивидуальности от личности: индивидуальность формируется и развивается самоопределением и даже обособлением человека от общества, а личность — посредством принятия индивидом выработанных социальных ролей, норм и правил поведения. Личность есть персонификация социальных отношений, а индивидуальность — это выделенность из этих отношений.

В психолого-педагогической литературе встречается понятие «дурная индивидуальность», фиксирующее свойственную в основном молодежи тенденцию к эпатажу, стремление обратить на себя внимание любой ценой. Феномен «дурной индивидуальности» — особенность возрастная, болезненное становление подлинной индивидуальности, но в некоторых случаях она может фиксироваться и оставаться свойством человека на протяжении всей его жизни.

Прислушаться к себе, находясь в конкретной жизненной ситуации, чтобы определиться, не пропустить чего-то важного в этой точке жизненного пути, *не упустить себя* — все это и есть становление индивидуальности (М.К. Мамардашвили отмечал: «Мы, как танки, проходим мимо себя»). «Если личность — это определение позиции человека в отношениях с другими, то индивидуальность — это определение собственной позиции в жизни, сама определенность внутри самой своей жизни. Если личность возникает во встрече человека с другими людьми, то индивидуальность — это встреча с самим собой, с собой как Другим, несовпадающим теперь уже ни с собой, ни с другими по основному содержанию былой жизни» [114, с. 355]. Встреча с самим собой позволяет человеку обрести свой способ жизни, несводимый к различным образцам и сценариям. Расхожее вы-

ражение «быть собой», очевидно, и означает жить в соответствии со своей сутью, жить единственно подходящим только для себя способом. А в своей «оторванности от сути человек находится в ссылке, в изгнании» [20, с. 70]. Уникальность и неповторимость внешности человека, его способностей, переживаний, неповторимость его стиля деятельности, общения и образа мыслей — все это определяет единственный и неповторимый способ жизни, судьбу человека, которая тоже единственна.

Индивидуальность предполагает не только неповторимость, но и определенный уровень развития самосознания, воплощение душевных и творческих сил в главном деле своей жизни. И поэтому индивидуальность — это авторство собственной жизни, когда человек может «сказать себя», как выразилась Т.М. Буякас, чтобы раскрыть себя во всей своей неповторимой полноте [20, с. 76]. Однако любой человек, вне зависимости от каких-то достижений или подвигов, статуса или образования, желая того или нет, отличается от других. И индивидуальность, следовательно, является его постоянной спутницей. Е. Евтушенко поэтически так выразил эту мысль:

Людей неинтересных в мире нет.
Их судьбы — как истории планет.
У каждой все особое, свое,
И нет планет, похожих на нее.

А если кто-то незаметно жил
И с этой незаметностью дружил,
Он интересен был среди людей
Самой неинтересностью своей [109, с. 529].

Отличия в формировании индивидуальности и личности лишь подчеркивают их взаимообусловленность. Ведь к индивидуальности относятся не только неповторимые особенности функционирования организма, но и уникальные свойства личности. Это и позволяет личность определять через индивидуальность. «Личность, — пишет Э.А. Голубева, — это целостная индивидуальность в ее социальном содержании, качестве» [цит. по: 133, с. 126].

Личность. Слово «личность» своим происхождением обязано латинскому слову «personо», означающему «произносить, говорить через отверстие в маске» (от этрус. phersu — маска, характерная для бога потустороннего мира). В античном театре

актер надевал маску, которая характеризовала основное содержание изображаемого персонажа. Потом маска как бы приросла и стала обозначать внутреннюю суть самого действующего лица. «Персона» сошла с театральных подмостков и шагнула в жизнь. В Древнем Риме «персона» уже обозначала «лицо перед законом». При этом раб, тело и труд которого принадлежали господину, персоны иметь не мог, т.е. личностью не признавался.

Необходимо заметить, что понятие «личность» на Востоке и на Западе трактуется по-разному, эти различия сохраняются и в наше время. В основанной на христианстве европейской культуре личностью считался святой, праведник, подвижник. В восточной культуре собственно о личности заговорили со времен Конфуция (554 – 479 гг. до н.э.), для которого личностью был «благородный муж», т.е. активно участвующий в управлении государством, пекущийся о его благе. В новое время личность на Западе – это прежде всего индивидуальность, как бы стоящая над обществом, а идеал восточной личности – человек, добровольно отдающий себя служению обществу.

Понятие личности по-разному определяется и в различных науках о человеке (философии, антропологии, социологии, психологии), и даже в рамках одной науки. Например, в философии этот термин употребляется в трех различных значениях: 1) применяется к выдающимся историческим деятелям; 2) используется для обозначения особых свойств человека в качестве оценки, как оценочное понятие; 3) применяется к каждому человеку на том основании, что он индивидуально отражает социально значимые черты данного общества, данной культуры. Личность человека понимается как совокупность его социальных черт, возникших в процессе взаимодействия с другими людьми.

Психологические подходы к пониманию личности также неоднозначны.

1. Личность может быть описана со стороны своих мотивов и стремлений, составляющих содержание ее «личного мира», т.е. уникальной системы личностных смыслов, индивидуально-своеобразных способов упорядочения внешних впечатлений и внутренних переживаний.

2. Личность рассматривается как система черт – относительно устойчивых, внешне проявляемых характеристик инди-

видуальности, которые запечатлены в суждениях субъекта о самом себе, а также в суждениях других людей о нем.

3. Личность описывается как деятельное «Я» субъекта, как система планов, отношений, направленности, смысловых образований, регулирующих выход ее поведения за пределы исходных планов.

4. Личность рассматривается как субъект персонализации, т.е. способности индивида вызывать изменения в других людях [100, с. 17, 18].

А вот Дж. Уиггинс с соавторами выделяют несколько иные исходные позиции к изучению личности:

- *биологический подход* (изучение личности осуществляется с точки зрения раннего приобретенного опыта, генетических предпосылок и эволюционного развития; взаимодействие поведенческих аспектов и биологической основы – предмет особого внимания биологического подхода);

- *экспериментальный подход* (основой изучения личности является изучение процессов восприятия, научения и высшей нервной деятельности; понимание этих процессов приводит к пониманию того, как конкретные события влияют на последующее поведение индивида через воздействие на структуру его личности);

- *социальный подход* (изучается социальное окружение индивида и его воздействие на развитие личности: влияние моделей, социальных ролей и культуры в целом);

- *психометрический подход* (изучение личности основывается на изучении признаков, отражающих внутреннюю структуру свойств личности; измерение личностных свойств и их различий базируется на наблюдениях за поведением индивида, самоотчетах, непрямой оценке характеристик) [81, с. 35].

Как видим, различные подходы конструируют личность исходя из различных предпосылок. Скорее всего, ни одно определение не может дать исчерпывающего представления о личности, а лишь высвечивает определенные стороны изучаемого явления. Дж. Келли использование множества разнообразных определений называл *конструктивным альтернативизмом*, поскольку они расширяют и углубляют наше понимание личности.

Но чаще всего слово «личность» стало обозначать индивидуальность в ее социальных связях и отношениях. Личность возникает в результате культурного и социального развития человека, т.е. она фиксирует все то, что в человеке есть надприродного,

приобретенного в результате индивидуальной истории жизни среди других людей. Как отмечал известный философ Э.В. Ильенков, «человеческую личность можно по праву рассматривать как единичное воплощение культуры, т.е. всеобщее в человеке» [цит. по: 127, с. 10]. «Телом» личности является неорганическое тело культуры как способ и форма бытия человека. Вне контекста социальной, культурной жизни нельзя ответить на вопрос, что же такое личность. Социокультурная обусловленность личности проявляется в том, что в организме само по себе ни одно специфически человеческое действие не возникает, так как в генах запрограммированы лишь те функции человеческого тела, которые обеспечивают чисто биологическое существование, но никак не социально-человеческую его форму.

«Понятие “личность” есть ... социальное, отраженное понятие, — отмечал Л.С. Выготский, — строящееся на основе того, что ребенок применяет по отношению к самому себе те приемы, приспособления, которые он применяет по отношению к другим. Вот почему можно сказать, что личность есть социальное в нас» [28, с. 324]. И еще: «Личность... не врожденна, но возникает в результате культурного развития, поэтому “личность” есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения, которое отличается признаком *овладения*» [28, с. 315].

Личность заключена не между ушами, как шутят американские психологи, «она существовала и существует в пространстве вполне реальном, — пишет Э.В. Ильенков, — в том самом пространстве, где размещаются горы и реки, каменные топоры и синхрофазотроны, хижины и небоскребы, железные дороги и телефонные линии связи, где распространяются электромагнитные и акустические волны. Одним словом, имеется в виду пространство, где находятся все те вещи, по поводу которых и через которые тело человека связано с телом другого человека “как бы в одно тело”, как сказал в свое время Б. Спиноза, в один “ансамбль”, как предпочитал говорить К. Маркс, в одно культурно-историческое образование, как скажем мы сегодня, — в “тело”, созданное не природой, а трудом людей, преобразующих эту природу в свое собственное “неорганическое тело”» [55, с. 329].

Однако сущность конкретной, отдельно взятой личности содержит лишь ту часть совокупности общественных отношений, в которую включен человек в реальном процессе своей жизни. Объективно существуя в системе разнообразных общественных

отношений, человек включается в них по-разному. Уникальность конкретной личности как раз и проявляется в выборе, селекции тех сфер социального опыта, той деятельности, тех отношений, которые личность присваивает, делает своими. И.И. Резвицкий писал: «Если человеческий индивид не может стать личностью, не усвоив своей социальной сущности, то личность не может обрести свое самостоятельное бытие, не став индивидуальностью. Личность, таким образом, социальна по своей сущности, но индивидуальна по способу существования. Она представляет собой единство социального и индивидуального, сущности и существования» [цит. по: 128, с. 60].

Личность предполагает определенный уровень психического развития, когда у человека сформированы собственные взгляды и отношения, принципы и позиции, моральные требования и оценки, делающие его относительно устойчивым и независимым от чуждых его собственным убеждениям воздействий среды, от частных ситуаций и стимулов. Личность человека — наиболее обобщенная психическая система его жизнедеятельности. Человек не получает личность по наследству, а становится ею по мере своего развития, в процессе общения с другими людьми и обогащения себя опытом предыдущих поколений.

Необходимая характеристика личности — ее активность. Человек на этом уровне развития способен сознательно воздействовать на окружающую действительность, изменять ее и самого себя в своих целях, быть причиной себя (*causa sui*), как писали древние философы. Здесь мы можем говорить о конструктивных функциях личности, новообразованиях, самосозидании, внутреннем росте, о том, что сам человек не факт, а акт, притом одушевленный, как часто отмечал П.А. Флоренский.

Иначе говоря, как отмечала Л.И. Божович, человек, являющийся личностью, обладает таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, а в известной мере и своим психическим развитием. Эта особенность должна учитываться, чтобы не сводить понимание личности только к совокупности усвоенных ею социальных ролей (например, Штирлиц прекрасно играл роль немецкого офицера, гражданина фашистской Германии, но подлинная его личность выражалась в другом).

Возможна и такая ситуация: внешние штампы, личина приклеиваются к человеку настолько прочно, что он не может от

них избавиться. Личина может заменить личность (не собака виляет хвостом, а хвост собакой).

Не самой по себе ролью характеризуется личность, а своим *отношением* к этой роли, *самостоятельностью* и *ответственностью* в выполнении ее предписаний, а также осознанным выбором определенной роли из спектра имеющихся (т.е. важна не столько роль, сколько ее носитель). В своем обогащении роли и окружающего мира в целом заключена значительность личности. Такое понимание личности позволяет взглянуть на человека как на преодолевающее барьеры своей природной и социальной ограниченности существо. Отсюда возникает убежденность, что не природа делает людей, а люди делают себя сами, что личность есть не то, что с человеком сделала среда, а то, что человек сделал сам с собой. Эта идея великолепно выражена формулой Г. Гегеля: «Обстоятельства или мотивы господствуют над человеком лишь в той мере, в какой он сам позволяет им это» [цит. по: 80, с. 17].

Еще один аспект: личность включена в процесс созидания, она неотделима от творчества. В этом смысле, считает В.В. Давыдов, простой труженик в силу того, что он приумножает копилку общественного богатства, является личностью. Наиболее распространено творчество в сфере нравственности, поскольку каждый индивид всякий раз заново и впервые должен совершать открытия нравственного порядка, разрешая коллизии нравственной жизни достойным человека образом.

Итак, каждый человек имеет возможность задуматься: личность он или все еще нет. И критерии предлагаются ясные: иметь собственные убеждения, не ссылаться на то, что на тебя кто-то не так повлиял и не туда повел, самому изменять себя, равняться на идеал (если он, конечно, есть). Быть личностью — это значит сделать выбор, возложить на себя бремя ответственности за определенное общественное, интеллектуальное движение. Утрата самостоятельности в жизни делает человека вполне безличным; при слабом же ее проявлении мы можем говорить о слабой или пассивной личности.

А как же тогда дети, подростки, уважение к личности ребенка? Противоречие? Только на первый взгляд. А.Н. Леонтьев считал, что личность, действительно, рождается дважды. В первый раз, наверное, это происходит в период «возрастной революции», когда трехлетний демонстрант выставляет знаменитый лозунг: «Я сам!» Второй раз, когда, по выражению А.Н. Леонтьева,

возникает его *сознательная* личность. Хочется думать, что возникает она у всех. Во всяком случае к этому надо стремиться.

Американский психолог А. Маслоу собрал обширный теоретический и эмпирический материал относительно «самоактуализирующейся личности». Автор выделил среди знакомых ему людей тех, кого можно было назвать «оптимально функционирующими личностями», и отметил у них общие психологические свойства:

- объективное восприятие действительности, выражающееся в четком отделении знания от незнания, в способности отличать конкретные факты от мнения по поводу этих фактов;
- принятие себя, других, мира такими, какие они есть;
- неэгоцентричность, ориентация на решение внешних проблем, центрированность на объекте;
- способность переносить одиночество и потребность в обособлении;
- творческие способности;
- естественность поведения, отсутствие стремления нарушить условности просто из духа противоречия;
- дружелюбное отношение к любому человеку с хорошим характером вне зависимости от его образования, статуса и других формальных характеристик;
- способность к глубоким привязанностям, часто к немногим людям при отсутствии постоянной безусловной враждебности к кому-либо;
- нравственная определенность, последовательность в нравственном сознании и поведении;
- относительная независимость от физической и социальной среды;
- сознание различия между целью и средством: умение не терять из вида цель, но в то же время эмоционально воспринимать и средство само по себе;
- крупномасштабность психического содержания и деятельности («Эти люди приподняты над мелочами, обладают широким горизонтом, дальней временной перспективой. Они руководствуются широкими и универсальными ценностями») [цит. по: 114, с. 349, 350].

Схожей с представлениями А. Маслоу о самоактуализирующейся личности является концепция персонализации индивиду, разработанная А.В. Петровским. В соответствии с ней индивид характеризуется *потребностью быть личностью*, т.е. ока-

заться и оставаться в максимальной степени представленным значимыми для него качествами в жизнедеятельности других людей («постулат максимизации»), осуществлять свою деятельность преобразования их смысловой сферы, и *способностью быть личностью*, т.е. совокупностью индивидуальных особенностей и средств, позволяющих совершать деяния, обеспечивающие удовлетворение потребности быть личностью. Возможность реализации указанной потребности, степень выраженности и осознанности которой индивидуально вариативна, при наличии соответствующих способностей создает группа высшего уровня развития — коллектив, где персонализация каждого — условие персонализации всех» [98, с. 20, 21].

Таким образом, мы видим, что развитие личности можно представить как процесс вхождения человека в новую социальную среду и интеграции в ней. Личность возникает благодаря другим людям по принципу «извне — вовнутрь» (интериоризация), а затем она может существовать и развиваться благодаря своему соучастию в жизни социума и влиянию на других людей по принципу «изнутри — вовне» (экстериоризация). И если говорить о развитии именно личностных свойств, то, по мысли Б.Г. Ананьева, основной формой их развития является «жизненный путь человека в обществе, его социальная биография» [6, с. 210].

Одну из своих статей под названием «Что такое личность?» Э.В. Ильенков заканчивает неожиданным пассажем: «Личность — это всегда радость». И это действительно так. Радость от встречи с личностью (от встречи с собой, если сам — личность) независимо от того, является она очной или заочной, — безошибочный индикатор наличия личностного начала в человеке.

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. Что означает понятие «человек»?
2. В чем состоит принципиальное отличие человека от животных?
3. В чем сущность понятия «индивид»?
4. На какие виды подразделяются природные свойства человека?
5. Способна ли культура оказывать воздействие на индивидуальные свойства человека? Если «да», то каким образом это происходит?
6. Что означает понятие «индивидуальность»?
7. Является ли человек индивидуальностью с момента рождения? Обладают ли индивидуальностью животные?
8. Какова этимология слова «личность»? Что оно означает в различных культурах и в различных науках? Каковы основные подходы к пониманию личности в психологической науке?

9. Каковы свойства самоактуализирующейся личности?
10. В чем суть концепции персонализации, разработанной А.В. Петровским?

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Почему невозможно сформулировать единое, общепринятое определение личности? Почему ни одно из определений личности не может дать исчерпывающего представления о ней?
2. Что имеют в виду, когда говорят о «второй природе человека»?
3. Как вы прокомментируете следующие слова А. Асмолова: «Человеком рождаются, личностью становятся, а индивидуальность отстаивают»?
4. Если сущность личности сконцентрирована в системе социальных отношений, то почему конкретные личности такие разные?
5. Как вы можете пояснить выражение Б.Ф. Поршнева: «Функция выбора — основа личности»?
6. О какой ипостаси человека (индивиде, личности, индивидуальности) эти слова В.С. Высоцкого?

Среди нехоженных путей
Один путь — мой,
Среди невзятых рубежей
Один — за мной!

7. Каким свойствам человека (индивидуальным, индивидуальностным или личностным) посвящены следующие строки С.Я. Маршака?

Человек — хоть будь он трижды гением,
Остается мыслящим растением.
С ним в родстве деревья и трава.
Не стыдитесь этого родства.
Вам даны до вашего рожденья сила,
Стойкость, жизненность растения.

1.2. Устойчивость и изменчивость личности

Человек без личности? Пожалуй, наиболее остро он воплощен в образе существа с планеты Марс из известных «Марсианских хроник» американского фантаста Р. Бредбери. В этих хрониках есть удивительная новелла «Марсианин» — рассказ о существе, которое лишено собственной личности, личностной определенности и самостоятельности. Марсианин постоянно

меняется в зависимости от желаний того человека, в сферу влияния которого он попадает.

Впрочем, чтобы продемонстрировать поведение «человека без личности», совсем не обязательно переноситься на Марс. Таких людей, к сожалению, немало и на нашей собственной планете, в нашем городе, а может быть, и в нашем доме.

Приспособленчество человека, лишенного нравственной устойчивости и убеждений, не вызывает симпатий. Д. Писарев задается вопросом: «Но что же вы сделаете с человеком, у которого нет личности, на которого нельзя ни надеяться, ни рассердиться, потому что причина его действий, слов и движений лежит в окружающем мире, а не в нем самом?» [17, с. 242].

Было бы большой ошибкой считать, что личность — это некое твердокаменное изваяние, над которым не властны ни годы, ни обстоятельства. Существуют даже мнения, что личность — это инстанция преодоления любой наличной структуры (Д.Б. Эльконин), что она есть нечто неизменное в изменениях (Н. Бердяев).

Все дело в том, *что именно* изменяется в человеке, а что остается неизменным. Н. Заболоцкий писал:

Как мир меняется! И как я сам меняюсь!
Лишь именем одним я называюсь, —
На самом деле то, что именуют мной,
Не я один. Нас много. Я — живой.

Личностные свойства, в большей степени обусловленные биологическими факторами, которые выступают в интегративной форме в виде темперамента и задатков (здатки — природная основа способностей), — это наименее изменчивый аспект личности. Но сами по себе природные особенности человека не определяют содержательный аспект личностного — ни характера, ни способностей человека, ни его интересов, идеалов, убеждений. Указанные свойства личности поэтому более пластичны, изменчивы и практически полностью зависимы от социального опыта (наверное, именно о таких свойствах вышеприведенные строки Н. Заболоцкого).

До каких пределов индивидуум способен фундаментально меняться на протяжении жизни? Это один из актуальнейших вопросов психологии личности и психологии развития.

Обнаружить в поведении большинства людей устойчивость и предсказуемость не так уж и трудно. Некоторые личностные черты носят постоянный характер: матери хорошо знают, что

некоторые дети, например, упрямы с момента рождения. А некоторые индивидуальные черты в самом начале жизненного пути проявляются только как потенциальные, постепенно развиваясь и обретая более определенную форму в результате взаимодействия предпосылок с окружающей средой: ребенок, родившийся с повышенной реактивностью на внешние стимулы, может обрести во взрослом состоянии раздражительность, приводящую к аффекту при возникновении затруднительной (фрустрирующей) ситуации. Но та же реактивность ребенка может стать в более старшем возрасте отзывчивостью на все новое, эмоциональной впечатлительностью, любознательностью и изобретательностью. Такой человек будет острее чувствовать, что называется, «биение жизни». Так что, наверное, нет ни одного плохого качества личности, ни одной ее отрицательной черты, которые не имели бы (пусть только в зародыше) какого-либо положительного значения. Весь опыт личности воплощен в ее чертах и особенностях и имеет определенный смысл («Если ребенок такой, значит это зачем-то нужно»). *Важнейшей психологической задачей выступает изучение тех условий и изменений образа жизни, которые одни и те же личностные потенциалы реализуют по-разному.*

И.С. Кон, ссылаясь на исследования американского психолога У. Мишела, отмечает, что постоянство большинства личностных черт, за исключением разве что интеллекта, выглядит весьма сомнительным: возьмем ли мы отношение людей к авторитетным старшим и к сверстникам, моральное поведение, зависимость, внушаемость, терпимость к противоречиям или самоконтроль — всюду изменчивость превалирует над постоянством. Но раз у индивида нет относительно устойчивого поведения, то само понятие личности становится бессмысленным [70, с. 161]. Это некоторое преувеличение, поскольку постоянство личности — такое же ее свойство, как и изменчивость. Если личность развивается, то она всегда не равна самой себе.

«Личность, — указывает Д.Б. Эльконин, — высшая психологическая инстанция организации и управления своим поведением, заключающаяся в преодолении самой себя» (курсив наш. — Авт.) [цит. по: 10, с. 7]. Известное несоответствие личности самой себе, своим идеям, своим ценностям — это источник личностного развития. Д.Б. Эльконин «святое недовольство самим собой» считает внутренней движущей силой развития личности, а тем самым и всего психического. Он же отмечает и воз-

можное условие изменчивости личности: «За всякой задачей, которую ставит себе ребенок по овладению каким-либо предметом, всегда лежит изменение ребенка. За всякой внешней задачей лежит внутренняя задача» [цит. по: 10, с. 7].

Обобщение многочисленных лонгитюдных (продольных) исследований взрослых и детей [73, с. 11] позволяет констатировать, следующее:

- чем длиннее интервал между двумя лонгитюдными исследованиями, тем ниже стабильность личности;
- у взрослых коэффициент стабильности выше, чем у детей, при сравнимых временных интервалах;
- личностные черты различаются по степени стабильности: интеллект наиболее стабилен, менее стабильны невротизм — эмоциональная стабильность, экстраверсия — интроверсия, а черты, относящиеся к сфере «Я» (самоуважение и т.д.), гораздо более нестабильны;
- процессы взросления, старения влияют на коэффициент стабильности;
- применение различного измерительного инструментария также влияет на коэффициент стабильности.

Итак, *изменчивость и постоянство личности зависят от концепции или теории, которой вооружается исследователь, т.е. от его психологической культуры.* На данный момент сосуществуют разные альтернативные теории, описывающие личность как интегрирующее целое и вместе с тем объясняющие различия между людьми. Г.М. Кучинский отмечает, что это интегрирующее целое (в зарубежных источниках его часто обозначают предельно коротко: «Я») не просто объединяет различные психические функции, но и развивается вместе с ними [76, с. 25]. В сказке «Алиса в стране чудес» Л. Кэрролла встречаем показательный в этом отношении внутренний диалог героини: «Ой, а что... а что, если... если вдруг это я сама сегодня стала не такая? ... Но если я стала не я, то тогда самое интересное — кто же я теперь такая?» [цит. по: 139, с. 113].

В большинстве теоретических определений, в чем мы уже имели возможность убедиться, личность рассматривается как общая идея индивидуальных различий, как гипотетическая структура, как процесс развития на протяжении жизни, а также как сущность, объясняющая стабильные формы поведения.

Личность — это способ структурирования своего жизненного пути, образ жизни, по выражению М.М. Бахтина, «субъект

поступания». Следовательно, в каждой точке жизненного пути человек должен утверждать себя как личность, выбирать и отстаивать собственные позиции, начиная со школьного возраста и до глубокой старости.

Конечно, мы никогда со стопроцентной гарантией не сможем предсказать, как поступит данный человек в какой-то конкретной ситуации, даже если этого человека мы хорошо знаем. Американские психологи Л. Росс и Р. Нисбетт приводят такой пример.

Рассмотрим следующую сценку: дело происходит на территории студенческого городка; спешащий на свидание Джон видит в дверях упавшего и просящего о помощи человека. Откликнется ли Джон на его просьбу или пойдет дальше?

Прежде чем ответить на этот вопрос, большинство людей захотели бы побольше узнать о Джоне. Известен ли он своей черствостью или бесчувственностью или, наоборот, добротой и участливостью? Является ли он активным членом местной благотворительной организации или одним из столпов консервативного объединения против посягательств на частную собственность? Короче говоря, они хотели бы узнать, что за человек Джон и как он вел себя в тех случаях, когда его альтруизм подвергался испытанию? Большинство людей согласились бы с тем, что только обладая подобной информацией, можно с уверенностью прогнозировать что-либо определенное.

Однако ничего из того, что можно было бы узнать о Джоне, не пригодилось бы, вздумай мы предсказать его дальнейшее поведение в только что описанной ситуации, а та информация, которую большинство обычных людей захотели бы предварительно получить о нем как о личности, представляла бы относительно небольшую ценность. Опыт полувекового развития научных исследований научил нас, что ни в данной, ни в какой-либо другой нестандартной ситуации реакцию конкретных людей нельзя предсказать с какой бы то ни было точностью. По крайней мере этого нельзя сделать, пользуясь информацией о личностных диспозициях этих людей или даже об их поведении в прошлом [107, с. 32, 33].

Такая ситуационная специфичность и низкая предсказуемость зависят от тонких особенностей ситуации. Как правило, люди склонны преувеличивать значение личностных черт и одновременно преуменьшать важность ситуационных факторов. Этот феномен очень распространен, и в социальной психологии он имеет характерное название «фундаментальная ошибка атрибуции», т.е. «по жизни» мы, скорее, персонологи, нежели

ситуативисты. Что же касается интерпретации нашего собственного поведения, то здесь картина иная.

Совокупность знаний о личности человека, встроенного в определенный контекст, позволяет достаточно точно предугадать его поведение, траекторию личностного развития в более широкой жизненной перспективе, ведь черты личности — не что иное, как определенные потенциалы, тенденции, создающие ситуации, благоприятные для проявления данных тенденций. Поэтому личность предсказуема в той ее части, которая позволяет более или менее устойчиво воспроизводить свои типичные отношения со средой. Особенности ситуации в сочетании с особенностями личности образуют единый феномен «человек в ситуации», который и нужно рассматривать именно в его целостности. Да и сама изменчивость или устойчивость личности, как мы ранее указывали, значительно варьирует от человека к человеку.

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. Какие свойства личности изменчивы в большей степени, а какие — в меньшей?
2. Почему невозможно однозначно и категорично говорить о положительных и отрицательных личностных свойствах?
3. Каким образом происходят конструктивные изменения в личности?
4. Почему представления об изменчивости или постоянстве личности зависят от теории, которой вооружается человек?
5. Что означает понятие «фундаментальная ошибка атрибуции»? Чем объясняется этот феномен?

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Как вы понимаете слова Д.Б. Эльконина: «Личность — это инстанция преодоления любой наличной структуры»?
2. Как вы понимаете такое утверждение: «Личность — это способ структурирования своего жизненного пути»?
3. Какую подходящую метафору вы можете предложить для описания феномена «человек в ситуации»?
4. Как вы прокомментируете слова К. Прутков: «Многие люди подобны колбасам: чем их начиняют, то и носят в себе»?

1.3. Наследственность, воспитание и среда в развитии личности

Наверное, каждому приходилось слышать суждения наподобие «И все-таки против природы не пойдешь. Каким уродился, таким и будет... Яблочко от яблоньки недалеко катится». — «Сказки все это. От учителей все зависит». — «А я думаю, от компании: с кем поведешься, от того и наберешься!». В самом деле, почему все-таки люди, которые рождаются, на первый взгляд, совершенно похожими, с течением времени становятся такими разными? Как сочетаются в борьбе за будущего человека наследственность, воспитание и среда?

Начнем с влияния *наследственности*. Мы уже знаем, что человек — существо одновременно и биологическое, и социальное. Но как уживаются, взаимодействуют в конкретной личности эти два начала? Вопрос очень сложный. Недаром один психолог жаловался, что когда он слышит, будто человек — существо биосоциальное, ему представляется кошмарное чудище, нечто вроде кентавра: голова человеческая, туловище лошадиное или львиное, как у сфинкса. В загадку этой двойственности стремятся проникнуть многие ученые уже сотни лет.

Прежде всего важно отметить неприемлемость той теории наследственности, согласно которой все черты личности человека, его моральный облик и способности предопределены генами, полученными от предков. Будет человек добрым или злым, смелым или трусом, трудолюбивым или лентяем — все по этой теории заранее программируется наследственными задатками. Эта весьма вредная теория. Нередко она представляет собой ширму для тех, кто не хочет или не умеет воспитывать других и самого себя: все недостатки списываются на «дурную наследственность», против которой человек бессилён. Ссылаясь на такую наивно-психологическую теорию, человек действительно не изменится сам и не изменит своего воспитанника. Иногда даже дети незаметно для окружающих усваивают «теорию наследственности».

— Нет, Мария Ивановна, — говорит пятиклассница учительнице, — уж вы и не старайтесь научить меня математике: моя мама математику не понимала, сестра старшая всегда по этому предмету двойки получала. Неспособные мы к математике!

Вредна эта теория и в политическом отношении: она провозглашает природное неравенство способностей людей раз-

личных рас и национальностей. Расисты, например, считают, что представители белой расы обладают хорошей наследственностью, а чернокожие — плохой. Отсюда, первые должны господствовать над вторыми. И жизнь, и педагогический опыт, и наука убедительно отвергают эти измышления. К какой бы расе или национальности ни принадлежал ребенок, он может при соответствующих условиях достичь высокого уровня развития.

В психологической литературе описывается такой характерный случай. Экспедиция французского ученого Ж. Веляра обнаружила в деревушке, затерянной в глубине лесов Центральной Америки, брошенную на произвол судьбы маленькую девочку, которую позже назвали Мари Ивонн. Она принадлежала к племени гваякилов — самому отсталому на земном шаре. Девочку привезли в Париж, поместили в школу, в результате она превратилась в интеллигентную и культурную женщину.

Это совсем не означает, что мы вообще отрицаем наследственность, т.е. способность живых существ передавать последующим поколениям свои основные признаки. Роль наследственности велика прежде всего в том, что мы по наследству получаем человеческий организм, человеческую нервную систему, человеческий мозг и органы чувств.

Предположим, что у живого существа высокоорганизованный мозг, человеческие условия жизни и самоотверженные и умелые воспитатели. Может ли оно стать человеком, хотя родилось шимпанзе? Многие ученые пытались ответить на этот вопрос. Н.Н. Ладыгина-Котс воспитывала маленького шимпанзе Иони с полутора до четырех лет в своей семье. Детеныш пользовался полной свободой. В его распоряжении были самые различные вещи, игрушки — все, что обычно окружает человеческого ребенка. Его приемная мама всячески пыталась научить малыша человеческим действиям, в частности речи. Все особенности его поведения она фиксировала в дневнике. А через десять лет исследовательница провела точно такие же наблюдения за своим сыном. Так возникла книга «Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях». В развитии обеих малышей обнаружилось много общего, прежде всего в играх и эмоциональных проявлениях. Но несравненно больше оказалось различий: Иони так и не овладел вертикальной походкой, не смог научиться членораздельной речи и трудовым действиям. Такие же результаты получили и другие исследователи.

Как отмечает Я. Дембовский, рано или поздно каждый воспитуемый шимпанзе оканчивает свой век в клетке, закрытой на крепкий и нелегко открываемый замок.

Надо родиться человеком! Но чтобы стать человеком, одной биологической наследственности мало. Нужна *наследственность социальная* — необходимо жить среди людей, дети должны общаться со взрослыми.

Взаимосвязь биологических предпосылок человека с социокультурными условиями развития личности очень четко прописана Л.С. Выготским. Ученый убедительно доказал, что «врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют в сущности единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка» [28, с. 31].

По мнению Л.С. Выготского, все психические, данные природой («натуральные») функции с течением времени и при определенных условиях преобразуются в функции высшего уровня развития («культурные»): механическая память становится логической, ассоциативное течение представлений — целенаправленным мышлением или творческим воображением, импульсивное действие — произвольным и т.д. Все эти внутренние процессы зарождаются в прямых социальных контактах ребенка со взрослыми, а затем закрепляются в его сознании.

Ведущим фактором в процессе развития личности является *воспитание*, т.е. целенаправленное управление деятельностью и общением ребенка со взрослыми людьми. Именно взрослые связывают ребенка с окружающей средой, устанавливают его отношения с миром человеческой культуры и с другими людьми. Особую, ни с чем не сравнимую роль в развитии ребенка играют родители, семья.

Когда же возникают взаимоотношения ребенка со взрослыми? Многие скажут: «Конечно, после того, как ребенок родился!» Но не следует спешить. Ведь рождение будущего ребенка — это важное событие не только в жизни матери, но и в жизни всей семьи. Можно предположить, что у будущей матери еще до замужества вырабатывается определенное отношение к своему ребенку. Оно складывается под влиянием собственного опыта жизни в семье. Иной раз девушка считает, что в ее семье

не все ладно и, когда она станет женой и матерью, она будет по-иному воспитывать своего ребенка. Или, наоборот, она считает, что вести семейный корабль следует именно так, как ведет его ее мать.

Когда образуется новая семья, возникает и свое отношение к будущему ребенку. Начнем хотя бы с ожиданий. Кого ждут — мальчика или девочку? И кто кого ждет? Большое значение в определении отношения к будущему ребенка имеет целый ряд обстоятельств: первый это ребенок или последний, желанный или не очень своевременный с точки зрения кого-то из родителей, немаловажны и отношения между супругами...

Итак, ребенка еще нет, а отношение к нему уже возникло. Конечно, потом оно может измениться, но едва ли исчезнет без следа. В психике человека редко что-либо исчезает бесследно, особенно глубокие переживания такого рода. Эти переживания еще мало изучены учеными, зато хорошо описаны в художественной литературе. Вспомните, как по-разному относятся к будущему ребенку две героини романа Л. Толстого «Анна Каренина» — Кити, окруженная любовью и вниманием мужа и всех домочадцев, и Долли, семейные и финансовые дела которой расстроены, муж ведет легкомысленную жизнь, а многочисленные дети болеют и «проявляют гадкие наклонности».

Новый этап в отношении к ребенку наступает в тот период, когда будущая мать носит его под сердцем. Обратимся опять к тому же роману Л. Толстого. Вот как описаны переживания Кити перед приближающимися родами.

И доктор, и акушерка, и Долли, и мать, и в особенности Левин, без ужаса не могший думать о приближавшемся, начинали испытывать нетерпение и беспокойство; одна Кити чувствовала себя совершенно спокойною и счастливою.

Она теперь ясно сознавала зарождение в себе нового чувства любви к будущему, отчасти для нее уже настоящему ребенку и с наслаждением прислушивалась к этому чувству. Он теперь уже не был вполне частью ее, а иногда жил и своею независимою от нее жизнью. Часто ей бывало больно от этого, но вместе с тем хотелось смеяться от странной новой радости [цит. по: 69, с. 75].

Конечно, любая мать знает эти чувства даже лучше, чем великий психолог Лев Толстой, но здесь важно обратить внимание на еще одно существенное обстоятельство и проиллюстрировать его опять-таки строками из его другого романа «Воскресение», где писатель показывает, как непосредственно связаны

отношения матери к будущему ребенку и ее взаимоотношения с отцом этого ребенка. Стоит перечитать волнующие строки «Воскресения», в которых речь идет о переживаниях Катюши Масловой.

До этой ночи, пока она надеялась на то, что он (Нехлюдов. — *Авт.*) заедет, она не только не тяготилась ребенком, которого носила под сердцем, но часто удивленно умилялась на его мягкие, а иногда прерывистые движения в себе. Но с этой ночи все стало другое. И будущий ребенок стал только одной помехой [цит. по: 69, с. 75].

Но непреоборима сила нарождающейся материнской любви к появившемуся еще ребенку. Именно эта любовь удерживает Катюшу от повторения трагического финала Анны Карениной («под вагон — и кончено») в ту страшную ночь, когда Нехлюдов проехал мимо.

Итак, ребенок еще не родился, а отношение к нему уже возникло, он уже стал источником ярких и значительных переживаний.

Отношение возникло, но *общения*, т.е. процесса обоюдного обмена чувствами, впечатлениями, информацией, еще, конечно, нет. Оно возникает после появления ребенка на свет, да и то не сразу. Но почти в первые дни жизни среди людей маленький человек начинает испытывать не только потребность в пище, воздухе и движениях. Его мозг испытывает могучую потребность в новых впечатлениях, новой информации. Есть специальные исследования, в которых доказывается, что, если ребенку недостает новых впечатлений, его мозг плохо развивается, ребенок может даже заболеть. Малышу надо на что-то смотреть, что-то слушать, к чему-то прикасаться — и все эти первые сведения об окружающем мире он получает преимущественно от взрослых, в первую очередь, конечно, от матери.

Интересно наблюдать за поведением матери в момент, когда она ухаживает за ребенком. Сама того не замечая, она почти бесстановочно с ним о чем-то говорит, поет, а иногда даже читает любимые стихи. И младенец в ответ затихает, успокаивается, как будто прислушивается. Это еще не общение, но абсолютно необходимая к тому подготовка. В конце первого месяца жизни происходит значительное событие, событие, безусловно, персонотенного характера — ребенок впервые ответил на ласку взрослого улыбкой. Улыбка — это его первый эмоциональный отклик, начальный момент появления общения. Психолог

М.И. Лисина, долгие годы изучавшая самых-самых маленьких, считает, что в некоторых обстоятельствах улыбка ребенка означает приглашение к общению, попытку завязать со взрослыми контакт.

Психология развития за последние годы действительно сильно помолодела. Еще недавно считалось, что «психология» начинается тогда, когда ребенок заговорил, а до этого — сплошная «медицина». Кстати сказать, и воспитательные учреждения для самых маленьких раньше относились к медицинскому ведомству. Теперь уже и ясли находятся в ведомстве образования — самых маленьких надо не только кормить и лечить, но и воспитывать. А где воспитание, там и психология. Недаром великий русский педагог К.Д. Ушинский говорил, что каждый педагог — психолог, а «психология, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между науками» [цит. по: 114, с. 6]. Это не столько утверждение, сколько пожелание, требование. И первыми психологами должны стать первые воспитатели ребенка — его родители.

Теперь уже не только взрослый как-то относится к ребенку, но и ребенок тоже начинает относиться ко взрослому — появляются *взаимоотношения*. К улыбке присоединяются гуление, лепет, ребенок произносит какие-то непонятные, но радостные звуки (ученые утверждают, что в них заключена фонетика всех языков Земли), весело двигает ручками и ножками, как будто весь тянется ко взрослому. Эти такие естественные и привычные действия получили в науке специальное название — *комплекс оживления*. Маленький человек доступными ему средствами общается с нами, взрослыми людьми. Так появляется первая в истории каждого человека малая группа, в которую входят, с одной стороны, самые близкие взрослые, а с другой — дитя. Именно эта группа — *стартовая площадка, с которой начинается сложная траектория жизненного пути каждого человека*.

Иногда удивляются, почему в одной и той же, на первый взгляд, среде (например, в одной семье) формируются люди с разным нравственно-психологическим обликом, развиваются разные личности? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо уточнить само понятие *среды* для развития личности. В самом деле, что является «строительным материалом» личности — все, что окружает ребенка, или только определенные элементы окружающего? Очень убедительный ответ на этот счет содержат наблюдения ученых за развитием однойцовых близнецов.

Такие близнецы совершенно аналогичны по наследственности, все различия, которые у них обнаруживаются на протяжении жизни, зависят только от среды и воспитания. В одной и той же обстановке, в одной семье из таких близнецов вырастают люди, похожие друг на друга внешне, но различные по психологическим, личностным качествам. Дело в том, что в пределах одной и той же внешней среды каждый ребенок как бы создает вокруг себя обстановку, *личностную микросреду*, сложную сетку отношений с другими детьми, братьями и сестрами, а также со взрослыми членами семьи (такую микросреду Л.С. Выготский называл *социальной ситуацией развития*). При этом даже небольшая, казалось бы, разница в отношениях родителей к тому или иному ребенку может привести к заметным различиям в развитии его личности.

В книге психологов А.Г. Ковалева и В.Н. Мясищева «Психологические особенности человека» рассказывается, как неодинаково сложились характеры двух девушек-близнецов только потому, что каждой из них в семье было определено разное место. Одну из девочек с раннего детства стали называть старшей сестрой, ей поручалось присматривать «за младшей», отвечать за ее поведение и первой включаться в выполнение разных поручений. Авторы считают, что различное отношение родителей к детям определяет и несхожесть их характеров даже тогда, когда они живут и воспитываются в одних и тех же условиях и имеют одни и те же природные задатки, как это бывает у однояйцевых близнецов.

Конечно, сказанное о близнецах в еще большей степени относится к обычным детям, братьям и сестрам. Взаимоотношения с родителями, как показали специальные исследования, во многом определяют качества личности подрастающего человека. Особенно чувствительны к различным ситуациям в этом плане подростки, которые всегда очень остро переживают конфликты и расстройства взаимоотношений с родителями.

Главную роль в формировании личности и характера человека играет воспитание. Но из этого вовсе не следует, что сам подрастающий человек пассивен, что он всего лишь объект внешних воздействий и не зависящей от его воли наследственности. Напротив, одной из основных задач воспитания и ключевых особенностей личностного развития является выработка у ребенка стремления к *самовоспитанию, самоусовершенствованию*. Один из героев Б. Акунина выразил это стремление так: «Я — архитек-

тор Завтрашнего Дня...» [5, с. 95]. Уже дошкольники задумываются над тем, «что такое хорошо и что такое плохо», и принимают историческое решение (историческое без всяких кавычек!): «Буду делать хорошо и не буду плохо». Задача «создания самого себя» актуальна всегда, но особенно она важна в наше время, которому свойственны невероятные скорости изменения уклада жизни, изменения культуры в целом.

Способности и стремления к самовоспитанию особенно усиливаются в подростковом возрасте и в годы ранней юности. Ведь именно в эту прекрасную пору, когда так много происходит впервые, человек начинает всерьез задумываться над особенностями своего субъективного или, по словам поэта Е. Евтушенко, «тайного, личного мира», над своим местом среди людей. Наверное, в каждом юном человеке происходит огромная, но внешне почти незаметная перемена — из *объекта воспитания* он превращается в *субъект воспитания*, вернее, *самовоспитания*. Это проявляется в повседневных жизненных ситуациях и событиях, которые понятны и хорошо знакомы каждому.

К 16 — 17 годам молодой человек меняется не только внешне, но и внутренне: память обогащается новыми знаниями о природе и обществе, способность рассуждать, сравнивать, анализировать, обобщать поднимается на более высокий уровень. О юноше говорят: «Возмужал», о девушке: «Стала женственной». Но и это еще не все. Главное — это появление новых чувств и переживаний, собственных идеалов, убеждений, определенного мировоззрения, нового отношения к окружающим и к самому себе. Отсюда изменение отношений со взрослыми. Прежде отношения строились взрослыми чаще всего по формуле: «Я говорю — ты слушай и исполняй». Теперь эта формула вызывает внутренний (а иногда и открытый) протест. Человек вырос, а значит, он уже начал строить себя по той модели, образцу, идеалу, который выбрал сам. Если раньше какие-то события жизни с ним случались, то теперь все больше событий создается им самим, по его воле. Пока этого не произошло, рано считать себя взрослым, личностью независимо от возраста. Порой человек уже и паспорт имеет, и на работу поступил, и семьей обзавелся, а взрослым по-настоящему так и не стал, говоря словами известного драматурга В.С. Розова, «не состоялся».

Чем раньше подросток осознает свои психологические особенности, тем раньше проявляется у него забота о формирова-

нии собственной личности, возникает потребность в самовоспитании.

Мотивом деятельности, направленной на изменение своей личности, ее внутренним побудителем может стать стремление достичь поставленной цели, желание не отстать от других, мечта быть похожим на литературного или киногероя и т.д. В любом случае для самовоспитания необходимы конкретные психологические знания о самом себе, об «устройстве» и законах работы того сверхсложного механизма (а это собственная психика, собственный внутренний мир), который данный человек собирается усовершенствовать. Необходима психологическая культура, и формировать ее нужно в школьные годы.

Самопознание — первый шаг к самовоспитанию. Недаром опубликованные и неопубликованные дневники юношей и девушек буквально наполнены размышлениями о своем характере. Чаще всего эти размышления проникнуты духом недовольства собой. Человек внимательно посмотрел на самого себя, вернее, всмотрелся в самого себя, и то, что он увидел, ему не понравилось. Дальше намечается *программа* самоулучшения, появляется *самоотчет* о ее выполнении, *самопроверка*, выводы об успехах и неудачах... И так всю жизнь.

Перелистаем страницы некоторых дневников. «Теперь же, — записывает Л.Н. Толстой, — когда я занимаюсь развитием своих способностей, по дневнику я буду в состоянии судить о ходе этого развития» [цит. по: 69, с. 82]. Анализ собственных психологических особенностей заставляет автора дневника подвергнуть себя резкой критике: «Я дурен собой, неловок ... скучен для других, нескромен, нетерпим (intolerant) и стыдлив, как ребенок. Я почти невежда. Что я знаю, тому я выучился кое-как сам, урывками, без связи, без толку и то так мало. Я неводержан, нерешителен, непостоянен, глупо-тщеславен и пылок, как все бесхарактерные люди. Я не храбр. Я неаккуратен в жизни и так ленив, что праздность сделалась для меня почти неодолимой привычкой. Я умен, но ум мой еще никогда ни на чем не был основательно испытан. У меня нет ни ума практического, ни ума светского, ни ума делового. Я честен, т.е. люблю добро, сделал привычку любить его; и когда отклоняюсь от него, бываю недоволен собой и возвращаюсь к нему с удовольствием; но есть вещи, которые я люблю больше добра — славу» [цит. по: 69, с. 82].

Итак, самопроверка и самоанализ состоялись, а вот и программа самовоспитания — правила, которым Л.Н. Толстой счи-

тал необходимым следовать: «1) что назначено непременно исполнить, то исполняй, несмотря ни на что; 2) что исполняешь, исполняй хорошо; 3) никогда не справляйся в книге, ежели что-нибудь забыл, а старайся сам припомнить; 4) заставь постоянно ум твой действовать со всею ему возможною силою... Важнее всего для меня в жизни исправление трех главных пороков: бес(характерность), раздр(ажительность) и лень» [цит. по: 69, с. 82].

А вот правила, которые сформулировал для себя в юности К.Д. Ушинский.

1. Спокойствие совершенное, по крайней мере внешнее.
2. Прямота в словах и поступках.
3. Обдуманность действия.
4. Решительность.
5. Не говорить о себе без нужды ни одного слова.
6. Не проводить времени бессознательно; делать то, что хочешь, а не то, что случится.
7. Издерживать только на необходимое или приятное, а не по страсти издерживать.
8. Каждый вечер добросовестно давать отчет о своих поступках.
9. Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет.

10. Никому не показывать этого журнала [цит. по: 69, с. 83].

Впрочем, факты свидетельствуют о том, что порой успешно занимаются самовоспитанием и те, кто не ведет систематических дневниковых записей. У каждого складываются свои методы самоанализа, самопознания и самовоспитания.

Подводя итог рассуждениям о роли наследственности, среды, воспитания и самовоспитания в развитии личности, укажем, что они тесно переплетаются и находятся в сложнейших взаимообуславливающих отношениях. Культурно-исторический подход к генезису личности требует ее рассмотрения одновременно в контексте истории жизни, в контексте социокультурной ситуации (макросреды) и социальной ситуации (микросреды) развития. Именно такие контексты и определяют методы изучения становления личности.

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. Что такое наследственность?
2. Какова роль наследственности в развитии личности?

3. О чем свидетельствует неудавшаяся попытка Н.Н. Ладыгиной-Котс воспитать, социализировать дитеныша шимпанзе?
4. Каковы условия, механизмы преобразования натуральных функций в культурные?
5. Что такое воспитание и почему оно является ведущим фактором развития личности?
6. С чего начинаются отношения между матерью и ее младенцем? С чего начинаются их общение?
7. Кроме воспитания и наследственности, от чего еще зависит развитие личности?
8. Из каких этапов состоит процесс самовоспитания?

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Почему даже небольшая разница в отношениях родителей к тому или иному ребенку может привести к заметным различиям в развитии его личности?
2. Почему одной из главных задач воспитания выступает формирование стремления и способности человека к самовоспитанию?
3. Как вы можете прокомментировать высказывание «Я – архитектор Завтрашнего Дня»?
4. Почему для эффективного самовоспитания необходимы психологические знания?

1.4. Как изучают личность и ее развитие?

1.4.1. Целостность личности

В любой науке, чтобы изучить явление, надо его как бы остановить и разложить на составные части. И всегда такая операция таит в себе опасность: порой легко забыть, что на самом деле в реальной действительности таких отдельных частей нет, а есть *целостное, единое явление*, которое только *мысленно* разделено. В.П. Зинченко отмечает, что «наука расчленяет, анализирует, дробит мир на мелкие осколки, которые не склеиваются и не komponуются в целостную картину» [52, с. 127].

В нашей науке, психологии, эта опасность особенно велика. В жизни не бывает так, чтобы человек сначала ощущал, потом воспринимал, потом запоминал, потом переходил к размышлению и фантазированию, чтобы он отдельно испытывал эмоции и принимал решения, проявлял волю, темперамент и характер и т.д. Все это сливается в единый поток психической жизни, где все взаимосвязано, где все друг в друга переливается, друг

от друга зависит. А главная сложность в том, что и направление, и сила, и скорость, и все остальные характерные особенности этого потока, все особенности психики конкретного человека зависят от строения его личности, мотивов и целей его деятельности, истории его жизни, занимаемого им места в обществе и т.д. Даже самые, на первый взгляд, простые проявления психики зависят от особенностей всей целостной личности. Об этом особенно важно помнить при изучении личности.

В науке вообще, но в психологии особенно, чрезмерная систематизированность фактов, их строгая классификация, непротиворечивость, преобладающие над описательностью, идиографичностью, метафоричностью, образностью, могут привести к существенному искажению изучаемого предмета. Ф. Ницше метко подметил этот момент в следующем афоризме: «Желание привести все в порядок показывает недостаток порядочности» [96, с. 337].

Например, психологические тесты (о которых разговор впереди), исходящие из идеи количественной оценки наличных психических свойств, представляют собой важные, но только лишь вспомогательные инструменты понимания личности. У одного опытного психолога как-то спросили, какими психодиагностическими методиками он пользуется. Тот ответил, что двумя: глазами и ушами.

Цифры, полученные в результате психологических измерений, призваны убедить тех, кто считает, что в науке столько истины, сколько в ней математики. Мы же думаем, что в науках о человеческом развитии истина сопряжена с поэзией.

Развернутая некоторыми специалистами с психологическим образованием (психологами их трудно назвать) бурная деятельность по диагностике часто достигает настолько гипертрофированных размеров, что превращается в профанацию идеи психодиагностического сопровождения личностного развития. За многочисленными показателями вербального и невербального, эмоционального и социального интеллекта, ситуативной и личностной тревожности, социометрического статуса и социотипа, эмоциональной устойчивости, познавательных и профессиональных интересов, ценностных ориентаций, самооценки, уровня невротизма, экстраверсии, интернальности, конфликтности, агрессивности и т.д. — за всем этим порой теряется живой человек. Хотя формально для многих проверяющих (тоже не психологов, а специалистов с психологическим

образованием, но часто и без него) такая психологическая работа выглядит очень достойно. У В. Ключевского по этому поводу есть следующая формулировка: «Прежде психологией называлась наука о душе человеческой, а теперь это наука о ее отсутствии» [17, с. 427].

Наверное, стремление к числовым доказательствам даже в области духовной заложено в глубинах нашей психологической культуры. Недаром греческий философ Пифагор создал специальную науку нумерологию, в основе которой лежит убеждение о том, что числа и количественные отношения являются сущностью вещей, «первоосновой мира».

Да, личность целостна. Об этом мы еще будем говорить, а пока приведем один пример. У дошкольников изучали остроту зрения с помощью колец Ландольта. Кольца Ландольта — это окружности разного диаметра с разрывом. Человек, у которого проверяют зрение, должен сказать, где находится разрыв — справа, слева, сверху или снизу. Сначала измерили, с какого расстояния дети способны определить разрыв в кольце при обычных условиях опыта, т.е. ребятишек просили внимательно смотреть и постараться увидеть, где колечко разорвано. После этого ребенку предлагали игру в охоту. Условились, что он будет разведчиком, что его посылают узнать, где находятся дикие звери. А узнать об этом можно по положению разрыва в кольце: с какой стороны окошечко, там и зверя надо искать. Звери пугливы, и надо как можно раньше узнать, где же они сидят. Значит, надо постараться увидеть разрыв в кольце с возможно большего расстояния. Маленькому охотнику говорили, что он, конечно, не подведет и хорошо справится с заданием. Лучшим охотникам была обещана награда.

В чем разница между двумя сериями эксперимента? Кольца Ландольта были одинаковы, освещение тоже, испытуемые те же самые... Различия только в одном — *в мотивации, в отношении* маленького человека к задаче. Оказалось, что эти личностные психологические факторы очень существенно повлияли на остроту зрения почти у всех детей: особенно отличились те, кто быстро и активно вошел в роль охотника. Один мальчик в обычных условиях смог увидеть разрыв в кольце с расстояния в 350 см, а в игре разглядел его с 475 см. Прирост составил 125 см! В среднем острота зрения у всех испытуемых пяти-, семилетнего возраста повысилась в условиях игры почти на 30 %.

С подобным влиянием личностного фактора мы будем встречаться на каждом шагу, этому не надо удивляться. И время от времени об этом придется напоминать. Постараемся только, чтобы наши напоминания не выглядели так, как в сказке Р. Кипплинга «Откуда у кита такая глотка».

Кит на свою беду решил съесть Моряка, который потерпел кораблекрушение и сидел на плоту среди моря. О Моряке сказано: «Только и одежды на нем, что синие холщовые штаны, да подтяжки (не забудь про эти подтяжки, мой мальчик!), да охотничий нож». Дальше эти подтяжки не упускаются из виду ни на минуту. Кипплинг на разные лады повторяет (и всегда в скобках!): «*Смотри же*, мой мальчик, не забудь про подтяжки!»; «*Пожалуйста*, не забудь про подтяжки, мой милый!»; «*Надеюсь*, ты не забыл про подтяжки?» Что касается Моряка, то он и во рту у Кита не терял времени даром: «Ножиком расколол свой плот на тонкие лучинки, сложил их крест-накрест и крепко связал подтяжками (теперь ты понимаешь, почему тебе не следовало забывать про подтяжки!), у него получилась решетка, которой он и загородил Кита горло» [цит. по: 69, с. 87].

То, что мы тоже время от времени будем напоминать о целостности психики человека, о личностном характере восприятия и переработки жизненного опыта и событий, о необходимости осознанно использовать методы изучения личностного развития, впоследствии пригодится для того, чтобы из отдельных психических явлений «связать» понятие о человеческой личности, а из отдельных событий представить картину жизненного пути. Иначе можно оказаться в положении незадачливого мастера, который разобрал часы, старательно описал все винтики, пружинки и шестеренки, но не понял, как действует целый механизм, и собрать их воедино так и не смог.

Итак, еще раз: психологическая жизнь личности, линия ее развития так же целостна и неразделима, как могучий водный поток... Но это не значит, что нельзя изучать физические свойства, химический состав воды, ее температуру и скорость движения... Примерно так же и в психодиагностике: изучать отдельные свойства психики нужно, не забывая об условности этой операции разделения.

Еще древние греки разделяли мнение (греч. *doxa*) и знание (с греч. *episteme*). В психологии, исходя из такого разделения, значительная часть ее предмета просто не может быть описана на уровне знания. Не случайно, наверное, среди психологов так

популярны интерпретации, которые (на то они и интерпретации) просто не могут быть истинными или неистинными. Но сами интерпретации (мнения) в психологии, как, впрочем, и в большинстве других наук, становятся важной информацией о психической жизни. Знания там, где есть ответ. В психологии ответов не много, но много эффективных способов размышлять о сложнейших явлениях жизни души. Психология дает изучающему ее человеку возможность освоить технику, а точнее искусство, *психологической интерпретации*.

Поэзия и числовые мироощущения чаще всего не противостоят друг другу. Недаром математики говорят о красоте математических формул и восхищаются красотой тех или иных доказательств. «В научном мышлении, — говорил А. Эйнштейн, — всегда присутствует элемент поэзии. Настоящая наука и настоящая музыка требуют однородного мыслительного процесса». А поэзия и устное народное творчество пронизаны стремлением... посчитать! Помните, у Шекспира Гамлет для доказательства любви к Офелии восклицает: «Я так любил ее, как *десять тысяч* братьев любить не могут...» (курсив наш. — *Авт.*).

Методы, пути, средства, с помощью которых добываются научные факты, очень важны для любой науки, но для психологии они имеют особое значение. Чтобы понять это, можно представить, как вообще строится научное исследование в других областях знания, например в естествознании. В ходе эксперимента (или опыта) можно четко выделить необходимые его составляющие: во-первых, это человек, который осуществляет опыт или ведет наблюдение, тот, кто изучает, — *субъект познания*; во-вторых, это то, что он изучает, — *объект познания* — растение, животное, химический элемент и т.д. А если представить себе, что один человек (психолог) изучает психологические особенности другого человека? Разница, как говорят, налицо.

Для психолога его объект есть одновременно и субъект. Субъективный объект! Это не лингвистический парадокс, а особенность психологической науки: здесь могущество человеческого разума направлено на познание самого этого разума, чувств, воли и всего того, что составляет психику и личность.

Психологию развития относят то к естественнонаучной отрасли человеческого знания, то к гуманитарной. Почему так? Да потому, что развитие человека — процесс многоаспектный. Если учитывать развитие психофизиологическое (натуральная линия развития), то психология развития по характеру и методам ис-

следования ближе к естественным наукам, если же говорить о личностном развитии (культурная линия развития), то его адекватнее можно изучить с позиций гуманитарной парадигмы.

Предметы естественных и гуманитарных наук очень разнятся. В первом случае мы строим познание через объяснение, во втором — через понимание. Давайте вчитаемся в слова Э.А. Капитонова:

Проблема понимания возникла в гуманистической сфере как альтернатива объяснению в естественных науках. В последних между объектом и субъектом имеет место дистанция. Природа не наделена какими-либо смыслами или значениями: естественные законы ее не могут объяснить своего происхождения. Поэтому научное познание сводится к получению эмпирической информации, ее классификации и осмыслению в существующих познавательных нормах. В результате эмпирический материал превращался в элементы научного знания — факты науки, из которых формировались системы законов (теории). В последующем вновь вырабатываемые исходные элементы знания подводились под эти законы и теории. Данная процедура и рассматривалась как «объяснение».

Иное дело культура, в которой ее творцами (субъектами) воплощалось некоторое идеальное содержание — смыслы, приобретающие знаково-символическое выражение. Поэтому научно-познавательная деятельность с явлениями культуры заключалась в «понимании» воплощенных в них смыслов — субъективности [58, с. 229, 230].

Говорят, что через человека природа познает самое себя. Если это так, то психология — это познание человеком своей собственной природы. Субъект и объект исследования совпадают. Но из этого совпадения, отметим еще раз, совсем не следует, что человека невозможно изучать.

«Возможность постигнуть другого — одна из самых глубоких теоретико-познавательных проблем, — отмечает В. Дильтей. — Условие этой возможности состоит в том, что в проявлении чужой индивидуальности не может не выступать нечто такое, чего не было бы в познающем субъекте» [цит. по: 56, с. 136]. Несмотря на то что человеческие чувства, поползновения души всегда личностны, уникальны, остается много общего, видового и типологического, свойственного всем людям или определенной категории людей. Более того, благодаря самому факту осознания уникальности каждой живой души, познающий способен вначале предположить, а затем и воспринять, почувствовать на себе те или иные проявления другого.

И здесь становятся чрезвычайно значимыми два связанных друг с другом профессионально необходимых качества психолога: межличностная сензитивность и эмпатичность. Они ориентируют исследователя воспринимать, например, не только значение слов, но и многие околоречевые признаки: мимику, позы, жестикуляцию, дыхание, выражение глаз, тембровку, орнаментовку, ритмику звучащего слова — все то, что составляет общий рисунок, общую мелодию поведения. «Так, можно “вдруг” почувствовать, что любовь “из ничего” возникла. Также можно “вдруг” ощутить, что она “из ничего” прошла. Роль этого “ничего” — много различных мелочей, деталей, второстепенных неприметных черт, замечаний, ужимок, ремарок, невзначай брошенных взглядов, жестов — как декора коммуникации — кардинальна» [цит. по: 56, с. 137].

То, каким образом исследователь будет изучать личность и ее развитие, определяется его философской позицией. Таких позиций может быть множество. Но основная линия различия между ними проходит, думается, через осознание зависимости исследуемого факта чужой жизни от жизни собственной. Если мы пытаемся максимально нейтрально, неэмоционально, объективно изучить человека, опираясь на философию независимости объекта изучения от субъекта, то наши рассуждения будут разворачиваться в плоскости «человек в мире» (человек в таком видении не будет отличаться от любых других объектов живой и неживой природы). При эмпатичном, сочувствующем, гуманитарном подходе раскрывается другая область — область экзистенции, которую можно назвать «мир в человеке». Н.В. Гоголь писал: «Есть вещи, которые нельзя изъяснить... есть много того, что может только почувствоваться глубиной души» [цит. по: 56, с. 138].

Культурная и индивидуальная эмпатии, сензитивность, «доминанта на лицо другого» (А.А. Ухтомский) позволяют исследователю свое «бытие в ситуации» сделать соответствующим «бытию в ситуации» собеседника, когда возникают эффекты адекватных само- и взаимоощущений, само- и взаимопониманий.

Важно понимать, что личностное развитие — явление многомерное, имеющее одновременно бесконечное множество вариантов своего осуществления. Этот факт убеждает нас в том, что познать окончательно его невозможно, также как невозможно описать его единой теорией, моделью или формулой. Поэтому для изучения личностного развития могут использоваться как

естественнонаучные (человек объективируется, расчленяется на составные части, из которых конструируется психологическая жизнь, точнее не жизнь, а функционирование), так и гуманитарные (развитой человек и полнота его душевной жизни постигается, понимается как целостность) подходы.

Надемся, что изучающий хитросплетения развития личности будет рефлексивно относиться к выбираемым подходам, методам и конкретным методикам сбора психологической информации, чтобы четче осознавать получаемые результаты, лучше понимать себя, другого и ситуацию взаимодействия с ним, чтобы не возникала ситуация, как в милой по звучанию и одновременно драматичной по смыслу песенке:

Я говорю: «Луна, — говорю, —
и звездочки словно крошки».
Она говорит: «Лампа горит
и вьются над ней мошки».
Я говорю: «Песню спою,
песню мою слушай».
Она говорит: «Я их не люблю,
от песен болят уши».

1.4.2. Самонаблюдение

Существует мнение, что душа — это замкнутый в себе мир и ее познание доступно только ей самой, «только я сам могу судить о том, что происходит в моем внутреннем мире». Получается, что для психолога остается один метод исследования — самонаблюдение. Этот метод иначе называется *интроспекция*, что в буквальном переводе означает «смотреть внутрь». Психологические трактаты до появления экспериментальной психологии основывались либо на описании ученым собственных переживаний, либо на изложении рассказов других людей об их мыслях и чувствах о наблюдаемых изменениях в самих себе на протяжении жизни.

Может быть, этого и в самом деле достаточно, может быть, о себе-то уж мы действительно знаем «правду, всю правду, одну только правду»?

Когда-то великий французский писатель Ж.-Ж. Руссо, со-здавая «Исповедь», мечтал довести искусство психологического самоанализа до уровня самых точных наук того времени. «В известном смысле, — писал он, — я произведу на самом себе

те опыты, которые физики производят над воздухом, чтобы знать ежедневные изменения в его состоянии. Я приложу к своей душе барометр, и эти опыты, хорошо налаженные и долгое время повторяемые, могут дать мне результаты столь же надежные, как и у них». С тех пор прошло более 200 лет, барометр-психометр даже писатели-фантасты еще не придумали, а проблема методов исследования по-прежнему одна из острейших в психологии. Почему же самонаблюдение не может быть единственным методом нашей науки?

Для того чтобы наблюдать и затем описывать проявления собственной психики, человеку нужно как бы раздвоиться: одно его «Я» (назовем это «Я» «Я-деятель») активно действует, мыслит, радуется, страдает, а другое «Я» (назовем его «Я-наблюдатель») в это самое время оценивает, анализирует, контролирует, иными словами, «подсматривает» за первым. До определенной степени именно так действительно развивается психика каждого человека, начиная уже чуть ли не с трехлетнего возраста. Но далеко не все собственные психологические процессы мы способны наблюдать. Попробуйте, например, спросить у композитора, как возникла в его сознании мелодия; у ученого — как он решил ту или иную проблему; у конструктора — как он придумал новую машину. Кстати, психологи, которые изучают творчество, без усталости спрашивают, но в ответ слышат не очень вразумительные рассказы. Дело в том, что наше внимание обычно направлено на то, *что* мы делаем, а не на то, *как* это происходит. «Я-деятель» постоянно захватывает «Я-наблюдателя», и нет уже самоанализа, а есть горячая человеческая страсть. Многие проявления психики (например, механизмы памяти, мышления, воображения), осознаются лишь частично и поэтому недоступны самонаблюдению.

Кроме того, в психике человека есть довольно обширная область переживаний, которые получили название *подсознательных, неосознаваемых*. Мы можем не подозревать о некоторых своих чувствах, стремлениях, мотивах поведения. И вот получается, что человек порой сам неточно определяет причины собственных поступков. Особенно ярко это можно продемонстрировать хотя бы на примере так называемого постгипнотического внушения. Загипнотизированному человеку внушают, что через некоторое время после выхода из состояния гипноза он совершит определенное действие. Один врач-психотерапевт рассказал о пациентке, которой он внушил, что минут через де-

сять после сеанса гипноза она наденет его пиджак, висящий на стуле. После сеанса как обычно говорили о ее самочувствии, о планах на будущее. Вдруг больная зябко поежилась, хотя в комнате было очень тепло...

— Что-то холодно, я озябла... Может быть, вы разрешите мне на минутку накинуть ваш пиджак?

— Конечно, пожалуйста...

Если испытуемую спросить, почему она так поступила, в ответ мы услышим объяснения, на первый взгляд вполне правдоподобные, но не имеющие ничего общего с известной нам, но неизвестной испытуемой истинной причиной поступков.

Не осознаваться могут и другие элементы нашей психической жизни. У нас, например, могут сохраняться воспоминания, о которых мы до поры до времени ничего не знаем, и о которых так много писал З. Фрейд. Он же отмечал, что только вследствие нашей завышенной самооценки мы отказываемся признать возможность того, что можем не быть непререкаемыми хозяевами во владениях собственного разума [136, с. 42].

Да, если бы все было просто, если бы все тайные проявления психики стали явными, а мотивы наших поступков сводились к необходимости удовлетворять одинаковые для всех жизненные потребности, если бы явление, как говорят философы, совпадало с сущностью, никакой науки не нужно было бы и, между прочим, необходимость в поэзии тоже автоматически отпала бы.

Самонаблюдение ограничено нашим неосознаваемым желанием даже в своих глазах выглядеть достойно, а уж тем более в глазах других людей. Оценивая себя как личность и как полезного члена общества, большая часть людей считает, что почти по всем параметрам они выше среднего уровня. Д. Майерс приводит данные многочисленных исследований, в соответствии с которыми 90 % менеджеров считают, что их коэффициент полезного действия выше, чем у среднего менеджера, равного им по рангу; в Голландии большинство учащихся средней школы считают себя более честными, настойчивыми, неординарными, дружелюбными и надежными людьми, чем их сверстники; большинство студентов колледжа полагают, что продолжительность их жизни превысит среднестатистическую почти на 10 лет; а большая часть водителей — даже те, кто в результате аварии попал в больницу, — считают, что по своему мастерству и осторожности вождения они, безусловно, выше среднего уровня [86, с. 115].

Так что не нужно быть очень уж тонким знатоком психологии, чтобы понять: реальная личность человека не совпадает с тем, что человек о самом себе говорит и думает, что он за собой замечает, с вербальным самоотчетом, даже самым искренним.

Самонаблюдение ненадежно еще и потому, что о своих переживаниях трудно рассказать. Прежде всего нелегко перекодировать, переплавить, перелить чувства в слова. Недаром же выдающиеся мастера этого дела — поэты и писатели — испытывают «муки слова», оставляют «куски мяса в чернильнице», как Л. Толстой; изводят «единого слова ради тысячи тонн словесной руды», как В. Маяковский. К этим неизбежным объективным трудностям добавляются трудности субъективные: наш психологический словарь так беден, что порой нам просто нечем думать о собственном внутреннем мире, и тем более нет слов, чтобы рассказать о нем. Бедность или богатство психологического словаря как раз и выступает ключевым моментом *психологической культуры человека*.

Конечно, при самоотчете, который требуется психологу, нужна абсолютная искренность. А это, как мы уже успели заметить, не так легко. Сравнение даже предельно искренних человеческих документов — писем, дневников, автобиографий — с действительностью почти всегда обнаруживает, что человек невольно искажает то, что происходило на самом деле: человеческое восприятие субъективно. Мы смотрим на мир сквозь призму своего опыта, своих мыслей и чувств, как говорится, «судим по себе». Даже Ж.-Ж. Руссо, который обещал приложить к своей душе барометр беспристрастного анализа, оказался далеко не столь объективным, как ему самому хотелось и казалось. Его «Исповедь», конечно, — гениальное художественное произведение (не так уж мало!), но не точный протокол психической жизни человека. Польский психолог Я. Парандовский писал: «Не раз перо останавливается на середине страницы, не раз глаза, смотрящие на слова, не запятнанные ложью, устрашаются тени чужой, неведомой фигуры, которая когда в будущем склонится над этими страницами, — достаточно мига такой рефлексии, и чистота внутреннего голоса окажется замутненной. Мы настолько тесно связаны с людьми, настолько тщательно они за нами наблюдают, подслушивают, даже когда мы находимся в полном одиночестве, что все это дает знать о себе, стоит лишь взяться за перо. Как в теле, так и в душе есть вещи, о которых

человек никогда не осмелится поведать кому бы то ни было» [цит. по: 69, с. 21].

Предположим на минуту, что подобной самоцензуры не существует, что человек готов сказать всю правду о качествах своей личности, о своих мыслях и переживаниях, о произошедшем событии. И тут выясняется, что сделать это, хотя бы в первом приближении, в состоянии далеко не все. Вернее, очень немногие. И опять-таки не хватает слов, недостает знаний о психической жизни, умения ее анализировать.

Представим себе, что человека, далекого от техники, попросили рассказать об устройстве какого-либо двигателя и даже в помощь предложили подробный чертеж. Этот рассказ звучал бы довольно невразумительно, примерно так: «Вот это колесико соединяется с какой-то штучкой с другим колесиком побольше с зубчиками, а тут еще продолговатая штучковина с ремешком...». Мать одного инженера, владельца автомобиля, когда хотела назвать какую-либо деталь машины, пользовалась универсальным понятием «дюндик». «Дюндик» — это и вентилятор, и болт, и карбюратор, и шланг — все, что имеет отношение к загадочному и неведомому и поэтому безмолвному для нее техническому миру, в тайны которого ее никто не посвятил.

Нередко на уровне «дюндика» находится способность судить о своем и чужом внутреннем мире. Предлагают человеку, казалось бы, простое задание: ответить на вопрос «кто я?» двадцатью словами. Двадцать слов для характеристики своей неповторимой личности. Скуповато? Очень многим хватает и десяти.

Сомнительная научная ценность результатов самонаблюдения обусловлена позицией наблюдателя: то, что человек замечает за собою, как он воспринимает себя, конечно же, отличается от взгляда со стороны.

И еще одна особенность самонаблюдения. Большинство описаний своих чувств, переживаний, решений осуществляется по памяти. Так сказать, психологическая реконструкция — это уже не столько *интроспекция*, сколько *ретроспекция* (взгляд в прошлое).

Итак, в психологии давно осознается ограниченность самонаблюдения как метода психологии. Конечно, невозможно более или менее полно представить себе личность и ее развитие исключительно по интроспективным описаниям. Необходимо использование объективных, а точнее объективированных, методов исследования.

Самонаблюдение легко критиковать с точки зрения строгой научности. Но труднее обойтись без него практически в любом психологическом исследовании, особенно если это исследование из сферы психологии развития личности. Есть одно непререкаемое достоинство, сопоставимое может быть со всеми перечисленными недостатками самонаблюдения. Оно состоит в том, что сам характер знания человека о себе — очень важная информация о личности. Как «извне» понять восприятие субъектом фрагментов реальности, как понять его картину мира, не спросив у него?

Да, самонаблюдение — старое, испытанное, хотя далеко и не всегда надежное оружие психолога. А для каждого человека самонаблюдение — необходимый элемент самопознания и саморазвития. Нельзя изменять себя, не рассматривая свой внутренний мир сквозь увеличительное стекло самонаблюдения. Оно уже само по себе заставляет человека изменяться.

Даже если мы будем внимательно анализировать так называемые объективные методы исследования, то увидим, что и в них без самонаблюдения не обойтись. К примеру, метод тестов, метод опроса — они состоят из многочисленных мини-самонаблюдений-самоописаний по поводу ситуаций и событий жизни человека. Осознание всех недостатков и достоинств интроспекции позволяет более адекватно и эффективно его применять. Самонаблюдение, а точнее изучение результатов самонаблюдения, служило и всегда будет служить составной (а может быть и основной) частью исследования личности, ее душевной жизни и тернистого пути развития человека.

Взаимоотношения интроспективного (субъективного) и объективного методов станут более понятными, если обратиться к тезису французского психолога А. Пьерона (1881 — 1964) о том, что все живые существа имеют два фундаментальных свойства — способность ощущать и способность действовать, контактировать с окружающей средой. Эти две стороны образуют единство, т.е. получается, что психика и действие неотделимы друг от друга. А. Пьерон заключил, что все психологические образования и явления должны быть рассмотрены как извне наблюдаемые действия и как внутренние субъективные состояния.

1.4.3. Объективное наблюдение

Наблюдение — могучий метод современного естествознания. Можно ли по внешним фактам поведения человека судить о его внутреннем мире?

Каждый из нас ежедневно и ежечасно именно благодаря наблюдению судит о другом человеке, его мыслях и чувствах, способностях и характере, о его отношениях к другим людям. И о нас точно так же судят: по нашим делам, по тому, как мы ведем себя в той или иной ситуации, как реагируем на то или иное событие, по какому поводу хмуримся и что вызывает у нас улыбку.

Научное психологическое наблюдение — дело очень трудное и тонкое. Начнем хотя бы с такого деликатного вопроса: любят ли люди, когда за ними подглядывают, когда их специально изучают? Достаточно вспомнить, что уже маленькие дети по-разному ведут себя со своими родными и с чужими людьми.

«Ну, — говорят смущенные родители, — наш уже выступает!» При этом они не замечают, что и сами в присутствии посторонних ведут себя необычно: в психологическом смысле они как бы «играют» в радушных хозяев, у них появляется даже необычное, «праздничное» выражение лица, изменяется манера говорить и т.д.

Когда человек знает, что за ним наблюдают, он старается постоянно удержаться в какой-то ролевой функции и скрыть от других многое из того, что его обурекает в данный момент. Недаром во время опытов на изоляцию некоторые тяжело переживают не столько состояние изоляции и одиночества, сколько то, что за ними непрерывно наблюдают. Одна женщина, прошедшая такие испытания, отмечала, что эта мысль никогда не покидала ее и сопровождала как постоянный аккомпанемент. Испытуемая постоянно следила за собой, боясь «выглядеть неприлично». В конце опыта ей даже стало казаться, что наблюдатели, находящиеся в аппаратной, могут читать ее мысли по лицу, глазам, мимике, по любым мелким движениям, «что она полностью раскрыта». Мысли, что о ней известно больше, чем она хотела бы, не оставляла ее.

Конечно, в обычных условиях подобные переживания не достигают такой остроты, но в любом случае поведение человека меняется от присутствия наблюдателя, особенно такого, о котором известно, что он нас изучает. Впрочем, при современной технике это более или менее достижимо — ставь незаметные телекамеры и микрофоны и наблюдай. Невидимым психолог-наблюдатель может стать и другими путями. В социальной психологии известен и довольно часто применяется метод так называемого *включенного наблюдения*: исследователь входит в

группу, которую хочет изучить, как свой человек, члены группы (испытуемые) к нему привыкают и ведут себя естественно.

«Эффект присутствия» — не единственный недостаток наблюдения. Пожалуй, еще труднее избежать другого — субъективности. Наблюдатель должен фиксировать только то, что действительно происходит, а не то, что ему кажется или что ему хочется увидеть. Рассказывают, что английский физик Э. Резерфорд даже для регистрации физических явлений сажал несколько наблюдателей, которые не знали, какой результат ожидается.

Субъект исследования должен быть объективным. Это одно из основных требований исследования, претендующего на научность, которое, наткнувшись на множество препятствий в любой сфере знания, а особенно — в гуманитарной. Л. Толстой утверждал: «...Описать человека собственно нельзя; но можно описать, как он на меня подействовал» [цит. по: 16, с. 69].

Специально изучали особенности самих наблюдателей: группа квалифицированных психологов наблюдала за поведением одного и того же ребенка — совпало только 20 % заключений. Кому же верить? В современном кинематографе на этой субъективности построен специальный художественный прием: один и тот же эпизод снимается несколько раз с точки зрения разных героев. В фильме японского режиссера Акиро Куросавы «Расемона» дано, кажется, около полудесятка «видений» одного и того же эпизода персонажами фильма. И каждый раз — правда. Художественная... Каждый наблюдатель видит и то, что ему *показали*, и то, что ему *показалось*.

В литературе наиболее часто упоминаются следующие ошибки наблюдения:

1) подверженность наблюдателя *гала-эффекту* (или *эффекту ореола*), который возникает, когда отдельные наблюдения обобщаются исходя из личного отношения (нравится или не нравится) к наблюдаемому; это заставляет наблюдателя преуменьшать или преувеличивать наблюдаемые факты;

2) *ошибка усреднения* встречается, когда наблюдатель по каким-то причинам чувствует себя неуверенно: человеку свойственно усреднять наблюдаемое, поскольку известно, что крайности встречаются реже, чем свойства средней интенсивности;

3) *ошибка контраста* обусловлена предрасположенностью наблюдателя подчеркивать противоположные себе черты у наблюдаемых индивидов;

4) *логическая ошибка* проявляется, когда, например, делают заключение об интеллекте человека по его способности быстро говорить или о том, что вежливый человек обязательно является и добрым (но ведь между поведением и личностными качествами нет жесткой связи).

Нередко также при использовании наблюдения встречаются *ошибки, связанные с предубеждениями, этническими и профессиональными стереотипами, ошибки некомпетентности* наблюдателя, когда описание факта подменяется интерпретацией наблюдателя о нем.

Для того чтобы результаты наблюдений были объективнее (заметьте — не объективными), чтобы их можно было пропустить через статистический фильтр и получить психологические факты без «маски», применяется запись на кинолентку и магнитную ленту, фотографирование, стенографирование и т.д. Нередко также обращаются к нескольким наблюдателям, делающим независимые записи. Но главное — это, пожалуй, хорошая *программа наблюдения*, в которой то, что предстоит увидеть, расчленено на более или менее простые единицы. Например, для наблюдения за взаимоотношениями между маленькими детьми психолог-исследователь 20-х гг. прошлого столетия А.С. Залужный разработал схему, в которой были предусмотрены, кажется, все возможные видимые и слышимые проявления. Вот по каким признакам позволяет судить эта программа об *«асоциальном» поведении* малыша: действия — отворачивается (брезгливо), убегает, защищается; речь (вернее было бы сказать, звуки) — хнычет, плачет, взывает о помощи. Об *«антисоциальном»* в поведении свидетельствуют такие признаки: действия — разрушает, отнимает, гонится, бьет; речь — угрожает, требует, дразнит, ругается. А вот признаки доброжелательного поведения: действия — ласкает, показывает, помогает, исправляет, проявляет инициативу; речь — информирует, советует, критикует, призывает к сотрудничеству и т.д.

В условно названном объективным наблюдении мы сталкиваемся еще с одной трудностью — сколько «весит» тот или иной признак в определении того же антисоциального поведения из вышеприведенного примера. Наверное, «ударил» и «дразнил» — не равноценные в этом плане действия. А еще проблема классификации признака: «исправляет» относится к просоциальному или асоциальному поведению?

Кстати сказать, следуя даже хорошо продуманной программе, мы ничего не узнаем о причинах того, почему одного чаще бьют, а другого ласкают, что вызывает у нашего подопытного гнев, а что — ласку. Наблюдение чаще всего отвечает на вопрос «что?», а вопрос «почему?» остается открытым. Да и ждать интересующее психолога явление иногда приходится очень долго.

1.4.4. Экспериментальный метод

Однажды студентки психологического факультета получили задание понаблюдать, как проявляются у дошкольников разные чувства: одной досталась радость, другой — печаль, а третьей не повезло — ей достался испуг. «Хожу-хожу в детсад, смотрю-смотрю, а они не пугаются...» — жаловалась она преподавателю. «А ты испугай — и дело с концом», — посоветовал кто-то.

Совет был, конечно, вызван обстоятельствами, но он совершенно неприемлем: в психологии, как известно, действует тот же древний гуманный принцип, что и в медицине: «Не навреди!». При любом психологическом исследовании ученые должны прежде всего учитывать интересы испытуемых: совместная работа экспериментатора и того, кого он изучает, направленная на раскрытие тайн психики, должна принести пользу не только науке, но и участникам опыта.

Метод исследования, когда исследователь сам вызывает явление, которое будет изучаться, уже не наблюдение, а эксперимент.

Интересно отметить, что первые лабораторные психологические опыты, или, точнее, психологические измерения, были вызваны нуждами астрономии.

В историю психологии вошел эпизод, связанный с увольнением некоего Кинбрука, который в конце XVIII в. работал в Гринвичской обсерватории. В обязанности Кинбрука входило определение местонахождения звезды методом Брэдли. Делалось это следующим образом. В телескопе есть ориентирующая координатная сетка из ряда вертикальных линий, средняя из которых совпадает с астрономическим меридианом. Кинбрук должен был, следя за движением звезды, засечь момент ее прохождения через меридиан. Таким путем удавалось установить положение звезды с точностью до 0,1 секунды. Но Кинбрук опаздывал с определением времени прохождения звезды почти на секунду. Директор обсерватории решил, что Кинбрук недобросовестно относится к работе, и уволил его. Когда в 1816 г. знаменитый астроном Бессель прочитал об этом случае, он решил, что дело, наверное, не в небрежности, а в

чем-то другом. Может быть, наблюдатель вообще не в состоянии абсолютно точно определить время прохождения звезды через меридиан? Сравнив данные разных наблюдателей, Бессель пришел к выводу, что различия в расчетах могут достигать целой секунды и каждый ошибается по-своему, поскольку люди реагируют на те или иные раздражители с различной быстротой. Если такие небольшие ошибки измерить, получится стандартное отклонение — «личное уравнение», которое можно учесть при вычислениях.

Таким образом, впервые в психологии стали изучать то качество человека, которое можно назвать *скоростью реакции*.

Если бы надо было на примере какого-то одного психического явления показать в кино все типы психологических экспериментов, следовало бы выбрать исследование памяти. Первые кадры были бы посвящены немецкому психологу Г. Эббингаузу, который более ста лет назад изобрел... бессмысленные слоги. Испытуемый сидит в удобном кресле и повторяет вслед за исследователем нечто странное: даг — виб — нум — дюг — рец... Или произносит парами: фоц — деб, пяц — дыч, мож — цут... Потом экспериментатор читает первый слог пары, а испытуемый отвечает ему вторым, если вспомнит... Сколько запомнит? Надолго ли? Сколько останется в памяти через час? Два? Сутки? Иными словами, каков темп забывания?

В результате появилась знаменитая «кривая Эббингауза», роковая кривая, похожая на крутой спуск с горы: сначала стремительно летишь почти отвесно вниз — это в первый час забывается почти 40 % драгоценных слогов, потом плавное скольжение почти по равнине — кое-что запоминается навсегда. К сожалению, очень немногое. Кто-то сказал, что культура — это то, что остается, когда уже все забыто. К бессмысленным слогам это отношения не имеет. Зачем нужны были Эббингаузу его 2300 слогов? Он надеялся изучить память в чистом виде, память, освобожденную от смысла. В жизни далеко не все запоминается «по Эббингаузу», но это были первые истинно психологические опыты.

Следующий пример связан уже с физиологией. В середине XX в. в Монреале великий канадский нейрохирург У. Пенфилд экспериментировал с электростимуляцией отдельных областей мозга. Электрический импульс — и в памяти больного вспыхнули поразительно яркие воспоминания прошлого. По мысли Пенфилда, когда электрод нейрохирурга случайно активизировал запись прошлого, это прошлое развернулось последовательно, «мгновение за мгновением». Описываемое явление несколько

напоминает работу магнитофона или демонстрацию киноленты, на которой как бы запечатлено все, что человек некогда осознавал, то, на что он обратил внимание.

Психологические опыты в лаборатории как будто нарушают принципы, на которых построено психологическое наблюдение: испытуемый извлекается из своей обычной, привычной жизненной колеи, он знает, что его исследуют... Приходится кое-чем жертвовать ради точности исследования.

Именно с неестественностью условий проведения опытов, а также изучением того, что, скорее, относится к предметам других областей знания, а не к проявлениям динамики психологической жизни, связана критика экспериментального метода. В.П. Зинченко отмечает, что источником психологического знания «оказывается не реальность, как она есть, а реальность, построенная в эксперименте, реальность, максимально очищенная от любых жизненных обстоятельств, которые могли бы нарушить “строгость” эксперимента, помешать получению стерилизованных, дистиллированных результатов. Это “башня молчания” в опытах И.П. Павлова (произнесшего свое знаменитое: “Все в методе”); остановленные мгновения в тахистоскопических исследованиях восприятия, внимания, кратковременной памяти; максимально полная сенсорная и перцептивная изоляция в экспериментах с людьми; запоминание бессмысленных слогов с целью измерить свойства “чистой мнемы”» [53, с. 10]. И еще у того же автора: «...Экспериментальный метод как основное достижение научной психологии, остающийся в центре психологии, пребывающий там до сих пор со времен В. Вундта—Э. Титченера, ищет свой предмет. Добавим: и часто находит его вне того пространства, которое ранее обозначалось как психологическое. Это особый сюжет, получивший название редукционизма в психологии. Предмет психологии, подчиняясь методу, начинают искать не там, где потеряли, а там, где ищущему кажется светлее, слишком часто — только кажется» [53, с. 9].

А что, если соединить эксперимент и наблюдение? Взять от эксперимента точность и повторяемость, а от наблюдения — естественность и жизненность ситуации. Так строится *естественный эксперимент*, который создал в начале нашего века русский психолог А.Ф. Лазурский. С детьми просто играют, их просто обучают. А на самом деле... Когда человек впервые ставит задачу что-то запомнить? Как влияет эта задача на запоми-

нение? В каком случае дети лучше запоминают: в ситуации задания или когда умственная работа по запоминанию включается в какую-то другую деятельность?

Лучший союзник психолога во всех исследованиях детей — игра. Помогает она и в ситуациях проведения естественного эксперимента. Известная исследовательница памяти З.М. Истомина, которая проводила опыты, давала детям запомнить слова в двух разных ситуациях, сериях. В ходе игры в детский сад экспериментатор брала на себя роль заведующего детсадом, а ее помощник — заведующего магазином. Испытуемый — дошкольник — получал важное поручение: сходить в магазин и купить... Далее перечислялось несколько предметов (это были слова для запоминания): конфеты, крупа, мяч, краски, капуста, молоко и т.д. Маленькому покупателю вручались «деньги», корзинка, и он отправлялся в «магазин». Здесь «завмаг» спрашивал: «Что тебе поручено купить?» — и отмечал, какие слова вспомнил испытуемый, который вовсе не чувствовал себя таковым: он просто играл.

Во второй серии опытов ребенка приглашали «для занятий». Экспериментатор просил его внимательно прослушать слова, чтобы потом вспомнить как можно больше. Слова по трудности давали такие, как и в первой серии опытов. Результаты были подвергнуты математической обработке: сложили все слова, которые запомнили дети в первой серии, поделили на число запоминавших и полученную среднюю цифру сравнили со средней величиной, полученной во второй серии. Результат? В игре, когда знания нужны ребенку для дела, запоминается значительно больше слов, чем на занятиях.

Со школьниками эксперименты часто проводятся в виде учебных занятий. Психолог из Санкт-Петербурга М.Н. Шардаков решил проверить, как влияет на длительность запоминания, на его продуктивность установка. Иными словами, в каком случае дольше помнится: когда учат, чтобы ответить завтра, или когда отвечать придется через длительный срок? Три группы школьников одного возраста и примерно одинаковых способностей порознь учили одно и то же стихотворение, которое повторяли одинаковое количество раз. Разница была лишь в одном: ребят первой группы предупредили, что спросят завтра, второй — через неделю, третьей — через месяц. А спросили в один и тот же день через три недели... Результаты? Конечно, «выгоднее» учить на месяц — помнится дольше.

«Естественно» строятся исследования и в социальной психологии. Как лучше вспоминается: когда ты наедине с самим собой или в компании? Этот остроумный опыт, проведенный Б.Ф. Ломовым, легко повторить. Сначала каждому испытуемому предлагали воспроизвести начало главы «Евгения Онегина». Тех, кто помнил точно, отсеяли, а тех, кто вспомнил кое-что, объединили в пары.

Вот как воспроизводили соответствующую строфу испытуемые по отдельности (буквами А и В обозначены испытуемые).

А. Дальше говорится, что Онегин читал Гомера, Демокрита... или кого-то там другого из греков... читал Адама Смита... мы его тоже проходили... Читал Адама Смита... и что-то насчет рассуждений о политэкономии...

В. Он изучал Адама Смита... и что-то говорил насчет того, как государство богатеет и чем живут и почему не нужно золота ему, когда там... что-то он имеет... а отец понять его не мог и земли отдавал в залог.

А вот как протекало коллективное припоминание:

А. Зато читал Адама Смита и был политэконом...

В. По-моему, не так. Нет слова «политэконом», тем более у Пушкина.

А. Я тоже чувствую, что что-то не так... А как?

В. Верно, что какой-то эконом... И был... какой-то эконом...

А. И был ученый эконом?

В. Кажется, «глубокий».

А. Точно! И был глубокий эконом, т.е. умел судить о том... Оба (*хором*):

Как государство богатеет,
И чем живет, и почему
Не нужно золота ему,
Когда... та-та, та-та имеет.

А. Какой-то продукт... Как там, в натуральном хозяйстве... Какой продукт?

В. Может, «прямой», то ли... не помню.

А. Простой?

В. Пожалуй.

Затем оба воспроизводят эту часть строфы точно.

А дальше делайте выводы о преимуществах и особенностях коллективного «пересочинения», о возможностях диалога, который, кстати говоря, ценен не только для припоминания, но и для развития сознания, поскольку оно имеет диалогическую, социокультурную природу.

Одним из вариантов естественного эксперимента является психолого-педагогический эксперимент (чаще его называют формирующим экспериментом, реже — обучающим экспериментом), при котором изучение ведется непосредственно в процессе обучения с целью активного формирования психических особенностей, подлежащих изучению. При этом с помощью данного метода выявляется не столько наличное состояние знаний, умений, навыков, сколько особенности их становления. Достоинствами данного вида эксперимента являются ориентация на развитие учащегося в образовательном процессе, теоретическая обоснованность экспериментальной модели организации этого процесса, длительность исследования, гарантирующая надежность получаемых данных. Обучающий эксперимент используется не только в теоретической психологии, но и для диагностики умственного развития, в частности в патопсихологии. В известном смысле подобные же задачи решаются в тренингах, которые адаптируются или специально разрабатываются для детей разных возрастов (например, тренинг личностного роста для подростков, тренинг общения для школьников, психогимнастика для дошкольников и т.п.), и коррекционных системах.

Эксперимент как один из основных методов психологии стал таковым благодаря четырем особенностям (которые одновременно являются и его достоинствами):

- 1) исследователь сам вызывает изучаемое им явление;
- 2) экспериментатор может варьировать, изменять условия протекания и проявления изучаемого процесса;
- 3) в эксперименте возможно попеременное исключение отдельных условий (переменных), с тем чтобы установить закономерные связи, определяющие изучаемый процесс;
- 4) эксперимент позволяет варьировать также и количественное соотношение условий, допускает математическую обработку полученных в исследовании данных.

Наряду с этим у эксперимента есть ряд недостатков: любой эксперимент всегда ограничен определенным набором действий, задач, ответов и поэтому никогда не дает повода для широких обобщений в плане целостного представления о развивающемся человеке; эксперимент — это всегда только срез с деятельности, личности ребенка в данный конкретный момент, не позволяющий при однократном применении судить о динамике тех или иных свойств личности.

1.4.5. Метод тестов

С методом тестов (с англ. test — короткое испытание, проба) в психологии связаны большие надежды и, пожалуй, еще большие разочарования. С тех пор как знаменитый английский ученый, метеоролог, генетик, криминалист и психолог, близкий родственник Ч. Дарвина Ф. Гальтон выдвинул идею точного измерения характера и умственных способностей человека, прошло более ста лет. За это время создано более 10 000 разного рода тестов, с помощью которых, как надеялись их авторы, можно оценить все, что угодно, — от пригодности человека к профессии до психологической совместимости будущих супругов, — а дискуссия о возможностях тестирования не прекращается. К созданию тестов толкают психологов требования жизни. Когда надо решить, каковы умственные способности человека, в состоянии ли он справиться с задачами, которые предстоит решить, подходит ли он для определенной роли благодаря особенностям своего характера, нужны надежные и короткие способы проверки — тесты.

Впервые их создали французские психологи А. Бине и Т. Симон для определения умственного развития детей. Для каждого возраста предлагают серию задач и вопросов, за решение которых начисляют очки. При этом устанавливают, что в среднем, например, двенадцатилетний ребенок должен набрать 120 очков. Наберешь больше, — значит, по уму ты тянешь на четырнадцатилетнего, меньше — на десятилетнего. Умственный возраст, понятное дело, может не совпадать с фактическим.

«Все возрасты покорны» одной общей черте — все любят сравнивать себя с другими. А на самом деле *чаще всего различия проявляются не по принципу «хуже — лучше», а по принципу «иначе»*. Тесты этой качественной разницы не улавливают.

Как выглядят эти короткие задачи, вопросы, головоломки, все хорошо знают. За последние годы в наших газетах и журналах напечатано много разного рода тестов, которые называются по-разному: «психологические этюды», «психологический практикум», «игра в вопросах и ответах» и т.д. У нас выходят книги наподобие книги английского психолога Г. Айзенка «Проверьте свои способности». Это сборник тестов на интеллект, вернее, на сообразительность. Здесь изобразительные головоломки типа выберите нужную фигуру из четырех пронумерованных; словесные задания — вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго: ОБЫ (...)

КА; числовые ряды – вставьте пропущенное число: 196 (25) 324, 325 () 137 и т.д.

Конечно, скорость, с которой выполняются такие задания, что-то измеряет. Но что именно? Этого пока никто не знает. Многие очень способные, остроумные и заслуженные в своем деле люди – конструкторы, математики, кибернетики и другие – признаются, что не умеют решать подобного рода задачи. Это значит, что фактически тесты измеряют не столько способности человека, сколько его подготовленность, общий уровень развития и образования. Поэтому дети из необеспеченных семей, воспитывавшиеся в трудных условиях, давали худшие показатели, чем их сверстники из семей с материальным достатком. Так, косвенным путем тестовые испытания помогают, как говорят критики, провести отбор воспитывавшихся в более благоприятных условиях. Этим детей зачисляют в лучшие школы, после окончания которых можно поступить в престижный вуз и сделать карьеру.

Еще сложнее обстоит дело с тестами, которые призваны измерять качества личности. Главная беда такого рода тестов в том, что они лишены серьезной научной основы. Но, как говорится, нам легко критиковать. Хуже, если на основе таких произвольных оценок берут или не берут на работу, зачисляют в худшую или лучшую школу и т.д. Вот как изображает подобные испытания итальянская писательница О. Фаллачи в юмореске «Не гожусь я в астронавты».

Психолог перевернул страницу. На следующей была группа вопросов под заглавием «Аналогия». Отвечая на них, я должна была, не задумываясь, быстро найти то общее, что имеется между называемыми мне понятиями или предметами. Этот тест, как я слышала, имеет исключительное значение на экзаменах будущих американских путешественников на другие планеты.

Итак:

- Апельсины, бананы?..
- Фрукты.
- Хорошо! Пальто, платье?
- Одежда.
- Хорошо... Собака, лев?
- Животные.
- Хорошо. Вода, воздух?
- Элементы Земли.
- Ошибка.
- Почему?
- Потому!.. Дерево, спирт?

– Оба горят.
– Плохо...
– Почему?..
– Потому. Стебелек, бабочка?
– Живые существа...
– Плохо... Вы неточно ответили на важнейшие вопросы. Нет ничего общего у воды и воздуха, у дерева и спирта, у стебелька и бабочки!..

Затем доктор психологии перевернул еще одну страницу, и мы перешли к вопросам, касающимся общественных отношений. Экзаменатор предупредил, чтобы я отвечала на них с предельной скоростью.

Этим мой экзамен и закончился. Доктор закрыл книгу и холодно сообщил мне, что я отвечала плохо. Я слишком склонна к насмешкам и шуточкам и обладаю манерами антисоциального существа. Все это вместе доказывает чрезвычайно низкий уровень моего интеллекта. Он может поставить отметку 30, считая, однако, что и она слишком велика...

– Чтобы вы знали, – добавил он, – средний коэффициент интеллекта у наших астронавтов около 130. Большинство имеет оценку 135 и 140... Только двое получили 123, что, впрочем, является средним показателем наших летчиков [цит. по: 69, с. 34, 35].

Сказанное вовсе не означает, что не существует серьезных тестов, что все тесты вредны и их поиски ни к чему не ведут. И в нашей стране, и за рубежом разработаны опросники и тесты, которые помогают психологам и психотерапевтам разобрататься в сложных проблемах, иногда даже не осознаваемых до конца самими испытуемыми. Особенно интересны в этом плане **проективные тесты**.

Всем, наверное, приходилось фантазировать, глядя на причудливые облака. Один видит в них верблюда или медведя, другому кажется, что облако похоже на лицо в профиль, третьему... А что, если человек как бы проецирует на эти неопределенные узоры то, что его волнует? На этом предположении и построен тест Г. Роршаха. Это серия бесформенных чернильных пятен, по поводу которых человек должен сказать, на что они похожи. Потом ответы обрабатываются по определенным правилам.

Вместо пятен можно предложить серию неопределенных размытых рисунков: «Посмотрите и скажите, что привело к этой ситуации, что происходит теперь и чем закончится». Это уже инструкция к другой проективной методике – тематическому апперцептивному тесту (ТАТ).

Чтобы узнать, например, как относятся дети к детскому саду и воспитательнице, можно применить такой прием. Дошкольнику показывают картинку, на которой его сверстник идет в сад, и вторую, где он уходит из сада. У ребенка на картинках нет лица. Испытуемый может поставить ему одно из предложенных – веселое или грустное. Может быть, проще спросить? Проще, но менее надежно. Уже маленькие дети часто отвечают так, как, с их точки зрения, нравится взрослому... Именно поэтому, кстати сказать, в психологических исследованиях часто косвенные вопросы вернее ведут к цели, чем прямые.

Экспериментальная психология – наука относительно молодая. Идет поиск... Но как бы далеко ни продвинулась разработка психологических методов исследования личности и ее развития, один человек всегда будет загадкой для другого.

Особую группу методов в психологии составляют методы, позволяющие изучать историю развития личности, жизненный путь человека и события, из которых этот путь складывается. Изучение событий жизненного пути развивающейся личности проводится, как правило, в рамках *биографического подхода*, или *биографического метода* (И.Р. Рыбников, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.А. Логинова, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Ш. Бюллер, Х. Томэ и др.), а также широко распространенного за рубежом *событийного направления*, ориентированного на анализ событий недавнего прошлого (Т. Холмс, Р. Рахэ, Р. Фланнери, Д. Рэй, Д. Стюарт и др.).

Б.Г. Ананьев связывал биографический метод с осуществлением одного из двух генетических подходов к развитию человека, соответствующих двум основным его формам: 1) онтогенезу, эволюции индивида; 2) жизненному пути, истории личности в обществе. Наряду с онтогенетикой, направленной на онтогенез индивида, существует, как указывает Б.Г. Ананьев, генетическая персоналистика – теория и метод биографического исследования жизненного пути человека, основных событий, конфликтов, продуктов деятельности и ценностей, развертывающихся на протяжении жизни человека в данных общественно-исторических условиях [82, с. 104].

Биографический метод в настоящее время является единственным методом, который позволяет изучить личность в процессе развития. И если статус самостоятельной науки психология приобрела благодаря экспериментальному методу, то статус самостоятельной области знания (отрасли психологии)

психология развития приобрела благодаря именно биографическому методу.

Применение биографического метода в полном объеме предполагает получение информации, источником которой являются автобиографические методики (опросники, интервью, тесты, спонтанные и спровоцированные автобиографии), свидетельства очевидцев (опрос близких людей, воспоминания современников), изучение продуктов деятельности (контент-анализ дневников и писем, построение кривых продуктивности и диаграмм жизненных изменений). Конечно, в комплексном исследовании биографический метод существует в монографическом варианте, т.е. он представлен как полное описание сугубо индивидуальной истории развития личности. В таком варианте этот метод идиографичен (описателен и уникален), и поэтому его результаты невозможно сопоставить или сравнить. «Однако, — отмечает Н.А. Логинова, — кроме изучения “случаев” есть статистические варианты, в которых анализируются массовые данные о жизненных путях группы изучаемых людей» [82, с. 105].

Надо отметить, что биографический метод по самой своей сути предполагает разнообразие в использовании диагностических методик. Подтверждением этого могут служить наиболее основательные исследования, проведенные Ш. Бюллер в Австрии, Х. Томэ в Германии, Г. Мюррейем в США, Б.Г. Ананьевым в СССР, когда исследовательские усилия были направлены на изучение многих аспектов жизни людей с помощью многочисленных опросников, проективных тестов, интервью, сбора биографических данных и автобиографических материалов.

Процедуру развернутого использования биографического метода Н.А. Логинова предлагает строить путем последовательного углубления в предмет. «Сначала, — пишет она, — следует как бы пунктиром наметить весь жизненный путь, потом представить его подробно в целом, а затем высветить отдельные симптоматические моменты, которые будут адекватно поняты в контексте всей биографии» [82, с. 107]. Методики, разработанные Н.А. Логиновой, приводятся в порядке их введения в процедуру исследования.

1. *Личное дело.* После того как определились все участники исследования и налажен доверительный контакт с ними, следует внимательно ознакомиться с официальными биографическими документами — личным делом изучаемого. Оно содержит

тот минимум сведений, который необходим для предварительной ориентировки.

2. *Биографическая анкета*. Испытуемый отвечает на вопросы о ступенях социализации, среде развития, болезнях, перенесенных в различных возрастах.

3. *Автобиография*. Экспериментатором задаются темы, а «мемуарист» в произвольном порядке освещает их.

4. *Биографическое интервью*. На этой ступени исследования уточняется отношение к отдельным событиям, раскрывается концепция жизненного пути.

5. *Круг общения*. Графически отображается длительность, интенсивность, структура общения со значимыми людьми.

6. *События*. Осуществляется перечисление и краткая характеристика тех фактов, которые сам испытуемый считает событиями в своей судьбе.

7. *Впечатления*. Испытуемому предлагается вспомнить, описать, датировать некоторые эпизоды, случаи, предметы, людей, которые произвели в свое время сильное впечатление, вызвали глубокие переживания.

8. *Свидетельские показания*. Собираются дополнительные сведения от окружающих.

При интерпретации собранной с помощью данных процедур информации важно акцентировать внимание на тех моментах, между которыми прослеживаются генетические, причинно-следственные связи. «Главное при отборе фактов – руководствоваться целевой установкой, иметь теоретические ориентиры» [82, с. 110].

Данные методические разработки Н.А. Логиновой представляются весьма эффективным средством получения важной информации об истории развития личности, в том числе и о ее значимых событиях. Проблематичным остается вопрос об осуществлении измерений, проведении количественной оценки, поскольку, как мы видим, в значительной степени данные методики являются описательными.

Другой разновидностью биографического метода является *прием автопортрета*, предложенный П. Ржичаном. Испытуемому предлагается начертить горизонтальный отрезок прямой, крайние точки которого обозначают рождение и завершение жизни. После этого испытуемый выбирает промежуточную точку, обозначающую настоящий момент времени, таким образом, чтобы отношение возникших отрезков отвечало ожидае-

тому отношению между продолжительностью предшествовавшей и оставшейся жизни. На отрезках, представляющих прожитую и оставшуюся жизнь, отмечаются наиболее важные события, свершившиеся или ожидаемые с надеждой или опасением. Испытуемый может также наметить условные «кривые удовлетворенности жизнью». Это изображение дает картину жизненного пути и антиципацию, которая может быть использована в качестве отправной точки для дальнейшей беседы с испытуемым. Схожую технологию диагностико-коррекционной работы с событиями жизненного пути используют и другие авторы: Ф.И. Иващенко — для повышения ответственности, Р.Р. Каракозов — для стимулирования смыслопоисковой активности человека, Е.Л. Яковлева — для развития у старшеклассников рефлексивности.

Среди методик, специально изучающих значимые события жизненного пути, самой широко используемой является *каузометрия* (от лат. *causa* — причина и *metrum* — измерение, мера), или ее компьютерный вариант «*Life line*». Предлагаемое название отражает непосредственную диагностическую задачу — выявление представления личности о характере причинных и целевых связей между событиями ее жизни. Каузометрия позволяет диагностировать целостную субъективную картину жизненного пути, включающую в себя как прошедшие, так и предстоящие события. Методика проводится в форме интервью, занимаемая по времени обычно 40–60 минут, и состоит из следующих этапов:

- биографическая разминка (знакомство, установление контакта с респондентом, стимулирование размышлений о личном прошлом, настоящем, будущем);
- формирование списка событий (объяснение значения понятия «событие», выделение испытуемым 15 наиболее важных событий его жизни и обозначение их на отдельных карточках);
- датировка (опрашиваемый указывает на карточках реальную или предполагаемую дату каждого события);
- причинный анализ (определение причинных отношений каждого события со всеми остальными событиями);
- целевой анализ (определение представлений опрашиваемого о наличии между событиями его жизни связей типа цель — средство);
- обозначение сфер принадлежности (респондента просят указать, к какой из следующих сфер жизни относится то или

иное событие: О — изменения в обществе, П — в природе, Ц — в мыслях, чувствах, ценностях, З — в состоянии своего здоровья, С — в семье и быту, Р — изменения, связанные с работой, образованием, общественной деятельностью, Д — изменения в сфере досуга, общения, хобби; однако в зависимости от целей исследования данная классификация событий может быть изменена).

Используются также дополнительные процедуры: оценка эмоциональной привлекательности событий, их значимость «для себя» и «для других людей». Выраженные в баллах показатели значимости событий, позволяют применять данную процедуру в различных корреляционных исследованиях.

В настоящее время очень распространенной формой биографического метода является *клинический анамнез*, ориентированный на прошлое личности (*психологическая автобиография*) и на ее будущее (*психологический автобиопроект*). Сбор данных психологического анамнеза, включающих наиболее общие сведения об испытуемом и особенностях формирования его личности, является обязательным элементом психодиагностического исследования. Анамнез, который дает возможность узнать о главных событиях и важных периодах жизни человека, можно модифицировать различным образом в соответствии с исследовательской задачей.

Вариантом биографического метода можно считать некоторые опросники, которые являются в основном методиками для изучения событий как предикторов, причин болезни. Существует, к примеру, *методика исследования жизненного опыта* (*LES — The Life Experience Survey*), состоящая из списка 57 событий [73, с. 24]. Испытуемому предлагается выбрать события, которые произошли в его жизни в течение прошлого года, а также оценить желательность события и его исхода по 7-балльной шкале. Очевидно, что опросники подобного рода, позволяющие оценить объективные количественные показатели стресса, более эффективно применять в групповых исследованиях, нежели в работе с отдельными индивидами.

Ретроспективный подход к оценке событий часто критикуется, так как оценка изменяется с течением времени. Один из выходов — анализировать возможные события. «Так, испытуемые оценивали 100 возможных событий по биполярной 11-балльной шкале (Chaturvedi M.K., 1983). Каждое событие определялось как дистрессовое, оказывающее отрицательное влияние, или эустрессовое, оказывающее положительное влияние. Данные со-

поставлялись с реальными событиями, которые произошли или должны произойти в жизни испытуемого» [73, с. 25].

Обращает на себя внимание, с точки зрения развития личности в событиях ее жизни, *методика «Психологическая автобиография»*, разработанная Е.Ю. Коржовой [73]. Она была создана для оценки ситуационных особенностей жизненного пути личности. Методика позволяет выявить характеристики восприятия значимых жизненных ситуаций, т.е. наиболее важных событий в жизни человека. Преимуществом методики является то, что она сохраняет достоинства индивидуально ориентированного анамнеза, позволяет обобщить результаты исследования значительного количества испытуемых и вывести групповые закономерности. На первый план выступает личностное значение ответов — содержательных характеристик называемых событий (тип и вид, частота встречаемости) и их формальных особенностей (количество, указываемая степень значимости, время свершения события). Это позволяет отнести методику «Психологическая автобиография» к экспрессивным проективным методикам.

Процедура проведения исследования заключается в том, что испытуемому предлагается перечислить самые важные, с его точки зрения, события прошедшей и будущей жизни. Подобный прием, как это можно было видеть выше, используется в исследованиях Н.А. Логиновой, Е.И. Головахи, А.А. Кроника, П. Ржичана. Количество событий не ограничивается. Затем испытуемого просят дать количественную оценку каждому событию и указать его примерную дату. Разработан бланк обследования, включающий инструкцию испытуемому. Имеются также таблицы обработки данных.

Аксиобиографическая методика — интересный инструмент изучения личностных диспозиций (а именно ценностных ориентаций) в связи с событиями жизни. Разработана социологом А.П. Вардомацким [23, с. 80–84]. Он предлагает чрезвычайно плодотворную идею использования респондентами анализа наиболее важных событий жизненного пути для выявления тех ценностей, которые сформировались или укрепились в сознании индивида под воздействием определенных событий. По форме проведения эта методика представляет собой биографическое интервью. Работа с респондентом заключается в следующем. После объяснения общих целей и задач исследования ему разъясняется значение слова «событие». Убедившись,

что респондент адекватно понимает данное слово, ему предъявляются пронумерованные от 1 до 15 пустые карточки и разъясняются дальнейшие действия.

Инструкция. «Пожалуйста, окиньте внутренним взором всю свою жизнь. В ней было много событий, много еще произойдет. Попытайтесь выделить пять наиболее важных из них. Обращаем ваше внимание, что это могут быть как события, уже реально произошедшие, так и предполагаемые вами в будущем. Попытайтесь, чтобы выделенные события касались максимально широкого круга сфер жизни: семья, работа, общественная жизнь, государство, в котором вы живете, друзья, досуг, чувства, эмоции, мысли, ценности, здоровье и т.д. Каждое событие фиксируйте в любой приемлемой для вас форме — пространной или краткой словесной формулировке, рисунке, символе, условном обозначении, каком-либо значке и т.д. Важно лишь, чтобы вы сами узнали потом, о чем идет речь, так как мы еще будем возвращаться к ним. Попытайтесь также расположить события по убыванию степени значимости для вас».

Чтобы зафиксировать все 15 событий, работа по этой инструкции повторяется три раза: сначала выбирают пять важнейших событий, затем пять событий, несколько менее важных, и, наконец, еще пять событий. Это чисто технический прием, облегчающий работу респондента по данной методике. Число «15» определено границами дифференцирующей способности психики при ранжировании (более 15 объектов удерживать одновременно в поле внимания достаточно трудно).

Затем с помощью аксиологического интервью производится вскрытие того ценностного содержания, которое стоит за тем или иным событием в индивидуальной биографии. Для этого задаются вопросы следующего характера: «Какую важную для вас ценность удовлетворило или не удовлетворило данное событие?»; «Какую новую ценность вы открыли для себя в результате этого события?»; «Какая ценность жизни стала для вас особенно понятной в результате этого события?» и т.п.

В результате для каждого опрошиваемого составляется список жизненных ценностей в индивидуализированных формулировках. С помощью процедуры синонимизации, т.е. сведения групп схожих индивидуальных формулировок к неким стандартизованным, данный список подготавливают к формализованной работе. Окончательный вариант представляет собой перечень, состоящий из 18–23 ценностей.

Автор методики отмечает, что путь продвижения от событий к ценностям — «это своего рода “удочка” ...позволяющая вытянуть находящуюся позади биографического события ценностную подоплеку», поскольку у человека срабатывают разного рода механизмы психологической защиты, «продраться через искажающее действие которых прямыми вопросами никак нельзя» [23, с. 83]. В этом есть доля истины: различие между декларируемыми и реально «работающими» в жизни человека ценностями может присутствовать. Но ценностные ориентации — это все-таки осознанный уровень диспозиционной структуры. А при соответствующей технике проведения опроса у респондента нет оснований быть неискренним.

Как показывают вышеприведенные иллюстрации используемых в психологических исследованиях методик изучения событий, необходимая информация о жизненных изменениях добывается самыми разнообразными способами. Теоретическая платформа, задачи и характер исследования, а также научная интуиция укажут исследователю, каким инструментарием вооружиться, чтобы определить интересующие его характеристики личностного развития.

1.4.6. Методы изучения взаимоотношений

«Для человека нет ничего более интересного, чем люди», — утверждал В. Гумбольдт. Д. Карнеги настаивал, что «самый интересный предмет для человека — это он сам». Так или иначе, но верны оба высказывания. Дело вот в чем: изучение взаимоотношений между людьми мы склонны рассматривать в качестве продолжения изучения личности, поскольку личность дана в социальных ситуациях ее развития.

Для изучения взаимоотношений в малых группах широко распространены формы социометрического метода. Социометрия получила распространение в зарубежной психологии и социологии после появления в 1934 г. книги американского психолога Дж. Морено «Кто выживет?». По определению Морено, социометрия имеет дело с внутренней структурой социальных групп, которые можно сравнивать с ядерной природой атома или физиологической структурой клетки. Предложенные Морено экспериментальные социометрические методы и его социологические установки широко популярны во всем мире.

Что измеряет социометрический опыт? Социально-психологические исследования малых (контактных) групп почти всегда включают в качестве основного или дополнительного метода социометрию, которая по процедуре представляет собой вызванный исследователем акт выбора испытуемыми других членов группы для совместной деятельности в заданных контролируемых условиях. За последние десятилетия возникла обширная (и уже почти необозримая) социально-психологическая, психолого-педагогическая и педагогическая литература, так или иначе связанная с социометрией.

Социометрия дает результаты в форме количественных индексов в сфере, считавшейся традиционно неформализуемой. Немаловажную роль сыграла и простота проведения самого опыта, которая впоследствии, правда, контрастировала со сложностью обработки и особенно адекватной интерпретации. Социометрия позволяет увидеть скрытую от непосредственного наблюдения систему межличностных взаимоотношений в группах, коллективах.

Важно понять, что межличностное взаимодействие включает два явления: взаимоотношения и общение. Это различие связано с необходимостью разграничить широкое и более узкое толкование понятия «общение» и правильно соотнести его с понятием «взаимоотношения».

Взаимоотношения – это личностно значимое образование, эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние. Общение – это тот наблюдаемый процесс, в котором данное состояние актуализируется и проявляется; это такое поведение людей, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются их межличностные отношения. Следовательно, при анализе внутригрупповых связей можно выделить систему взаимоотношений и систему общения, каждая из которых имеет свой характер, динамику и структуру, а следовательно, требует особых методов для изучения, особых понятий для описания и объяснения.

Исходя из этого, можно ответить на вопросы о том, что же измеряет социометрический опыт, в чем сущность социометрического выбора. Ведь именно ситуация контролируемого выбора – наиболее характерная особенность этого метода.

Наличие ситуации, в которой личность осуществляет одну из своих главных функций (напомним афористичное выраже-

ние Б.Ф. Поршнева: «Функция выбора — основа личности»), придает правильно построенному социометрическому опыту фундаментальную жизненную убедительность и субъективную значимость.

Вопреки распространенному мнению, подчеркнем, что все социометрические опросы, независимо от замысла исследователя, измеряют не процесс наблюдаемого общения, а отношения, взаимоотношения членов группы, их межличностные предпочтения.

Для изучения процессов внутригруппового общения нужны иные методы, прямо нацеленные на исследование процессов непосредственного взаимодействия. Это, в частности, прямое наблюдение, гомеостатические методики и их модификации.

Четкое понимание того, что социометрическое исследование измеряет *взаимоотношения*, а не *общение*, имеет весьма существенное теоретическое и практическое значение. Прежде всего становятся совершенно понятными и закономерными выявленные в ряде исследований факты несовпадения социометрической картины и реального процесса общения.

Неправомерно отождествлять понятия «лидер» и «наиболее предпочитаемый член группы» («звезда»). На самом деле лидерство есть элемент структуры общения, а уровень социометрического статуса характеризует положение в структуре взаимоотношений. Конечно, эти две характеристики могут совместиться в одной личности, что, однако, бывает далеко не всегда.

В социометрических исследованиях можно выделить последовательные этапы, каждый из которых требует определенных методических подходов.

Э т а п — собственно социометрический. Изучаются преимущественно структурно-динамические аспекты взаимоотношений, вскрывается статусная структура группы, определяется ряд индивидуальных групповых социально-психологических индексов, исследуются динамические характеристики параметров.

Опыт показывает, что выявленные на этом этапе характеристики межличностных отношений — важные диагностические показатели общего состояния внутригрупповых процессов. Однако, для того чтобы выявленные в социометрическом исследовании параметры могли служить целям диагностики, нужна еще длительная экспериментальная работа. Сами по себе социометрические показатели почти ни о чем не говорят. Здесь можно провести аналогию с диагностическим значением результатов и

измерений в медицине: тот или иной результат измерения температуры тела, кровяного давления, содержание различных элементов в крови и т.д. обретают смысл лишь в сопоставлении с ранее установленными нормами. Исследователям предстоит еще большая работа по установлению соответствующих норм социально-психологических показателей. Наш опыт и работы других авторов свидетельствуют, что можно говорить о наличии общих и возрастных норм, отражающих общие и возрастные социально-психологические закономерности.

II этап — изучение внутригрупповых взаимоотношений, установление закономерных связей выявленных структурно-динамических показателей с содержательными личностными и групповыми характеристиками. С этой целью традиционные социометрические индексы соотносятся с результатами, полученными другими социально-психологическими методами (специфические опросные методы, тесно связанные с социометрией, выявление ценностно-ориентационного единства группы, «референтометрия», выявление мотивационного ядра выбора и т.п., а также прямые наблюдения и инструментальные несоциометрические процедуры).

В итоге таких сопоставлений неопределенная информация, содержащаяся в социометрических индексах, обретает собственно психологический смысл. Продолжая нашу аналогию, стоит вспомнить, что сам факт повышения температуры тела или изменение состава крови, указывая на наличие в организме воспалительного процесса и сигнализируя таким образом о каких-то патологических процессах (что исключительно важно само по себе), еще почти ничего не говорит о локализации и причинах обнаруженных изменений.

Точно так же нельзя допускать ошибку, которая, к сожалению, часто встречается, особенно в прикладных социально-психологических исследованиях с применением социометрии. Проведя социометрический опрос и получив ряд количественных показателей, малоквалифицированный исследователь порой считает, что получил полную картину взаимоотношений, дающую ему право выдавать практические рекомендации и производить дифференцированную диагностику коллектива. На самом деле серией социометрических опросов социально-психологическое исследование только начинается. Оно может завершаться на определенном временном этапе такой же серией. В этом случае данные заключительного этапа могут диа-

гнозировать изменения, которые произошли под влиянием управляющих воздействий. Однако выбор целей и средств таких воздействий нельзя прямо выводить из социометрических показателей. Они должны быть выбраны в результате сопоставления данных I и II этапов социально-психологического исследования.

III этап — планирование и осуществление «терапевтических» действий педагогов и воспитателей, улучшающих, стабилизирующих межличностные взаимоотношения.

Изучая взаимоотношения в группе, психологи обычно используют несколько методов.

Вопросы о желании человека совместно с кем-либо участвовать в какой-либо деятельности называются *критериями (основаниями) выбора* (например, «С кем вы хотите вместе решать задачу?» или «Кого ты пригласишь на день рождения?» и т.п.). Часто успех изучения взаимоотношений зависит от правильного подбора этих вопросов, критериев. Различаются сильные (общие) и слабые (специфические) критерии выбора. Чем важнее для человека деятельность, для которой производится выбор партнера, чем более длительное и тесное общение она предполагает, чем сильнее критерий выбора. Так, для ученика вопрос «С кем ты хочешь сидеть за одной партой?» — несравненно более важен, чем вопрос «С кем ты хочешь пойти сегодня в кино?». Следовательно, первый вопрос — это сильный критерий, а второй — слабый. Сильные критерии отражают более глубокие и устойчивые отношения людей. Обычно в исследовании сочетаются вопросы разных типов. Они подбираются так, чтобы выявить стремление человека к общению с товарищами в различных видах деятельности: труде, учении, досуге и т.д.

Различаются двойные и одинарные критерии выбора. Двойной критерий предполагает возможность взаимного выбора (например, выбор товарища по парте, для совместной работы или игры). Одинарный критерий такой возможности почти не дает.

Наряду с использованием положительных критериев, предполагающих объединение для какой-то деятельности, при изучении взаимоотношений применяются и отрицательные критерии. Например, у членов группы спрашивают: «С кем бы ты не хотел играть? С кем бы ты не хотел жить в одной комнате?» и т.д. Однако эксперимент такого рода следует проводить с большой осторожностью.

Психологи используют в своих исследованиях и положительные, и отрицательные критерии. Последние помогают более четко выявить неприязненное отношение детей к некоторым одноклассникам с тем, чтобы попытаться в дальнейшем это отношение изменить.

Планируя проведение опыта, надо решить вопрос не только о качестве критериев, о чем шла речь выше, но и о количестве выборов, которые сделает каждый ученик. Можно это число не ограничивать, т.е. ученик называет столько имен одноклассников, сколько захочет. Такая форма эксперимента позволяет определить степень общительности, эмоциональной экспансивности школьника. Обычно обнаруживаются следующие факты: одни ученики перечисляют чуть ли не треть класса, другие называют одного-двух желаемых партнеров, а некоторые вообще отказываются сделать выбор, заявляя: «Хочу сидеть один». Это, как правило, говорит о каких-то нарушениях во взаимоотношениях с товарищами.

Чаще всего число выборов ограничивается. Все ученики должны назвать одинаковое число одноклассников-партнеров. Мы убедились, что вполне достаточно трех выборов. Опыт с фиксированным числом выборов значительно легче подвергнуть математической обработке.

Проводя эксперимент, можно встретиться и с другими неожиданностями. Следует сказать, что эти неожиданности и даже на первый взгляд кажущиеся нелепости, нарушающие задуманное стройное течение опыта, не должны вызывать у исследователя досаду. Ни в коем случае не отбрасывайте их как неприятную помеху: очень часто именно случайности открывают нам что-то новое и важное. «Ньютоновские яблоки» созревают не только в садах точных наук. Есть они и в психологических исследованиях.

Форма проведения опыта. Можно использовать групповые и индивидуальные формы эксперимента. Это зависит, прежде всего, от возраста испытуемых. Так, в детских садах и в первых классах лучше всего беседовать с каждым ребенком отдельно. Начиная примерно с третьего класса, вполне допустим групповой эксперимент. Желательно, чтобы в качестве экспериментатора выступал педагог, который работает с этими детьми и которого они хорошо знают. В этом случае опыт воспринимается не как эксперимент, а как нечто естественное,

как практически необходимое дело, имеющее серьезное жизненное значение для общения и совместной деятельности.

Время проведения опыта. Взаимоотношения людей — чрезвычайно динамичное явление, они непрерывно меняются. Поэтому нельзя ограничиваться одним опытом. Обычно эксперименты следуют друг за другом через определенные промежутки времени. Считается, что лучше всего, когда между опытами проходит 6 — 7 недель. Но здесь все зависит от конкретных целей исследования. Первый эксперимент в классе можно проводить лишь после того, как мы убедимся, что дети познакомились друг с другом и знают друг друга по имени и фамилии.

Форма опроса. В практике исследования взаимоотношений нередко во время одного эксперимента используется несколько критериев. В этом случае можно заранее приготовить для каждого ученика карточку, которая имеет следующий вид (соответствующую форму можно заранее написать на доске):

Фамилия _____ Дата _____ Класс _____

1. С кем бы ты хотел(ла) сидеть за одной партией?

1-й выбор _____ 2-й выбор _____ 3-й выбор _____

2. С кем бы ты больше всего хотел(ла) работать на пришкольном участке?

1-й выбор _____ 2-й выбор _____ 3-й выбор _____

3. Кого из одноклассников ты охотнее всего пригласил(ла) бы на день рождения?

1-й выбор _____ 2-й выбор _____ 3-й выбор _____

Такая форма опроса (критерии выбора можно, конечно, дать другие) удобна тем, что учитель сразу получает данные, касающиеся и учения, и труда, и внешкольного досуга. Эти данные затем сопоставляются. Например, надо выяснить, хочет ли ученик сидеть с теми же одноклассниками, с которыми он стремится работать, выбираются ли для разных занятий одни и те же товарищи или есть какая-то дифференциация, кто из одноклассников выбирается по всем критериям и т.д. Однако следует учитывать, что такая форма опроса может натолкнуть школьников на нежелательную самоинструкцию: выбирать по разным критериям разных учеников. Но при проведении опыта в практических целях этим можно пренебречь.

«Выбор товарища по парте». В социометрии, как мы уже говорили, различают сильные (общие) и слабые (частные) крите-

рии выбора. Мы считаем, что сильные и слабые критерии не противоположны друг другу. Сильный критерий — это множество слабых, частных, соединенных вместе. Именно поэтому выбор по сильному критерию выявляет более обобщенное отношение выбирающего к выбираемому, чем выбор по слабому критерию. Что означает для ребенка вопрос «С кем ты хочешь вместе сидеть?». Ведь вместе сидеть — это значит и вместе обсуждать (иногда тут же на уроке!) различные события из жизни класса, и вместе дежурить, и т.д. Таким образом, данный критерий объединяет множество слабых и, чтобы сделать выбор, надо найти какую-то равнодействующую многочисленных зависимостей, которые сильный критерий требует учесть. Может быть, решать задачи лучше всего было бы с Андреем, писать диктанты предпочтительнее с Петром, а дежурить, пожалуй, интереснее с Николаем и т.д. Но школьник выбирает Ивана, потому что с ним ему неплохо во всех ситуациях (хотя в каждом отдельном случае предпочтительнее был бы другой ученик). Подобные соображения и накопленный опыт позволяют рекомендовать этот критерий для использования в практических целях.

В наших экспериментах «Выбор товарища по парте» в каждом из изучаемых классов проводили сами педагоги. Поскольку именно они обычно рассаживают детей, эксперимент не был для ребят чем-то искусственным и необычным. Само собой разумеется, педагоги действовали по разработанному нами плану.

Опыт обычно проходил следующим образом.

Учитель (экспериментатор). Ребята, я хочу в следующей четверти рассадить вас по партам, учитывая ваши желания. Напишите на листке бумаги сначала фамилию того одноклассника, с кем вы хотите сидеть в первую очередь; потом фамилию того, с кем бы вы хотели сидеть, если с первым не получится; потом фамилию того, с кем бы вы сели, если не удастся посадить вас ни с первым, ни со вторым.

Далее экспериментатор отвечает на возможные вопросы учеников, а затем собирает листки.

В третьих классах для выявления мотивировок выборов с каждым учеником проводилась экспериментальная беседа по такому плану.

Экспериментатор. Помнишь, учительница просила вас написать на листках фамилии тех, с кем вы больше всего хотели

бы сидеть? С тех пор прошло много времени, и надо уточнить ваши желания.

Скажи, пожалуйста, с кем ты хочешь теперь сидеть больше всего? Почему? А если с первым не получится, тогда с кем бы ты сел? Почему?

А с кем бы ты не хотел, чтобы тебя посадили? Почему?

Этот последний вопрос преследовал две цели:

1) выявить имеющиеся в классе антипатии к определенным ученикам и их обоснование самими школьниками;

2) узнав причины отказа, выбрать того или иного ученика в качестве соседа по парте, установить мотивы самого выбора как бы методом от противного.

Экспериментальное сочинение. В шестых классах в качестве одного из дополнительных методов было использовано экспериментальное сочинение на тему «Наш класс».

Учитель. Ребята, сегодня будем писать не совсем обычное сочинение. Вы должны правдиво ответить на все вопросы плана. Чтобы не сбиться, ответ на каждый вопрос начинайте с красной строки и отмечайте цифрой. Лучшим будет считаться то сочинение, в котором даны подробные четкие ответы на все вопросы. Оно получит более высокую оценку, даже если в нем будут ошибки. Оценки за лучшие сочинения я поставлю в журнал. О содержании ваших работ никто знать не будет – постарайтесь быть искренними и откровенными.

Далее ученикам был предложен план.

1. Одинаково ли я отношусь ко всем одноклассникам?
2. Почему к некоторым я отношусь лучше, чем к другим?
3. Доволен ли я отношением ко мне одноклассников?
4. Кто мои самые близкие друзья?
5. Почему я дружу с каждым из них?

«Выбор в действии». Вариант данной методики для дошкольников и младших школьников условно назван «У кого больше?». Вот краткое описание хода проведения методики.

Эксперимент заключается в следующем. Готовятся переводные картинки или открытки – по три на каждого ребенка. На оборотной стороне картинки ставится номер, присвоенный каждому ученику в опытах. Эксперимент начинается вступительной беседой экспериментатора с классом.

Экспериментатор. Ребята, сегодня мы с вами поиграем в очень интересную игру. Но вы должны уметь хранить тайну и

соблюдать порядок и дисциплину. А теперь пусть каждый из вас положит на парту свой дневник, и можете выйти.

Помощник экспериментатора выводит всех детей в другое помещение (например, в физкультурный зал), где читает им книгу. Ребята по одному входят в класс, а после эксперимента уходят в третье помещение. Ученики, которые уже участвовали в эксперименте, не должны встречаться с теми, кто ожидает своей очереди: до прихода в класс к экспериментатору ребенок не знает, в чем заключается игра. Таким образом исключается возможность сговора и обеспечивается строгая индивидуальность эксперимента.

Экспериментатор (*обращается к ученику, который входит в класс*). Вот тебе три переводные картинки. Можешь положить их по одной любым трем ученикам класса. Выиграет тот, у кого окажется больше всего картинок. Никто не будет знать, кому ты положил картинку. Даже мне можешь не говорить, если не хочешь.

Школьник берет картинки и по одной кладет их трем одноклассникам. (Почти все дети сами называли фамилии тех, кому они положили картинки. Впрочем, контроль здесь был двойной: кто кому положил картинки, было легко установить по тем порядковым номерам, которые стояли на каждой из них.)

После этого участнику опыта задавали вопрос: «А как ты думаешь, кто тебе положил или еще положит картинку?» Эта часть эксперимента помогала выявить, как ученик осознает свои взаимоотношения с одноклассниками.

Вариант для подростков, старшеклассников и студентов был несколько видоизменен и получил название «*Поздравь товарища*».

Экспериментатор (*ученику*). Скоро праздник. Вот тебе три поздравительные открытки, положи их по одной тем трем ученикам, которых тебе хочется поздравить с наступающим праздником. Каждому будет приятно получить побольше открыток...

Далее эксперимент «*Поздравь товарища*» протекал так же, как и эксперимент «*У кого больше?*».

Таким образом, в эксперименте «*Выбор в действии*», во-первых, мы добились того, что выбор осуществлялся не словом, а действием. Во-вторых, здесь были сняты утилитарные мотивы, по которым, возможно, производится выбор товарища по парте (соображения, например, такого рода: «Сяду с Петром: он

хорошо задачи решает, можно будет списать»), следовательно, выявляются более непосредственные отношения. В-третьих, была обеспечена строгая анонимность эксперимента: дети до конца опыта не знают, кто кому положил картинку (открытку), каждый уверен, что никто не узнает о его выборе. В-четвертых, результаты описываемого эксперимента оказались по форме вполне сопоставимыми с данными экспериментов «Выбор товарища по парте».

Способы обработки результатов. Для составления таблицы результатов эксперимента «*Выбор товарища по парте*», необходимо расположить фамилии всех учеников класса по алфавиту, сначала фамилии мальчиков, потом фамилии девочек (можно, конечно, и наоборот), и присвоить каждому ученику порядковый номер. Этот номер должен быть постоянным, т.е. во всех экспериментах, проводимых в данном классе, ученик фигурирует под одним и тем же номером.

Далее фамилии (или имена с начальной буквой фамилии) располагаются на разлинованном в клетку листе бумаги по вертикали. Фамилии мальчиков можно отделить от фамилий девочек жирной линией или цветным карандашом. Это облегчит подсчет выборов, которыми они обменялись в эксперименте. По горизонтали сверху листа наносятся порядковые номера по числу учеников в классе (номера мальчиков следует отделить от номеров девочек заметной линией). Для удобства можно заштриховать клетки на пересечении одинаковых номеров. Таким образом получается таблица, похожая на таблицу спортивных соревнований. Конечно, прибегнув к помощи компьютера, данную таблицу подготовить намного проще.

Ниже помещена таблица (табл. 1.1), на примере которой удобно проиллюстрировать принципы ее использования. Например, Ваня А. (1) выбрал Колю В. (3) в первую очередь, Гришу Д. (5) и Петю Б. (2) соответственно во вторую и третью очередь. На пересечении линий — горизонтальной Вани А. (1) и вертикальных Гриши Д. (5) и Пети Б. (2) — ставим в соответствующих клетках цифры, показывающие, кого из одноклассников он выбрал в первую, вторую и третью очередь. Таким образом, на горизонтальных линиях клеток наносятся отданные выборы. (Здесь и везде далее слово «выбор» означает у нас единицу выбора.)

Таблица 1.1

Примерная таблица результатов методики «Выбор товарища по парте»

Имена учеников	№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ваня А.	1	+	③	1		2					
Петя Б.	2	①	+								
Коля В.	3			+							
Андрей Г.	4				+						
Гриша Д.	5					+					
Таня А.	6						+				
Оля Б.	7							+			
Натasha В.	8								+		
Дина Г.	9									+	
Люда Д.	10										+
Число полученных выборов											
Число взаимных выборов											

После нанесения всех отданных выборов на вертикальные линии, над которыми стоят номера учеников, обозначаются все выборы, полученные каждым из учеников класса.

Далее переходим к выявлению взаимных выборов. Для этого смотрим, кто выбрал Ваню А. (1). Если среди тех, кто его выбрал, есть ученики, выбранные им самим, — это значит, что у Вани А. с этим учеником взаимный выбор. У нас, например, Ваня А. (1) выбрал Петю Б. (2), а Петя Б. (2) — Ваню А. (1). Эта взаимность в таблице обозначается кружком, в который мы заключаем соответствующее обозначение.

После того как мы нашли все взаимные выборы, можно приступать к суммированию результатов. Для этого внизу таблицы под фамилией последнего ученика оставляется два ряда клеток. В первом из них (графа «Число полученных выборов») проставляются результаты подсчета количества выборов, полученных каждым учеником в данном эксперименте. Если ученик не получил ни одного выбора, в его клеточке ставится 0. Во второй графе «Число взаимных выборов» проставляется число взаимных выборов.

Таблица результатов методики «Выбор в действии». Как было отмечено выше, во время эксперимента «Выбор в действии» у ребят спрашивали: «Как ты думаешь, кто тебе положил кар-

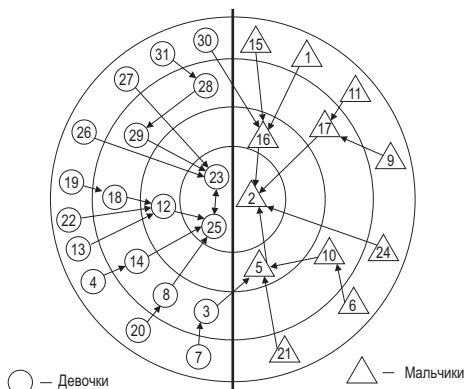
тинку (открытку)?» Ответы школьников об ожидаемых выборах должны найти отражение в таблице результатов эксперимента. В соответствии с этим строится видоизмененная таблица. Она отличается от вышеописанной прежде всего тем, что здесь на каждого ученика по вертикали отводятся две клетки одна под другой. В первую клетку наносятся, как и в предыдущем варианте, отданные выборы, т.е. обозначается, кому ученик отдал свои картинки (открытки), причем номер выбора обозначается здесь в соответствии с порядком распределения предметов. Например, экспериментатор видит, что Ваня А. (1) в первую очередь кладет картинку Коле В. (3). В таблице это отмечается как первый выбор и т.д.

Ожидаемые выборы фиксируются так же, как и полученные выборы, с той лишь разницей, что они помещаются на второй линии клетки. Например, Ваня А. (1) заявил, что ожидает выбор от Андрея Г. (4) и Гриши Д. (5). На пересечении вертикали 1 с горизонталями 4 и 5 мы помещаем в нижних клетках цифры, показывающие, от кого ожидается выбор в первую очередь, от кого во вторую и т.д. Если ученик действительно получает выбор от того одноклассника, от которого ожидал (оправдавшееся ожидание), заполненными окажутся обе клетки – и верхняя, и нижняя. Например, Петя Б. (2) ожидал получить выбор от Коли В. (3) и действительно его получил. В таблице эксперимента «Выбор в действии», как и в предыдущей таблице, фиксируются взаимные выборы.

В суммирующей нижней части таблицы есть графы «Число полученных выборов», «Число ожидавшихся выборов», «Число взаимных выборов», «Число оправдавшихся ожиданий». Последняя графа показывает, получил ли ученик выборы именно от тех одноклассников, от которых ожидал. Эти данные необходимы для анализа того, как человек осознает свои взаимоотношения.

Результаты описанных экспериментов можно представить графически в виде *социограммы* или, как мы ее называем, *карты групповой дифференциации*. Она дает весьма наглядное представление о психологической структуре группы, о месте каждого ее члена в этой структуре, о разных типах отношений, существующих в группе. Для построения карты групповой дифференциации следует начертить четыре концентрические окружности и разделить их диаметром на две половины. Справа будут располагаться символические изображения мальчиков

в виде треугольников с порядковым номером ученика, слева — символические изображения девочек в виде кружка с порядковым номером.



Сначала на чертеже помещают тех, кто получил наибольшее число выборов. В центральном круге — ученики, которые относятся к 1-й группе по числу полученных выборов, во втором кольце — те, кто входит во 2-ю группу, соответственно заполняется третье кольцо, в четвертое кольцо попадают дети, не получившие в эксперименте ни одного выбора. Затем надо соединить прямыми линиями символические изображения учеников, взаимно выбравших друг друга.

Методы парных сравнений, ранжирования и оценок. Особенность этих методов состоит в том, что здесь респондент должен выразить отношение ко всем одноклассникам. При использовании *метода парных сравнений* каждому члену группы предъявляются заранее подготовленные списки, где предусмотрены все возможные в данной группе пары, и он должен выбрать такие, которые предпочитает в разных ситуациях. *Метод ранжирования* требует, чтобы каждый участник расположил всех членов группы в порядке, в каком он их предпочитает в той или иной ситуации. *Метод оценки* состоит в том, что субъекта просят оценить каждого члена группы по 5 — 7-балльной системе с точки зрения своего отношения к нему.

Названные методы требуют более сложной обработки, и соответствующие исследования труднее проводить.

Аутосоциометрические методы. Аутосоциометрическими называются такие методы изучения взаимоотношений и их осоз-

нения, при которых испытуемые сами «измеряют» взаимные отношения сверстников друг к другу и к себе лично. В соответствующем опыте испытуемые: 1) производят прямое или косвенное ранжирование всех участников по их положению в системе личных взаимоотношений; 2) прямо или косвенно выражают свое представление об их отношении друг к другу; 3) прямо или косвенно определяют свое положение в системе личностных отношений; 4) выражают свое отношение к членам коллектива; 5) выявляют свое представление об их отношении к себе.

Остановимся более подробно на процедуре проведения и обработке основных вариантов аутосоциометрии.

Аутосоциограмма. По названию этот прием совпадает с диагностическими и терапевтическими приемами, описанными Л. Ресснером, но по существу они, как это станет ясно в дальнейшем, совершенно различны.

Во время подготовки к опыту, кроме соблюдения обязательных для всех социометрических экспериментов правил (установление доброжелательных отношений с испытуемыми, завоевание их доверия, обеспечение серьезного и положительного отношения к опыту и т.д.), необходимо в доступной форме ознакомить испытуемых с соответствующей инструкцией. Далее каждому испытуемому дается бланк, на котором напечатана инструкция, список группы, незаполненная круговая социограмма (она подробно описана выше) и соответствующие условные обозначения. При этом в устной инструкции необходимо дать рациональное обоснование опыта и повторить то, что напечатано на бланке. Надо подчеркнуть, например, практическое значение предстоящей работы: результаты опыта помогут классному руководителю правильно распределить учеников по бригадам на производственной практике, расселить по комнатам в лагере или общежитии, рекомендовать их на различные общественные должности, объединить для выполнения отдельных заданий и т.д.

В другом случае можно представить эксперимент как своего рода интеллектуальную игру-задачу на социально-психологическую наблюдательность. Здесь приводится, к примеру, такой аргумент: «Где бы вам ни пришлось работать или учиться, всегда необходимо вступать в определенные отношения с сотрудниками или членами учебной группы. Чтобы эти отношения были для вас благоприятными, каждому необходимо научиться

правильно их оценивать, научиться понимать и свое отношение к другим и отношение других к самому себе. Задание, которое вам предстоит выполнить, показывает, насколько правильно вы умеете разбираться во взаимоотношениях со сверстниками, и тренирует эту способность. После обработки результатов (а о них никто, кроме меня, не узнает) я побеседую с каждым из вас в отдельности».

Исходя из конкретной ситуации, экспериментатор может выдвинуть и другие доводы в пользу проведения опытов.

Далее излагается основная инструкция. «Расположите всех своих товарищей по группе согласно положению, которое они, с вашей точки зрения, занимают. При этом не опасайтесь ошибки. Речь идет именно о вашем мнении, а оно, конечно, может быть субъективным.

Номера членов группы, которым симпатизируют очень многие сверстники, поместите в центральный круг чертежа; тех, кому симпатизируют многие, — во второе кольцо; тех, кому симпатизируют только некоторые, — в третье кольцо; тех, кто не пользуется симпатиями, — в четвертое кольцо.

Не забудьте поставить и свой номер в соответствующую точку чертежа. После этого соедините номера сверстников, взаимоотношения которых вы знаете, соответствующими линиями: прямая линия, соединяющая номера, означает, что люди взаимно симпатизируют друг другу; линия со стрелкой — симпатию без взаимности; штриховая линия — взаимную антипатию; штриховая со стрелкой — антипатию без взаимности.

Не забудьте обозначить свое отношение к товарищам по группе и их отношение к вам».

При необходимости можно предложить испытуемым на обратной стороне бланка ответить на вопрос обычного социометрического критерия.

Данный опыт для *младших школьников* необходимо проводить индивидуально. После устного инструктирования испытуемому дается набор фотоснимков всех одноклассников и увеличенный чертеж — социограмма. Для наглядности центральный круг, символизирующий наилучшее положение, можно сделать красного цвета, второе кольцо — зеленого, третье — желтого, четвертое — серого. На этом «поле» испытуемый размещает сверстников согласно своему представлению об их положении.

Для *дошкольников*, как и в вышеописанном случае, следует подготовить фотографии всех детей изучаемой группы. Вместо

социограммы надо подготовить рисунки или макеты четырех строений, ранжированных по своей привлекательности. Перед опытом нужно убедиться, что это ранжирование воспринимается дошкольниками адекватно. Например, берутся макеты (или рисунки) сказочного Дворца, современного городского Дома, бревенчатой Избы и Избушки на курьих ножках или макеты явно неравноценных по окраске и другим деталям внешнего вида игровых площадок. Далее ребятам предлагается инструкция: «Перед тобой Дворец, Дом, Изба и Избушка на курьих ножках, а вот фотографии всех детей нашей группы. Положи фотокарточки тех детей, которых, как тебе кажется, любят очень многие ребята, во Дворец; фото тех, кого любят немного меньше, — в Дом; тех, кого любят еще меньше, — в Избу; а тех, кого, как тебе кажется, никто не любит, — в Избушку на курьих ножках. Не забудь и свою фотографию положить в одно из строений».

Ретроспективная аутосоциометрия. Для сравнения представлений испытуемых (учащихся ПТУЗов, техникумов, студентов) о системе личных взаимоотношений в группе, где они учатся, мы разработали специальный вариант — ретроспективную аутосоциограмму. Ребята (выполняя учебное задание по психологии) пишут короткое сочинение «Наш класс» и заполняют по описанным выше принципам социограмму. Для этого они по памяти восстанавливают список класса и ранжируют одноклассников. При этом обязательно указывают и свое предполагаемое положение.

Аутосоциоматрица. Для получения ряда количественных показателей осознания и переживания взаимоотношений со сверстниками (социально-психологической перцепции и рефлексии) целесообразно использовать специальный вариант аутосоциометрии — аутосоциоматрицу. Ученики получают матрицу, которая напоминает таблицу для обработки эксперимента «Выбор в действии». Она представляет собой список группы (класса), в котором для каждого ученика отведено по горизонтали два ряда клеток — верхний и нижний. Испытуемому сначала дается инструкция обычного социометрического выбора: «С кем вы хотели бы жить в одной комнате общежития?» или «С кем вы хотели бы поехать вместе для учебы в другой город?»; для школьников: «С кем вы хотели бы сидеть за одной партой?» или «Кого вы взяли бы в новый класс, если бы ваш класс разделся на два?» и т.д.

Определяется число возможных партнеров (в наших опытах — три) и порядок заполнения таблицы: «Перед вами список группы (класса), который напоминает таблицу спортивных состязаний. Обозначьте знаком «плюс», кого вы выбираете. Знак надо поставить на пересечениях горизонтальной верхней линии клеток вашего номера с вертикальными линиями номеров тех товарищей, которых вы выбираете. Далее следует заполнить свою таблицу за своих товарищей. Для этого вы должны представить себе, кого, с вашей точки зрения, выберет Иванов, Петров и т.д. Их предполагаемые выборы следует обозначить точно так, как вы обозначали свой выбор: на пересечении горизонтальной линии того, кто выбирает, и вертикальной — того, кого выбирают, поставьте знак «плюс» на нижней линии клеток. За каждого товарища по группе (классу) вы делаете три выбора».

Испытуемым показывают образец заполненной таблицы. При необходимости экспериментатор в ходе опыта дает необходимые дополнительные разъяснения.

Обработка аутосоциограммы. Результаты опыта представляются в основной таблице. В первом столбце таблицы справа размещаются те же номера и фамилии, что и в социометрической матрице. Вторая графа «Положение (статус)» делится на две части: «реальное положение (статус)» и «предполагаемое положение (статус)». Следующая графа «Аутосоциометрические установки» делится на три части по числу возможных типов установки: центростремительная (ЦСУ), центробежная (ЦБУ), нейтральная (НСУ). Если в группе проводилась и ретроспективная аутосоциометрия, в таблицу добавляются графы «Ретроспективный статус» и «Ретроспективные установки».

В нижней части таблицы помещаются общегрупповые коэффициенты (взаимности, удовлетворенности в общении, осознанности, устойчивости, установки).

Определение реального статуса. Как видно из описания таблицы, на основании аутосоциометрического опыта мы получаем не только воображаемый (рефлексивный), но и реальный статус каждого испытуемого. При этом статус, вычисленный по аутосоциограммам, обладает, как мы полагаем, большей степенью достоверности по сравнению с обычным социометрическим статусом. Если при обычной социометрической процедуре каждый высказывает свое отношение лишь к части своих товарищей по группе, то здесь он ранжирует всех членов группы. Появляется

возможность при подсчете персонального статуса каждого ученика учесть мнение о нем всех остальных членов группы.

Каждой «орбите» социограммы приписывается определенное количественное значение: центральный круг — 4 балла, второе кольцо — 3 балла, третье кольцо — 2 балла, четвертое кольцо — 1 балл. Далее подсчитывается число (1) членов группы, которые поместили данного ученика на соответствующие орбиты (дали ему определенное число баллов), и этот результат делится на число испытуемых, которые отреагировали на данного индивида. Обычно это число ($n - 1$) совпадает с количеством членов группы без 1, но может получиться, что не все испытуемые обозначают на социограммах всех членов группы:

$$S_i = (4l_{4i} + 3l_{3i} + 2l_{2i} + l_{1i}) / (n - 1),$$

причем $l_4 + l_3 + l_2 + l_1 = n - 1$.

Ясно, что персональный реальный статус ученика (S_i) в данном случае находится в пределах от 4 до 1. С учетом экстремальности крайних значений построена шкала статусов: I — самый высокий статус — приписывается члену группы, персональный индекс которого находится в пределах 4 — 3,5; II — 3,5 — 2,5; III — 2,5 — 1,5; IV — 1,5 — 1.

Пример. Группе, состоящей из 26 человек, предложили отнести испытуемого ученика к одной из статусных категорий. 10 товарищей по группе отнесли испытуемого к I статусной категории (поместили его номер в центральный круг), 8 — ко II (второе кольцо социограммы), 2 — к III (третье кольцо социограммы) и 5 — к IV (четвертое кольцо социограммы). По формуле вычисляем его персональный статусный индекс:

$$S_i = (4 \cdot 10 + 3 \cdot 8 + 2 \cdot 2 + 5 \cdot 1) / (26 - 1) = 73 / 25 = 2,92.$$

По шкале находим, что ученик относится ко II статусной категории.

Отметим, что реальный статус, вычисленный таким способом, не «привязан» к конкретной платформе взаимодействия, как обычный социометрический статус, и является с этой стороны более общим. По психологической сущности он ближе всего к статусу, получаемому в эксперименте «Выбор в действии».

Предполагаемый, воображаемый (рефлексивный) статус представляется в таблице на основании самоопределения испытуемых: ученику, поставившему свой номер в центральный круг, приписывается I статусная категория, во второе кольцо — II ста-

тусная категория, в третье и четвертое кольца — соответственно III и IV статусные категории.

Определение социометрических установок. Под социометрической установкой мы понимаем тенденцию приписывать большинству членов группы определенный социометрический статус.

В ситуации аутосоциометрического эксперимента испытуемый по своему усмотрению может приписать каждому из своих товарищей по группе любой из четырех социометрических статусов — от высшего I до низшего IV. Теоретически он имеет возможность всем приписать самый высокий или самый низкий статус. Практически таких крайностей не бывает. Испытуемый распределяет сверстников с учетом своих представлений об их реальном положении в группе. При этом у него может обнаружиться: 1) тенденция приписывать большинству своих товарищей высокий статус (помещать их символические изображения в центральном круге и втором кольце социограммы); 2) тенденция приписывать товарищам по группе низкий статус (располагать их в третьем и четвертом кольцах социограммы); 3) ни одна из этих тенденций может не проявиться (в I и II категориях столько же номеров, сколько в III и IV) — высокие и низкие статусы приписываются одинаковому числу сверстников.

Описанные три ситуации мы рассматриваем как проявление особого аспекта межличностной установки и обозначаем как *социометрическую установку личности*.

Если опрашиваемый приписывает большинству товарищей по группе высокий социометрический статус (свыше 50 % помещено в центральном круге и втором кольце социограммы), ему приписывается центростремительная социометрическая установка (ЦСУ); членам группы, которых большинство их товарищей относят к низким статусным категориям (свыше 50 % помещено в третье и четвертое кольца социограммы), приписывается центробежная социометрическая установка (ЦБУ); тем, кто поровну распределяет своих товарищей по группе в I — II и III — IV статусных категориях, приписывается нейтральная социометрическая установка (НСУ).

В таблице против номера испытуемого в графе «Установки» проставляется условный знак в соответствующей точке.

Обработка аутосоциоматрицы. В результате опыта мы получаем n (число членов группы) аутосоциоматриц (АМ), каждая из которых первоначально обрабатывается как обычная со-

циометрическая матрица: вычисляются предполагаемый статус каждого члена группы, включая статус автора матрицы, предполагаемая статусная структура группы в целом; обозначаются взаимные выборы и вычисляется предполагаемый коэффициент взаимности и т.д. Таким образом мы получаем *рефлексивную и перцептуальную* картину взаимоотношений с позиции автора матрицы. На ее основе можно получить ряд показателей, которые вполне сопоставимы с одноименными показателями аутосоциоматриц; реальный и предполагаемый статусы автора матрицы; его социометрические установки (в данном случае они могут быть найдены при сопоставлении предполагаемых статусов членов группы, полученных путем подсчета числа выборов, приписанных каждому члену группы) и т.д.

На основе выборов, обозначенных на индивидуальных АМ, строится эталонная матрица (ЭМ) для данной группы, которая представляет собой обычную реальную социометрическую матрицу, где обозначаются реальные статусы членов группы и ее общая статусная структура, взаимные выборы коэффициента взаимности и т.д.

Далее на индивидуальные АМ на верхние линии клеток наносятся реальные выборы, действительно сделанные членами группы. Если предположение автора АМ о выборах того или иного товарища по группе оказывается верным, обозначения совпадают. Точно так же совместятся обозначения взаимных выборов.

В суммирующих графах таблицы на первой линии клеток обозначаются реальные статусы испытуемых, а на второй — статусы, предсказанные автором матрицы.

Сопоставление рефлексивных (перцептуальных) и эталонной матриц дает возможность получить ряд индивидуальных и групповых показателей, которые измеряют существенные параметры социально-психологической рефлексии и социально-психологической перцепции. К первым относятся данные об уровне притязаний личности в области личных взаимоотношений. Она по результатам такого эксперимента может быть оценена по ряду параметров: самооценка социометрического статуса, точность персонального совпадения, «коэффициент осознанности отношений», точность прогнозирования взаимности отношений.

По ряду параметров может быть оценена и социально-психологическая перцепция (наблюдательность) испытуемых.

К ним относится *коэффициент осознанности отношений* (КОО) в группе. Он может быть измерен следующим отношением:

$$\text{КОО} = \frac{\text{число угаданных выборов}}{\text{общее число предсказаний}} \cdot 100 \%$$

Например, испытуемый нанес на АМ 70 выборов, из которых 35 были действительно сделаны (это видно из совмещения АМ и ЭМ). В этом случае коэффициент осознанности отношений в группе равен 50 %.

Коэффициент осознания статусной структуры (КОСС) группы измеряется следующей формулой:

$$\text{КОСС} = \frac{\text{число правильно угаданных статусов}}{\text{число членов группы}} \cdot 100 \%$$

К показателям социально-психологической перцепции (наблюдательности) можно отнести и *коэффициенты, измеряющие точность прогноза взаимности выбора*.

Суммирование индивидуальных показателей дает возможность найти групповые показатели различных параметров социально-психологической рефлексии и социально-психологической перцепции (наблюдательности). Опросы, которые мы провели специально после социометрических и аутосоциометрических опытов, показали, что участие в них побуждает ребят анализировать свои отношения с товарищами, заставляет осмыслить свое положение в группе, изменить, корректировать свое поведение. Значит, социометрические и аутосоциометрические приемы можно использовать не только для диагноза, но и для корректировки межличностных отношений.

Изучение ценностно-ориентационного единства. Референтометрия. В социальной психологии созданы новые методические приемы экспериментального изучения коллектива, которые дают возможность более полно и разносторонне исследовать взаимоотношения между людьми, образующими группы. Существенный интерес для психолого-педагогического осмысления процессов коллективообразования представляют подходы, разработанные под руководством А.В. Петровского. Они позволяют уловить не только эмоциональные связи, но и охарактеризовать содержательную сторону взаимоотношений, характерных для высоких стадий формирования коллектива.

Исходя из того что для сплоченного коллектива характерным должно быть единство взглядов, убеждений, мнений по

жизненно важным вопросам, предложена специальная (несложная, удобная для практического применения) методика, позволяющая измерить степень совпадения отношения членов группы к различным сторонам действительности. Характеристика сплоченности коллектива, ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ) изучаются следующим образом. Всем членам группы предлагается набор, состоящий, например, из 15 карточек, на которых написано по одному качеству: «принципиальность», «настойчивость», «умение командовать» и т.д. Участники должны в индивидуальном порядке расположить эти качества по степени важности: на первое место поставить главное, с их точки зрения, качество, затем — второе и т.д. Иными словами, они, как говорят в социальной психологии, ранжируют предложенный набор. Потом по определенным статистическим правилам сопоставляются все индивидуальные наборы и устанавливается числовая величина ЦОЕ.

Для определения круга лиц, чье мнение важно для данного человека, в лаборатории А.В. Петровского разработан интересный методический прием — «референтометрия» (Е.В. Щедрина).

В первой серии опыта, результаты которого представляют и самостоятельный интерес, члены группы производят взаимные оценки друг друга по определенному набору качеств: «ум», «доброта», «честность», «искренность» и т.д. На специальных опросных листах (они могут представлять собой список класса, где по вертикали справа помещены фамилии учеников, а по горизонтали сверху — качества, которые нужно оценить) испытуемым проставляют «оценки за качество»: если данное качество у одноклассника явно выражено, за него ставится «5»; скорее выражено, чем не выражено — «4»; скорее не выражено, чем выражено — «3»; не выражено — «2». Через несколько дней начинается основная серия. С учеником проводят примерно такую беседу: «Помнишь, вы оценивали друг друга по нескольким качествам? Тебе, наверное, хотелось бы узнать, кто как тебя оценил? Я могу познакомить тебя с некоторыми оценками. Чье мнение о себе ты хотел бы узнать в первую очередь?» Далее выясняются еще две фамилии. Как видим, ситуация напоминает социометрическую, но критерий выбора здесь «нацелен» не на выявление симпатий и стремления к совместной деятельности, а на выявление тех, чье мнение для испытуемого особенно важно. Сравнение результатов опытов по обычной социометрической и «референтометрической» методике показывает, что они

в основном совпадают. Как говорит автор этой методики Е.В. Щедрина, если какой-либо ученик выбирается большим числом своих товарищей по группе в социометрической процедуре, то можно с высокой степенью достоверности ожидать, что он же получит значительное число выборов и при использовании нашей методики. Следовательно, в обоих случаях является положение школьника в единой эмоционально-оценочной системе отношений. Можно сказать, что школьник (и не только он), порой сам того не осознавая, симпатизирует и стремится общаться с теми, чьим мнением о себе дорожит, и, наоборот, дорожит мнением тех людей, с которыми хотел бы общаться. Разумеется, из этого общего правила могут быть и очень важные исключения, которые можно уловить при сравнении результатов экспериментов, проведенных с обычным и референтометрическими критериями выбора.

Описанные методы социально-психологического изучения социальных групп и система соответствующих понятий имеют очень большое значение для педагогической теории и практики воспитания, а также для адекватного понимания развития личности. Изменяется представление о самом объекте воспитания – малой группе сверстников. Эти группы предстают как сложные системные явления, в которых диалектически противоречиво взаимодействуют заданные и стихийные элементы. Применение социально-психологических понятий и методов позволяет измерить и описать такие изменчивые взаимодействия группы и личности, которые прежде могли лишь интуитивно угадываться.

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. Каковы основные проблемы психологического изучения личности и ее развития?
2. Какими качествами необходимо обладать психологу, изучающему личностное развитие?
3. В чем особенности естественнонаучного и гуманитарного подходов к развитию личности?
4. Что такое самонаблюдение и каковы возможности и ограничения его использования?
5. Каковы особенности использования метода наблюдения? Каковы наиболее распространенные ошибки наблюдения?
6. Почему наблюдение и самонаблюдение выступают основой для других методов сбора психологической информации?

7. Что такое эксперимент? Каковы его разновидности, достоинства и недостатки?
8. В чем сущность и основные характеристики метода тестов? Какие виды тестов существуют?
9. Какова специфика биографического метода? Каково его значение для психологии развития? Какие частные методики включает в себя данный метод?
10. Что изучает социометрия? Какова процедура ее проведения?
11. В чем сущность понятий «взаимоотношения», «общение»? Каково их соотношение?
12. Какие критерии выбора существуют в социометрическом измерении?
13. Каковы способы обработки результатов, полученных с помощью социометрических методов?
14. В чем сущность аутосоциометрических методов? Как их использовать?
15. По каким параметрам и каким образом может быть оценена социально-психологическая наблюдательность испытуемых?
16. Что такое ценностно-ориентационное единство группы? Как оно может быть измерено?
17. Что и как можно изучить при помощи референтометрии?

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Почему необходимо соответствие используемых психодиагностических процедур избранной теоретической позиции исследователя?
2. Какова роль психологической интерпретации в психологическом познании?
3. Почему психологию развития относят то к естественнонаучной отрасли человеческого знания, то к гуманитарной?
4. Какие факторы искажают результаты наблюдения, самонаблюдения? Возможно ли минимизировать их влияние?
5. Какие комментарии вы можете дать по поводу слов У. Джеймса: «Наша наука — это капля, наше неведение — море»? Почему познание личностного развития никогда не будет исчерпывающим?
6. Почему необходимым продолжением изучения личности должно стать изучение ее взаимоотношений с другими людьми? «Никто внутри себя не единственен» — каков смысл этого высказывания?
7. Какие важные особенности общения, взаимодействия невозможно установить, используя социометрию? Какие другие методы могут помочь это сделать?

2

Возрастная периодизация личностного развития

2.1. Социокультурный характер возрастной периодизации

Нет, пожалуй, в мире ничего более удивительного, чем развитие психики подрастающего человека. Стремительно проносятся годы детства, но за этот короткий срок происходят грандиозные изменения в психике ребенка. Из самого беспомощного на свете существа, неспособного самостоятельно удовлетворить элементарные потребности, ребенок превращается в самостоятельную личность, которая постигает законы развития природы и общества, становится активной преобразующей силой окружающей действительности.

Жизненный путь личности можно сравнить с полетом космического корабля по орбите, которую задает человеку его время, интересы народа, общественные идеалы. Естественная и неизбежная стартовая площадка этого корабля – семья: от точности и правильности запуска зависит успех всего полета. Достаточно на старте допустить хотя бы небольшую ошибку, чтобы курс космического корабля отклонился от заданного на сотни тысяч километров. Если продолжить это сравнение, то мы можем обнаружить и одно существенное различие: космический корабль на старте запускают специально подготовленные ученые, инженеры и техники. Родители часто не имеют такой квалификации и научных знаний. Нередко думают, что для правильного семейного воспитания достаточно здравого смысла, интуиции, опыта, приобретенных взрослыми еще тогда, когда они сами были детьми.

Что бы мы сказали, если бы, к примеру, врач стал лечить нас дедовскими методами: без лабораторных анализов, рентгена, антибиотиков, т.е. всего того, что дает ему современная наука? Мы бы не простили такой медицинской неграмотности и пошли бы к другому врачу. Ребенок в этом смысле находится в более трудном положении: он не в состоянии «перейти» от мало-сведущих и неумелых родителей-воспитателей к другим, более подготовленным. Здесь есть только один правильный выход — подготовить будущих отцов и матерей к сложному и благородному делу воспитания. Чтобы управлять любым процессом (а воспитание — это во многом не что иное, как управление процессом личностного развития), нужно познать внутренние закономерности и внутреннюю структуру. Именно такой наукой, которая изучает эти законы, является *психология развития*.

Для того чтобы возникла специальная наука об особенностях психики подрастающего и развивающегося человека, необходимо было открыть одну простую истину: ребенок — это не маленький взрослый, не его уменьшенная копия; необходимо было изменить взгляд на детство. Это изменение можно проследить не только в науке, но и в искусстве.

Рассматривая картины старых мастеров, на которых изображены дети, можно увидеть, что даже великие художники прошлого писали их своеобразно, а попросту говоря, не очень умело. Нет, с технической и, так сказать, с анатомической и физиологической стороны все эти младенцы, юные принцы, инфанты, княжны и т.д. выписаны безукоризненно: переданы нежные оттенки цвета и тона детской кожи, прекрасно воссозданы все округлости, как живые вьются мягкие кудряшки... Но с психологической стороны все это на редкость неинтересно: дети выглядят либо как уменьшенные копии взрослых, либо вообще лишены личностного своеобразия. Впрочем, специалисты отмечают, что, например, в средневековой живописи и взрослые изображались своеобразно, не было портрета. Художники, конечно, подмечали индивидуальные черты человеческих лиц и были способны их передать. Дело здесь не в умении, а в задачах, которые ставились перед искусством, в особенности подхода к личности у художников того времени. По отношению к детям такая антииндивидуальность сохранилась надолго. В детях не видели и не хотели видеть чего-то неповторимого и своеобразного. Конечно, можно назвать немало исключений, но общая тенденция такова.

Вы знаете, что почти все крупные писатели изобразили детство. Но стоит подумать, когда это началось. В самом деле, когда были написаны почти все интересные книги о детстве? Не раньше XIX века! А во второй половине этого же века появились и первые научные исследования по детской психологии. Кстати, и детей в это время художники научились изображать. Едва ли это случайное совпадение. Скорее всего, *люди изменили точку зрения* на детство. На детей перестали смотреть как на невыросших взрослых, перестали, сравнивая себя с детьми, рассуждать по принципу «больше — меньше», «лучше — хуже»: взрослые рассуждают хорошо, а дети хуже; взрослые видят мир правильно, а дети нет и т.д.

Постепенно стало ясно, что у *детей качественно своеобразный внутренний мир*, что, как об этом писал Л. Толстой, «счастливая, невозвратимая пора детства» — это пора наполнена такими могучими впечатлениями, такими стремлениями, влияние которых человек испытывает потом всю жизнь. Некоторые ученые даже переоценивали роль тех влечений, которые переживает ребенок, в последующем формировании личности. Но главным было другое — перед взрослыми как бы заново открылась неведомая прежде страна — Детство! Колумбами этой страны стали писатели и художники. А вслед за первопроходцами пришли ученые, историки детства: психологи, которые всю жизнь посвятили его изучению.

Современное членение человеческой жизни на эпохи и периоды кажется настолько естественным, что трудно себе представить какой-либо иной вариант. Привычное трио — детство, отрочество и юность — как будто столь же незыблемо, как весна, лето, осень, зима... А на самом деле все здесь не так просто.

Зададим себе вопрос, который только на первый взгляд может показаться праздным: зачем нужно детство? Допустимо ли в наш стремительный век, когда хронически не хватает времени на освоение лавинообразного потока информации, а тем более на ее умножение и практическое использование, тратить десятки первых лет на всевозможные игры. Может быть, безнадежно устарел поэтический лозунг: «Играйте же, дети, резвитесь на воле, на то вам и красное детство дано»?

Специальные исследования и сопоставления показали, что детство как особый, качественно своеобразный период существования — это продукт эволюции, а человеческое детство еще и результат исторического развития общества. Оказывается, чем

выше стоит вид на эволюционной лестнице, тем длиннее период детства. У низших животных детства практически нет вообще. То примитивное существование, которое им предстоит вести, не требует специальной эпохи прижизненной подготовки от каждого существа, хватает фонда наследственных приспособительных реакций (инстинктов).

Человеческое дитя потому и появляется на свет самым беспомощным по сравнению со всеми остальными детенышами, что ему предстоит освоить, «присвоить» огромные богатства культуры, которые до его рождения накопили предыдущие поколения. Человек свободен от окостеневших инстинктивных программ поведения. Каждое поколение готово усвоить любую новую программу и внести в нее свой вклад. Бедность человеческого ребенка на первых этапах детства — это условие его будущего богатства, это возможности, которые будут реализованы в дальнейшем.

Человеческое детство не только продукт эволюции, но и результат исторического развития. Д.Б. Эльконин показал, что детство и его неперменный спутник — ролевая игра — связаны с уровнем развития производительных сил общества. Детство самого человечества почти не оставляло места для, так сказать, индивидуального детства каждого члена первобытного сообщества. В ту далекую историческую эпоху дети еще не составляли специальной, относительно изолированной группы, жизнь которой идет по своим законам, как к этому привыкли в наши дни. Простота общественного производства позволяла детям прямо включаться в его процесс в качестве полноправных участников. В обществах, которые стоят на низких этапах развития, дети быстро становятся самостоятельными. Например, исследователь коряков С.Н. Стебницкий на основе наблюдений, проведенных в 20-е годы XIX века, отмечал, что резкого деления на детей и взрослых у них нет. Дети — равноправные и равноуважаемые члены общества. За общей беседой их слова выслушиваются так же внимательно, как и речь взрослого. Можно вспомнить некрасовского мужичка с ноготок: «А кой тебе годик? — Шестой миновал...» Кстати сказать, едва ли нынешний его сверстник с чувством собственного достоинства гордо заявит: «Семья-то большая, да два человека всего мужиков-то — отец мой да я...» Этот «взрослый» уровень самосознания у крестьянских детей сравнительно недавнего прошлого связан с тем, что у них, говоря словами А.П. Чехова, в детстве

не было детства: они слишком рано вступали в период взрослости, где основная деятельность уже не игра, а труд.

Возраст — не только (а может быть и не столько) биологическое, но прежде всего социокультурное явление, выраженное во мнениях, социальных ожиданиях, ценностях, понятиях, языке, традициях, ритуалах и символах. Социокультурные представления о возрасте можно назвать *мифологией возраста*, подчеркнув тем самым искусственный, символический и стереотипизированный характер этих представлений.

Культура создает содержание и формы переживания, т.е. психологию людей, воспитанных и живущих в этой культуре. Сама жизнь имеет тенденцию обретать формы культуры, в которой она протекает. Жизнь — воплощение в формах культуры. В каждой культуре существует некое «возрастное расписание», по которому носители этой культуры идентифицируют себя с одной из возрастных групп и разделяют (преимущественно неосознанно) убеждения и предубеждения о том, какими они должны быть, что им следует делать и как себя ощущать. Общераспространенность верования или убеждения делает его проблематичным для критики, превращает это верование в закон. Существует условный алгоритм формирования культурного стереотипа. В соответствии с ним, чтобы сформировалась определенная реальность, необходимо всего четыре поколения. Первое поколение говорит: «мы так решили»; второе поколение указывает: «ведь так делают (делали) наши предки»; третье поколение отмечает: «так это и делается»; четвертое просто констатирует: «так устроен мир».

Возраст существует не только в культуре, но и имеет свою педагогическую субкультуру. Каждая стадия жизненного пути характеризуется соответствующей ей возрастной культурой, специфичной для конкретного сообщества в конкретный исторический момент. Существует своя культура детства, культура взросления, культура зрелости, культура старения и даже — культура умирания. Такая культура формирует самосознание личности, главной функцией которого является не просто дать достоверные сведения о себе, а помочь выработать эффективную жизненную ориентацию.

Та культура является жизнеспособной и здоровой, которая создает и поддерживает оптимистические идеи, убеждения. Такие порожденные культурой идеи просто необходимы людям всех возрастов, а пожилым людям — в особенности, так как они

пусть и не логически, не на основе фактов утверждают элементарное стремление жить и поддерживать эту жизнь. Именно о таком отношении к жизни, о таких могучих иллюзиях Ф. Ницше писал: «Человеческое, слишком человеческое».

Однако в любой культуре, в любом возрасте индивидуальные различия демонстрируют нам потрясающее разнообразие способов жизнеосуществления. Восприятие возраста, при котором, например, наступает старость, зависит не только от социальных и культурных стереотипов, но и от индивидуально-психологических особенностей образа жизни человека. Индивидуальные особенности представителей одной популяции могут как бы «перевешивать» общевозрастные характеристики. По меткому замечанию Я. Стюарт-Гамильтона, высказывание «типичный молодой человек» понятно, а «типичный пожилой человек» практически не имеет смысла. Общие утверждения, например «лица пожилого возраста» или «пенсионеры», плохо подходят для описания разнообразия качеств, присущих пожилым людям.

Здесь мы особое внимание уделяем преклонному возрасту, поскольку психологическая наука в долгу именно перед пожилыми и стариками. Исследователь поздних этапов жизненного пути Д. Левинсон иронично заметил: «Учение о развитии пожилых еще находится в своем детстве». Несмотря на то, что пока мало известно о способах нейтрализации отрицательных явлений процесса старения, его негативную симптоматику можно существенно сгладить и значительно отдалить. Об этом в один голос говорят врачи, психологи и мудрецы всего мира.

Более того, преклонный (старческий) возраст — понятие растяжимое. Кто считается пожилым, а кто — старым? В документах ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения) возраст от 60 до 74 лет рассматривается как пожилой, от 75 до 89 — старческий, от 90 и выше — возраст долгожителей.

Изучив связь понятия «возраст» с характерными для той или иной культуры представлениями о времени, можно констатировать, что понятие хронологического возраста появляется на достаточно поздней стадии общественного развития. Сознание первобытного человека воспринимало течение жизни не как линейный, а как циклический процесс. Причем субъектом его являлся не отдельный индивид, а коллектив (род, племя, община). Носители бесписьменных культур не знали своего индивидуального хронологического возраста и не придавали ему су-

щественного значения. Им было вполне достаточно указания на коллективный возраст.

Нетипичное для нашей культуры понимание возраста фиксировалось и антропологами. Так, в 80-х гг. XX в. во время полевых исследований в Абхазии выяснилось, что носители культуры, в особенности пожилые мужчины, указывая свой возраст, как правило, завышали его реальную величину, называя по преимуществу цифру 100 и больше. Складывалось впечатление, что число 100 имело, скорее, метафорическое значение, выражающее принадлежность к престижному для данной культуры статусу стариков.

Развитие человека часто сравнивают с развитием человеческой цивилизации. Каждая новая культура, каждая стадия общественного развития включает все предыдущее в снятом виде. Не все то, что придумано и создано человечеством, целесообразно хранить и использовать. Но унаследовать то существенное, что содержит история цивилизации, «стать на плечи» предыдущих поколений и отчетливее увидеть перспективу — это и составляет смысл современной жизни. Аналогично может быть понят и возраст. Школьный возраст включает в себя в преобразованном виде все достижения дошкольного возраста. Соответственно старший школьный возраст снимает в себе младший и так до пожилого возраста. Движение по линии жизненного пути прогрессивно! Английская поговорка гласит: «С годами ты становишься не старше, а лучше». И в преклонном возрасте появляются новые личностные структуры или образования, которые, конечно же, основываются на структурах и образованиях предыдущих стадий. Пожилые люди тоже сталкиваются с различными возрастными задачами, им также нужно пройти определенные ступени социализации (например, поддерживать необходимый уровень качества жизни при уменьшении физических ресурсов; пережить возрастающую зависимость от других людей и т.д.). Адаптация на пенсии — это столь же необходимый элемент социализации в старости, как и профессиональное самоопределение в юности.

Возраст, как и культура, обнаруживает свои новые возможности в общении, столкновении с другими возрастами. Для этого нужны личностные усилия. Умение искренне радоваться, удивляться происходящему, поддерживать дружественные связи, размышлять — залог не только насыщенной, но и долгой жизни. Учеными (в частности Г. Фриденталем) установлено,

что умные живут дольше. Это связано с регуляторными возможностями мозга. В этом есть особый смысл: пространственные и временные горизонты жизни человек раздвигает сам.

А почему так много долгожителей на Кавказе? Хороший климат? Овощи, фрукты, зеленый чай? Да, это тоже. Но, что еще более важно, на Кавказе долгожители находятся в особой социокультурной ситуации, ситуации внимания, подчеркнутой их значимости в глазах младших поколений. Думается, это прежде всего придает им силы долго жить. Долгожители чаще всего являются личностями, берущими на себя ответственность за все, что с ними происходит, чувствующие себя хозяевами собственной судьбы. Старики Абхазии, например, пользуются большим уважением, что укрепляет в них столь ярко выраженное чувство собственного достоинства, они ежедневно беседуют с родственниками и ближайшими соседями, они не испытывают одиночества, у них практически не бывает депрессии, которая является основной причиной старческого маразма. В качестве лучшего лекарства старшее поколение получает любовь и заботу окружающих. Им свойственно чувство юмора, многообразие интересов, желание жить полной жизнью. В Абхазии никто (включая стариков) не отзывается о старости явно и резко отрицательно [1, с. 648].

Такая культура старения вооружает человека эффективными инструментами преодоления самых разнообразных вызовов судьбы. Очень хотелось бы, чтобы старость имела, выражаясь современным языком, позитивный имидж, такой, например, как в светлых строках М. Светлова:

Старость — роскошь, а не отрепье,
Старость — юность усталых людей,
Поседевшее великолепье
Наших радостей, наших идей.

Стареть, все же, не так уж и плохо, особенно если помнить про альтернативу. У пожилых людей вопрос о смысле жизни актуализируется в связи с осязаемым осознанием ее конечности. Невольно вспоминаются экзистенциалисты, которые были уверены в особом назначении смерти для человека. Именно она (смерть) помогает насытить жизнь, наполнить ее чем-то действительно важным, быть включенным и внимательным к происходящему.

Невнимание к старикам в нашем обществе — вопрос прежде всего нравственности, а точнее безнравственности, современ-

ной культуры и молодых поколений. Отдельные люди и общности людей могут дискриминационно относиться к другим индивидам и общностям, что проявляется в культурном пессимизме по отношению к старикам.

Конечно, есть еще и так называемый объективный момент: стремительная изменчивость современного мира, в котором опыт пожилых мало востребован или не нужен вовсе. Ведь культурные верования не возникают независимо от объективных ситуационных сил. Антропологи считают, что в основном для ранних стадий социогенеза характерно доминирующее положение старших поколений. Это же свойственно обществам с низкой динамикой социальных изменений, а также, например, конфуцианско-азиатской культуре. В индустриальных и постиндустриальных обществах роль молодежи заметно возрастает, так как молодые адаптируются к переменам, обусловленным техническим прогрессом, быстрее и успешнее. Американский культурантрополог М. Мид писала: «Еще совсем недавно старшие могли говорить: “Послушай, я был молодым, а ты никогда не был старым”. Но сегодня молодые могут им ответить: “Ты никогда не был молодым в мире, где молод я, и никогда им не будешь”» [92, с. 301].

И все же, несмотря на ускоряющиеся изменения жизни во всех сферах, хочется надеяться, что страх перед старостью и пренебрежение к ней — это временное явление для нашей культуры. Ни одно общество, ни одна культура не может выжить без заботы о детях и стариках!

Негативная картина старения, столь распространенная в нашем обществе, имеет в своей основе, во-первых, упрощенный, однолинейный образ развития человека, где ведущую роль играют физическое здоровье и общая активность человека (это наглядные, лежащие на поверхности признаки), и, во-вторых, недостаточные условия для самореализации стариков в значимой деятельности, что мешает многим из них на закате своей жизни в глазах более младших поколений выглядеть достойно.

Именно ведущая деятельность человека, порождающая характерные отношения со значимыми людьми, определяет стадию его личной истории.

Таким образом, главная социальная функция каждой возрастной стадии определяет специфику возрастной дифференциации (различий между возрастами), продолжительность и своеобразие каждого периода жизни. На характер и содержа-

ние отдельных периодов также оказывают влияние конкретные социально-экономические и этнокультурные особенности общества, в котором живет человек, и в первую очередь сложившаяся в данном социуме система воспитания.

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. Почему родителям важно обладать развитой психолого-педагогической культурой, знать основы психологии развития?
2. Какова эволюция представлений о ребенке и его развитии за последние 6–7 веков? Опишите ее в общих чертах.
3. Почему возраст — понятие, которое обусловлено социокультурными факторами?
4. Почему на заре цивилизации период детства был очень коротким? Почему, чем выше стоит вид на эволюционной лестнице, тем длиннее период детства?
5. Каковы социокультурные проявления возраста?
6. Что означает утверждение: «Каждый последующий возраст в снятом виде содержит в себе предыдущий»?
7. Какова роль ведущей деятельности в возрастной динамике? Как ведущая деятельность зависит от культурных традиций?

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Почему психология развития (или возрастная психология) не могла появиться раньше XX в.?
2. Какие культурные стереотипы вы можете привести относительно определенного возраста? Какие положительные и отрицательные функции они выполняют?
3. Какова социокультурная ситуация развития личности зрелого возраста в нашей стране? Чем она отличается от ситуации развития личности в пожилом и старческом возрасте?

2.2. Культурно-психологические подходы к возрастной периодизации

Итак, мы уже говорили о том, что психологические теории — это некие схемы, отражающие особенности генезиса и функционирования психического. Психика имеет социальную природу. А социальное всегда исторически и культурно предопределено. Поэтому ученые, изучающие развитие личности в разные исторические эпохи и в разных странах, — это ученые, изучающие разный предмет. Как гласит арабская пословица, дети

больше походят на свое время, чем на своих родителей. Теории, к примеру, З. Фрейда, Ж. Пиаже, Р.Б. Скиннера, Л. Выготского различны не только потому, что человек многогранен, но и потому, что люди, которые представляли перед каждым из этих ученых, были разными. И это очень важно учитывать, чтобы осознавать всю относительность научных представлений о человеке и не оказаться в положении сидящего на рельсах с расписанием движения поездов: он не замечает надвигающегося поезда, так как его нет в этом самом расписании. Прав был русский мыслитель А.И. Герцен в своем выводе: «Жизнь несравненно упорнее теорий, она идет независимо от них и молча побеждает их» [цит. по: 124, с. 166]. Научные теории, вторгающиеся в повседневность, могут быть столь же разрушительны, как и религиозный фанатизм. Соответствующих примеров в истории множество. Из этого, разумеется, не следует, что теории не нужны или не важны. Они могут быть важнейшим инструментом понимания человека и оказания помощи в его развитии. Особое внимание необходимо обращать на индивидуальные линии развития, на жизненный путь конкретного человека.

Все существующие варианты возрастной классификации (периодизации) имеют весьма условный характер еще и потому, что основываются на специфических для разных подходов критериях. Например, в практике образования рубежами, границами соответствующих возрастных периодов (младенческий, дошкольный, школьный младший (начальный), школьный средний, школьный старший) служат сроки воспитания в различных образовательных учреждениях.

Еще одной причиной условного характера возрастной периодизации является смешение понятий. Такие понятия, как «развитие личности» и «развитие психики» (или «развитие психики личности», «психическое развитие личности»), оказываются поставленными в один синонимический ряд. Так, если Э. Эриксон разрабатывал эпигенетическую концепцию развития личности (именно личности), о которой у нас речь еще впереди, то Д.Б. Эльконин предлагает концепцию развития психики ребенка (именно психики), не претендующую на статус концепции развития личности. Поэтому при всем разнообразии фактов, относящихся к возрастной периодизации, особое внимание следует уделять процессу формирования личности как социального, системного качества человека.

2.2.1. Методологические подходы культурно-исторической теории Л.С. Выготского

По Выготскому, самым существенным моментом в развитии психики человека является культурно-историческая обусловленность этого развития. Следует отметить, что при формировании культурно-исторической теории Выготским был переработан обширный исследовательский материал гештальтпсихологов, французской психологической школы (прежде всего Ж. Пиаже), а также структурно-семиотического направления в лингвистике и литературоведении (М.М. Бахтин, Э. Сепир, Ф. де Соссюр, «формальная школа» в литературоведении и др.) [74, с. 158]. Также интересным является тот факт, что первостепенное значение имела ориентация на марксистскую философию. Кстати, как бы сильно сегодня не критиковали марксизм, нельзя не отметить, что именно марксистская методология явилась чрезвычайно плодотворной для создания Выготским своей знаменитой теории. Существует даже точка зрения, что революция, которую совершил в психологии Л.С. Выготский, целиком основана на уникальном сочетании энциклопедических профессионально-психологических знаний и глубокого понимания материалистической диалектики К. Маркса [120, с. 79].

Само название «культурно-историческая теория» порождает некоторую неопределенность в понимании ее сути. Как указывается в литературе [59, с. 202], выражение «культурно-историческая» вызывает ассоциации с этнографией и культурной антропологией, взятых в исторической перспективе. Однако сам Выготский вкладывал в данное выражение совершенно другой смысл. Слово «историческая» предполагает соблюдение принципа развития, а слово «культурно» подразумевает включенность развивающейся личности в социальную среду, являющуюся носителем культуры, как опыта, наработанного человечеством. Поэтому теория Л.С. Выготского — это учение об индивидуальной истории человека, развивающегося в социуме.

Суть и динамику личностного развития Выготский объясняет законом культурно-исторического развития психики: «...Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [28, с. 145]. Такие функции имеют не просто социальную, но и знаковую природу. Дело в том, что за время исторического развития

человеком созданы уникальные знаковые системы, позволяющие осмыслить, интерпретировать и постигать сущность явлений окружающего мира. Эти системы продолжают развиваться и совершенствоваться. Их изменение определенным образом сказывается и на динамике самих психических процессов человека. Таким образом, осуществляется диалектика психических процессов, знаковых систем, явлений окружающего мира.

Далее важно отметить, что Выготский вводит понятие «*возрастное новообразование*», которое отражает то качественно новое, что возникает в личности на новом этапе ее развития. Каждому возрастному этапу присуще свое основное, центральное новообразование. Процессы развития, непосредственно связанные с основным новообразованием, называются *центральными линиями развития* в детском возрасте, все другие, т.е. частные процессы, называются *побочными линиями развития*. «...При переходе от одного возраста к другому вместе с общей перестройкой системы сознания меняются местами центральные и побочные линии развития» [29, с. 257].

Сам механизм перехода от одной возрастной ступени к другой Выготский объясняет, опираясь на понятие «*социальная ситуация развития*». Именно в выяснении социальной ситуации развития и заключается первый вопрос, на который необходимо ответить, изучая динамику какого-либо возраста. И именно адекватное понимание социальной ситуации развития позволяет, по Выготскому, избежать тех заблуждений, когда развитие ребенка рассматривается как результат воздействия «внешней» среды, выступающей просто «обстановкой развития» [29, с. 258]. Воздействия среды сами претерпевают количественные и качественные изменения в зависимости от того, через какие возрастные и индивидуальные особенности они преломляются. «Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем социальной ситуацией развития в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому, ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из со-

циальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [29, с. 258, 259].

Следующим звеном культурно-исторической теории является положение о *зоне ближайшего развития*. Это частное следствие всей теории Выготского стало, пожалуй, основным моментом, имеющим огромное прикладное значение. Каждый субъект имеет прежде всего актуальную зону своего развития, которая определяется его способностью самостоятельно решать жизненно-практические или учебные задачи. А зона ближайшего развития определяется как тот уровень развития, который ребенок может обнаружить, самостоятельно выполняя задание. «Область несозревших, — пишет Л.С. Выготский, — но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка» [29, с. 264]. Зона ближайшего развития определяет оптимальные сроки (низшую и высшую временную планку) для каждого конкретного субъекта, в которые необходимо организовать определенные условия среды для развития соответствующих функций или личностных структур.

Положение о зоне ближайшего развития имеет особую актуальность прежде всего для педагогической психологии и именно для решения задач эффективного обучения. Однако, если его рассматривать в более широком контексте, то мы сможем увидеть, что зона ближайшего развития применима не только в отношении интеллектуального развития ребенка (а именно применительно к этой сфере и зародилась идея о «зоне ближайшего развития»), но и в отношении личностного развития в целом. Это понятие, а точнее механизм его действия, может объяснить, например, почему для одного ребенка какие-то обстоятельства жизни, их динамика или какое-то конкретное событие становятся факторами, приводящими к перестройке структуры личности, а для другого они проходят бесследно. С нашей точки зрения, это как раз и обусловлено сензитивностью ребенка, или зоной его ближайшего развития.

Сензитивные периоды — это возрастные интервалы, во время которых, в соответствии с генетической программой и при наличии хотя бы минимально достаточных условий внешней (в первую очередь социальной) среды, созревшие к этому времени функции оптимально консолидируются, становясь подсистемами в новой психологической системе. Если какой-либо из этих компонентов нового «союза» не сформировался в должной степени, то систе-

ма все равно закрывается, не дожидаясь его окончательного созревания, и по истечении сензитивного периода сама по себе уже не гармонизируется. Иными словами, то, что пропущено, не сформировано в соответствующий сензитивный период развития, само по себе не компенсируется автоматически в более старшем возрасте, а требует специальных и сложных усилий. Более того, если какой-либо из возрастных этапов прожит ребенком недостаточно полноценно, то искажается и весь дальнейший ход психического развития.

Сензитивные периоды в жизни человека, скорее всего, имеют общие биологические механизмы с удивительным явлением молниеносного обучения у животных, получивших название «импринтинг», т.е. запечатление. Как известно, обнаружено оно немецким биологом Д. Хейнротом, который наблюдал за поведением инкубаторных гусят. Он подсадил только вылупившихся гусят к взрослой гусыне, ожидая, что они последуют за ней (разумеется, гуськом). Как же велико было его изумление, когда гусята пошли не за гусыней, а за ним самим, пошли (гуськом), не отставая от него ни на шаг! Оказывается, в первые минуты жизни молодого животного в его памяти неизгладимо запечатлевается образ первого попавшегося на глаза движущегося предмета, и за этим предметом отныне детеныш будет повсюду следовать. Неважно, человек ли это, гусыня, мяч, подушка, коробка — главное, чтобы объект (он получил название «импринтинг-объект») двигался. И это первое впечатление уже невозможно стереть. Оно на всю жизнь! Не здесь ли разгадка силы первых впечатлений?

Переносить явления, обнаруженные в опытах над животными, на человека крайне опасно. Но трудно удержаться. Известный генетик академик Б.Л. Астауров считает, что и у человека некоторые свойства психики в порядке так называемого импринтинга или запечатления возникают в первые дни, месяцы и годы после рождения и утверждаются на всю жизнь. С его точки зрения, именно этот механизм срабатывает в тот критический период, когда человек сензитивен к любви. И вот идеальный образ единственной или единственного любимого запечатлевается и всецело овладевает сознанием (любовь с первого взгляда и на всю жизнь).

Так рушатся мировые загадки. И в поведении пушкинской Татьяны отныне все ясно: наступил сензитивный для любви момент: «Пора пришла — она влюбилась». В кого? В первый попавший в поле зрения «импринтинг-объект». Им-то и оказался Ев-

гений Онегин: «Ты чуть вошел, я вмиг узнала. Вся обомлела, запылала и в мыслях молвила: “Вот он!”». Классически точное описание запечатления!

Да, если бы существовал сензитометр! Люди бы точно знали не только то, когда и чему учить, но и могли бы прогнозировать тот опасный момент, когда лучше вообще не выходить из дому и смотреть только на достойные импринтинга, т.е. первой любви, объекты.

Очень важно то, что не только школьные уроки (в виде каких-то заданий) могут быть относящимися или не относящимися к зоне ближайшего развития, но и любые житейские ситуации, так называемые «уроки жизни» (в виде каких-то событий), могут создавать или не создавать толчки для развития. Эта своеобразная дискретность в развитии особенно характерна для подросткового и юношеского возраста. Именно в этот возрастной период обнаруживает себя закон неравномерности индивидуального развития.

Даже самый поверхностный взгляд на данную проблему показывает, что динамика развития человека совсем не непрерывна: в ней существуют и скачки, и регрессивные процессы. Выготский отмечает, что научное сознание рассматривает революцию и эволюцию как связанные и, более того, предполагающие друг друга формы развития. «Самый скачок, совершаемый в развитии ребенка в момент подобных изменений, научное сознание рассматривает как определенную точку во всей линии развития в целом» [28, с. 136]. Нас как раз и интересует этот «скачок» в развитии: что побуждает именно этого человека, человека определенного возраста, именно в этих временных, пространственных и социальных измерениях принять какое-либо решение относительно своей жизни, а точнее, относительно своей личности. В этом заключается огромное значение культурно-исторической теории вообще и идеи о зоне ближайшего развития в частности для так называемого «событийного» подхода в психологии, где изучаются особенности влияния тех или иных событий на развитие личности. Вообще, сами сензитивные периоды и зоны ближайшего развития служат доказательством влияния опыта на развитие человека.

Возрастная периодизация была представлена Л.С. Выготским в следующем виде [29, с. 256]:

- кризис новорожденности;
- младенческий возраст (2 месяца — 1 год);

- кризис одного года;
- раннее детство (1 – 3 года);
- кризис трех лет;
- дошкольный возраст (3 – 7 лет);
- кризис семи лет;
- школьный возраст (8 – 12 лет);
- кризис тринадцати лет;
- пубертатный возраст (14 – 18 лет);
- кризис семнадцати лет.

Таким образом, как считал Выготский, перед нами раскрывается совершенно закономерная, полная глубочайшего смысла и ясная картина. Критические возрасты перемежаются стабильными. Первые являются переломными пунктами в развитии, лишняя раз подтверждая то, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.

В чем же проявляется «кризис» при переходе от одного возраста к другому? Ребенок, который до этого был спокойным и покладистым, вдруг начинает бунтовать. Чего же он хочет? В разные эпохи, в разные периоды детства – разного. Но разница эта относительна, и все «возрастные революции» кое в чем похожи друг на друга.

Причина всех возрастных кризисов – назревшее противоречие между новыми потребностями личности и старыми условиями их удовлетворения, переставшими ее устраивать.

Итак, остановимся на *кризисе новорожденности*. Представим себе социальную ситуацию новорожденного. Она специфична, неповторима и определяется двумя моментами. С одной стороны, это полная биологическая беспомощность ребенка, он не в состоянии удовлетворить ни одной жизненной потребности без взрослого. И уже самим этим фактом младенец – максимально социальное существо.

С другой стороны, при максимальной зависимости от взрослых ребенок лишен еще основных средств общения в виде человеческой речи. В противоречии между максимальной социальностью и минимальными средствами общения заложена основа всего развития ребенка в младенческом возрасте. А кризисность подчеркивается тем, что в первые дни жизни ребенок, как правило, теряет в массе тела.

Основное новообразование – возникновение индивидуальной психической жизни ребенка. Новое в этом периоде то, что, во-первых, жизнь становится индивидуальным существованием, отдельным от материнского организма. Во-вторых, жизнь

становится психической, ибо, согласно Выготскому, только психическая жизнь может быть частью социальной жизни окружающих ребенка людей.

Проявляется новообразование в форме комплекса оживления, который включает в себя следующие реакции: общее моторное возбуждение при приближении взрослого; использование крика, плача для привлечения к себе внимания, т.е. возникновение инициативы общения; обильные вокализации во время общения с матерью; реакция улыбки.

Комплекс оживления служит границей критического периода новорожденности, а сроки его появления — основной критерий нормальности психического развития ребенка. Комплекс оживления появляется раньше у тех детей, матери которых не только удовлетворяют витальные потребности ребенка (вовремя кормят, меняют пеленки и т.п.), но и общаются, играют с ним.

Схожее противоречие (противоречие между новыми потребностями и способами о них заявить), но на другом уровне (уровне речи) составляет содержание *кризиса одного года*. Ранее организм младенца регулировала биологическая система, связанная с биоритмами. Теперь же она вошла в противоречие с вербальной ситуацией, основанной на самоприказе или приказе со стороны взрослых. Таким образом, ребенок в возрасте около года оказывается вообще без системы, позволяющей ему надежно ориентироваться в окружающем мире. Биологические ритмы сильно деформированы, а речевые не настолько сформированы, чтобы ребенок мог свободно управлять своим поведением и влиять на окружающих.

В самом деле, примерно к году ребенок уже обретает некоторую самостоятельность — начинает ходить, познает сложный мир предметов, вступает в разнообразные отношения со взрослыми. Особенно резко повышается стремление к общению с ними. А вот средств для такого общения не хватает — речь только только начинает формироваться. Создается впечатление, что ребенок желает сказать больше, чем способен выразить. Да и то, что он говорит, взрослые не всегда понимают. Порой нужен «переводчик». Люди говорят на разных языках, а это, как известно, часто вызывает конфликты. Благодаря данному противоречию в развитии психики происходит поистине великое событие: дети усваивают язык, овладевают речью, точнее, автономной речью, выступающей новообразованием кризиса. Противоречие разрешается до поры до времени, а именно до первой серьезной «революции», которая назревает к концу третьего года жизни.

Для того чтобы понять, вошел ли ребенок в *кризис трех лет*, не обязательно смотреть в свидетельство о рождении (тем более что темп психического развития часто не соответствует календарным срокам). У данного возраста есть свой пароль — любимое выражение ребенка: «Я сам!» На это взрослые отвечают не менее традиционным: «Нельзя!»

Лозунги выставлены — стороны вступают в неравный бой, где победа взрослых над стремлением ребенка к самостоятельности равна их педагогическому поражению: на выходе либо безвольный и малоинициативный слюнтяй, либо упрямый и жестокий самодур...

Впрочем, нельзя процесс воспитания описывать как сводку с театра военных действий. Чаще всего взрослые находят правильные пути, когда жажда самостоятельности удовлетворяется без взрывов и бунтов. «Революция» может пройти мирным путем. Но для этого взрослые должны быть хорошими стратегами и тактиками. И все-таки, кризис трех лет относится к числу острых. Ребенок неуправляем, впадает в ярость. Поведение почти не поддается коррекции. Период труден как для взрослого, так и для самого ребенка. Симптомы называют «семизвездием кризиса» трех лет: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт, обесценивание взрослых, деспотизм. Данные симптомы свидетельствуют, что кризис трех лет протекает как кризис социальных отношений и связан со становлением самосознания ребенка. Появляется позиция «Я сам». Ребенок познает различие между «должен» и «хочу» и учится соотносить их с «нельзя». Кризис затягивается, если взрослый твердо стоит на позиции «хочу» (вседозволенность) или на позиции «нельзя» (запреты). Следует предоставить ребенку сферу деятельности, где бы он мог проявлять самостоятельность.

Сущностью *кризиса семи лет* выступает необходимость регулировать свое поведение и жизнь в целом правилами, общественными нормами и требованиями, которые в данном возрасте предъявляют уже не только родители и родственники, но и учителя, отчасти сверстники в совместной деятельности и играх. С другой стороны, во внутренней жизни ребенка распадается единство аффекта и интеллекта, что характеризуется утрированными формами поведения. Ребенок не владеет своими чувствами (не может сдерживать, но и не умеет управлять ими). Дело в том, что, утратив одни формы поведения, он не приобрел еще другие.

Теряется непосредственность и спонтанность в поведении, оно становится многоплановым (выделяется план реальный и вымышленный), выделяется и осознается переход одного чувства в

другое. Но наряду с этим переживания ребенка определяются конкретным, образным мышлением. При всей своей «взрослости» ребенок живет в мире тех обобщений, которые доступны именно его опыту. Л.С. Выготский говорит о расхождении в этом возрасте видимого (оптического, зрительного) пространства и смыслового поля. Игра осуществляется не в видимом, а в смысловом поле. Это означает, что ребенок действует в игре с тем, чем предмет является по смыслу, а не по свойствам (например, палка вместо лошади). Если в полтора года ребенок открывает, что всякая вещь имеет свое имя, то в игре он открывает, что каждая вещь имеет свой смысл, каждое слово имеет свое значение, которое может замещать вещь. Он мысленно видит вещь за словом. Это и есть то мышление, которое формируется в игре.

В *кризисе тринадцати лет* основным симптомом выступает дисгармоничность во внутреннем строении личности, что приводит к противопоставлению себя взрослым. Подросток может провоцировать запреты родителей, чтобы иметь затем возможность проверить свои силы, отстаивая их и нарушая установленные границы. Л.С. Выготский подчеркивал, что за всяким негативным симптомом кризиса «скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме» [29, с. 253]. В период данного кризиса очень наглядно проявляются фазы его протекания (присущие, кстати, и всем другим критическим периодам): негативная фаза (ломка старых стереотипов и сформировавшихся ранее структур); фаза кульминации (обострение противоречия); посткритическая фаза (период формирования новых структур, построение качественно иных отношений с другими).

И наконец, *кризис семнадцати лет* содержит противоречие между необходимостью и возможностью (или готовностью) самоопределения, прежде всего личностного самоопределения, составная часть которого – профессиональное самоопределение. Это в значительной степени способствует развитию самосознания, являющегося новообразованием данного возраста. В более точной «редакции» это новообразование определяется как готовность к личностному и жизненному самоопределению [102, с. 375].

Любое изменение в мышлении, в установках, в развитии личности – результат активного восприятия индивидом внешнего воздействия. Развитие есть всегда саморазвитие, возможное только во взаимодействии. Развитие, воспитание – процессы не только извне идущие, но и вовнутрь направляемые самой личностью. Два плана человеческой деятельности по развитию личности («вовне» и «вовнутрь») создают личность, которая неповторима и

незаменима. И если на начальных этапах жизни многое дается человеку как бы в награду, то затем он сам строит себя, исходя из своих замыслов, основанных на фундаменте культуры. Очень кратко, но емко это сформулировал Г. Канин: «Юность — это дар природы, а зрелость — произведение искусства» [17, с. 196].

В своем негативном проявлении, т.е. для тяжело переживающих кризис семнадцати лет, характерны различные страхи. Ответственность за сделанный выбор, за реальные достижения в это время — уже большой груз. Сюда еще прибавляются страхи перед новой жизнью, перед возможностью совершения ошибки, перед неудачей при поступлении в вуз, у юношей — еще и перед службой в армии. Высокая тревожность и выраженный страх могут привести к возникновению невротических реакций.

В этом возрасте с особой силой происходит конкретно-историческая детерминация развития, в юности индивид становится «созвучен эпохе». Он утверждает себя как представитель определенного поколения, которое, в свою очередь, объединяется, «синхронизируется» (по выражению А.В. Толстых) какими-то важными для многих событиями общественной жизни, совпадением установок, вкусов, моды [102, с. 376]. Молодые люди, как правило, на всю жизнь сохраняют любовь к музыке, которую полюбили в юности, к тому стилю в одежде, который тогда доминировал, к тому типу женской и мужской красоты, который был в цене и который олицетворялся в любимых актрисах и актерах, наконец, к тем ценностям и идеалам, которым были привержены, входя во взрослую жизнь. Э. Шпрангер отмечал, что «в юности психическое развитие есть вращение индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи» [цит. по: 102, с. 377].

Дж. Морс, автор статьи о Л.С. Выготском, опубликованной в биографическом библиографическом словаре по психологии, отмечает: «Психология развития конца 1990-х... по своей сути является “пост-выготской”. Без тщательной, глубокой и гуманистически направленной работы скромного адвоката из Гомеля, ставшего психологом, она не обрела бы своего сегодняшнего вида» [104, с. 160].

2.2.2. Теория культурно-исторического подхода в концепции А.Н. Леонтьева

А.Н. Леонтьев — непосредственный ученик и продолжатель идей Л.С. Выготского. Базируясь на разработанном К. Марксом понятии деятельности, он рассматривает психику как инте-

приоритетную деятельность, которая экстернируется (проявляется во внешнем плане) при возникновении препятствий ее внутреннего протекания. Поэтому любые формы психического отражения Леонтьев рассматривал как виды (или подвиды) деятельности (например, общение – это коммуникативная деятельность, восприятие – перцептивная деятельность) [78]. Используя принцип деятельностного подхода, позднее возник даже своеобразный «девиз» психологии познания: люди действуют в мире в зависимости от того, как они познают его, но познают его в зависимости от того, как действуют в нем.

Не только познание, образ мыслей человека определяются деятельностью, но во многом и весь образ жизни. Дело в том, что в деятельности, и именно в совместной деятельности (в больших и малых социальных группах), осуществляется приобщение личности к общественно-историческому, культурному опыту. Делая что-то, вступая в разнообразные отношения с другими, человек создает определенное, специфичное для данного исторического этапа и данной культуры «поле» смыслов, значений и условий существования. А.Г. Асмолов приводит в качестве пояснения эпизод из волшебной сказки М. Метерлинка «Синяя птица». В нем добрая фея дарит детям чудодейственный алмаз. Стоит лишь повернуть этот алмаз, и люди начинают видеть «скрытые души» вещей. В этой сказке, как и в любой другой хорошей сказке, есть особый смысл, большая правда. Окружающие людей предметы человеческой культуры действительно имеют «социальную душу» (выражение К. Маркса. – *Авт.*). А «душа» – это не что иное, как поле значений, существующих в форме опредмеченных в процессе деятельности в орудиях труда схем действия, в форме ролей, понятий, ритуалов, церемоний, различных социальных символов и норм. «Только в том случае, – пишет далее А.Г. Асмолов, – человек становится личностью, если он с помощью социальных групп включился в поток деятельностей (а не поток сознания) и через их систему усвоит экстернированные в человеческом мире “значения”. Совместная деятельность и есть тот “алмаз”, который, как правило, совершенно этого не осознавая, поворачивает человек, чтобы увидеть “социальные души предметов” и приобрести свою собственную “душу”» [11, с. 226].

Следуя логике теории Выготского, Леонтьев проектирует разработанную учителем структуру возраста (понятия возрастного новообразования, социальной ситуации развития, центральной и побочной линий развития, ведущей функции) на структуру деятельности. Понятие ведущей функции заменяет-

ся на понятие ведущей деятельности, а разные виды деятельности рассматриваются как линии развития. При этом центральной линией развития для данного возраста выступает ведущий вид деятельности, а побочными — остальные виды деятельности, которые в других возрастах становятся ведущими, а значит, и центральными. Основными видами деятельности, последовательно развертывающимися в онтогенезе, выступают: 1) игра (ранний и дошкольный возраст); 2) учение (школьный возраст); 3) труд (взрослые) [59, с. 212].

Позднее данная типология видов деятельности стала мишенью для серьезной критики. Она признавалась «слишком абстрактной, а трехчленная классификация видов деятельности неполной и догматической» [71, с. 43]. Что касается ведущей деятельности личности, например, юношеского возраста, то она была сформулирована уже Д.Б. Элькониним как «учебно-профессиональная деятельность, благодаря которой у старшеклассников формируются определенные познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы и вырабатывать нравственные идеалы, самосознание» [71, с. 43]. И.С. Кон пишет, что эта «периодизация откровенно нормативна и выражает прежде всего ведомственную точку зрения школы, описывая то, чем, по мнению Министерства просвещения, должен заниматься старшеклассник. Внутренний мир личности, ее свобода, внешкольная деятельность, инициатива (а не только умение “подчиняться нормам”), дружба, любовь выпадают из нее как нечто несущественное, второстепенное» [71, с. 44].

Критика ведущих видов деятельности возникает и при социально-психологическом взгляде на личностное развитие. Так, А.В. Петровский пишет: «Придерживаясь деятельностного подхода к рассматриваемой проблеме, мы высказываем предположение, что в аспекте формирования личности для каждого возрастного периода ведущим является не монополия конкретной (ведущей) деятельности (предметно-манипулятивной, или игровой, или учебной и др.), а деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складываются у ребенка с наиболее референтной для него в этот период группой (или лицом). Эти взаимоотношения опосредуются содержанием и характером деятельностей, которые задает эта референтная группа, и общения, которое в ней складывается. Другими словами, здесь намечается попытка осуществить социально-психологический под-

ход к пониманию развития личности и построению соответствующей возрастной периодизации» [98, с. 20].

Характеризуя личностное развитие как то, которое сопровождается все более расширяющейся действительностью для субъекта, Леонтьев критикует старую формулу о личности как о продукте врожденных свойств и приобретенного опыта. По его мнению, «прошлые впечатления, события и собственные действия субъекта отнюдь не выступают для него как покоящиеся пласты его опыта. Они становятся предметом его отношения, его действий и потому меняют свой вклад в личность» [78, с. 216]. Указывается далее, что «эти изменения происходят постоянно, но они могут и концентрироваться, создавая нравственные переломы. Возникающая переоценка прежнего, установившегося в жизни, приводит к тому, что человек сбрасывает с себя груз своей биографии. Разве не свидетельствует это о том, что вклады прошлого опыта в личность стали зависимыми от самой личности, стали ее функцией?» [78, с. 217]. Конечно, данная зависимость проявляется на всех ступенях онтогенеза, но в наибольшей мере она становится возможной благодаря развитию самосознания и, соответственно, рефлексии в структуре личности, т.е. в подростковый период.

Эти рассуждения важны для изучения тех изменений в развитии личности, которые происходят благодаря каким-то значимым для человека событиям, а именно:

а) А.Н. Леонтьевым подчеркивается активность личности в своем совершенствовании, «ведь в конечном счете личность выступает как то, что человек делает из себя, утверждая свою жизнь» [цит. по: 91, с. 161];

б) отмечается механизм осуществления этой активности — через формирование в процессе деятельности самосознания, процесс рождения которого, пожалуй, и является центральным процессом развития личности;

в) предполагается возможность обратного влияния изменений жизни (которые человек осуществил сам) на личностное развитие (это то, что в психологии называют вторичными условиями развития личности); А.Г. Асмолов заметил: «Деятельность определяет личность, но личность выбирает ту деятельность, которая ее определяет» [цит. по: 99, с. 19];

г) указывается, что «действительный путь исследования личности заключается в изучении тех трансформаций субъекта (или, говоря языком Л. Сэва, «фундаментальных переворачива-

ний»), которые создаются самодвижением его деятельности в системе общественных отношений» [79, с. 145];

д) подчеркивается, наконец, что «переход, знаменующий собой подлинное рождение личности, выступает как событие, изменяющее ход всего последующего психического развития» [78, с. 212].

Анализ концептуальных положений о развитии личности, полученных в научной школе Выготского—Леонтьева, позволил В.П. Зинченко вычленить важнейшие принципы данного развития:

- творческий характер развития, проявляющийся в порождении ребенком знаков, символов, когда он уже с младенчества выступает как субъект культуры;

- ведущая роль социокультурного контекста развития, по-разному проявляющаяся в разных периодах, влияя, например, в школьных возрастах на процессы формирования образа мира, стиля поведения и деятельности;

- особая значимость сензитивных периодов развития (разных для разных возрастов), т.е. периодов, наиболее чувствительных к осознанию, усвоению и реализации норм, форм, условий человеческой жизнедеятельности (языка, способов общения и т.д.);

- совместная жизнедеятельность взрослых и детей как движущая сила развития ребенка, присвоения им в общении со взрослыми достижений исторического развития человека;

- ведущая деятельность и законы ее смены как важнейшие внутренние основания генетической преемственности периодов возрастного развития;

- определение зоны ближайшего развития растущего человека;

- непреходящая ценность всех этапов развития;

- принцип единства аффекта и интеллекта, проявляющийся в становлении сознания в результате взаимодействия его образующих — деятельностной, аффективной и личностной составляющих;

- опосредствующая роль знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями;

- интериоризация и экстериоризация как механизмы развития, где особенно актуализируются переходы от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему;

- неравномерность (гетерохронность) развития [цит. по: 127, с. 53, 54].

Таблица 2.1

Схема периодизации развития

Период	Возраст	Критерии периодизации		
		Социальная ситуация развития	Ведущая деятельность	Личностное новообразование
Новорожденность	0 – 1 мес.	Взрослый Ребенок	Физиологические отправления	Способность активно бодрствовать, перцептивная память
Младенчество	1 мес. – 1 год	Взрослый Ребенок	Эмоциональное общение	»
Раннее детство	1 – 3 года	Взрослый Ребенок	Предметно-манипулятивная	Потребность в ориентировке, речь, система «Я»
Дошкольное детство	3 – 7 лет	Ребенок Взрослый	Сюжетно-ролевая игра	Внутренняя позиция, соподчинение мотивов
Младшее школьное детство	7 – 12 лет	Ребенок Сверстники	Учение	Произвольное целеполагание
Младший подростковый возраст	12 – 15 лет	Младший подросток Сверстники	Интимно-личностное общение	Способность к идентификации
Старший подростковый возраст	15 – 17 лет	Старший подросток Сверстники	Учебно-профессиональная	Чувство одиночества, первая любовь

Базируясь на сформулированных Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым идеях о личностном развитии и основаниях для его периодизации, В.Ф. Моргун и Н.Ю. Ткачева предлагают соответствующую схему (табл. 2.1). При этом они поясняют, что возрастное развитие есть непрерывный процесс, имеющий скачкообразный характер. В нем периоды плавного изменения личности перемежаются и отделяются друг от друга кризисами. Чтобы получить картину становления личности ребенка, необходимо охарактеризовать социальную ситуацию развития в каждом периоде, главные личностные новообразования и ведущую деятельность ребенка [133, с.11].

По мнению авторов большинства периодизаций, развитие личности направлено на достижение определенного состояния – взрослости или зрелости, за пределами которого собственно развитие прекращается, замещаясь простым изменением, а впослед-

ствии инволюционирует, т.е. личность деградирует. Так, Т. Шибутани высказал точку зрения, согласно которой развитие личности, ее социализация происходят до периода зрелости, Э. Клапаред отмечает, что зрелость означает остановку развития и представляет собой «психическую окаменелость». Н. Трауготт указывал на ослабление аффективной жизни в этот период. Но даже в поздние периоды жизни могут появляться новые линии личностного развития. Некоторые исследователи полагают, что развитие имеет место на протяжении всей жизни человека, другое дело, что характер этого развития изменяется. К таким исследователям относятся Э. Эриксон и Д. Левинсон.

2.2.3. «Система координат» в теории Э. Эриксона

Являясь последователем З. Фрейда и его известной периодизации личностного развития, которая делает основной акцент на развитии либидо (сексуальной энергии) как важнейшей движущей силы развития, американский психолог Э. Эриксон создал оригинальную «систему координат». Она включает четыре этапа: оральный (первый год жизни), анальный (приучение ребенка к регулированию физиологических отправлениях, до 2–3-летнего возраста), фаллический (промежуточный, латентный) и генитальный (приуроченный к началу полового созревания).

Наряду с биологически обусловленными факторами становления личности Эриксон признавал колоссальное влияние культурно обусловленных детерминант. Он утверждал, что фрейдистская периодизация психосексуального развития с ее фазами (оральной, анальной, фаллической и генитальной) должна быть дополнена психосоциальными стадиями развития «Я», в ходе которого индивид устанавливает основные ориентиры по отношению к себе и своей социальной среде. Если Фрейд интересовало влияние родителей на становление личности ребенка, то Эриксон подчеркивает исторические, культурные условия, в которых формируется «Я» ребенка. Его наблюдения за людьми, принадлежащими к различным социокультурным группам, показывают: развитие личности неизбежно и тесно связано с меняющимися особенностями социальных предписаний и системой ценностей.

Следующим дополнением взглядов Фрейда на развитие личности было признание Эриксоном того факта, что это развитие не заканчивается в детские или даже подростковые годы, но растягивается на весь жизненный цикл. И не только Фрейд, но и многочисленные периодизации других ученых заканчиваются периодом подросткового или юношеского возраста, что не-

гласно может формировать мнение о завершении личностного развития в этом периоде. Особое исследовательское внимание к детству, конечно же, вызвано той ролью, которую оно играет на протяжении всего жизненного пути человека. Именно детство — пора наиболее интенсивного взаимопроникновения биологического и социального, когда природное принимает культурные формы, а культура закрепляется в особенно восприимчивых биологических структурах.

Но может быть есть и психологическая причина, заставляющая ученых «впадать в детство» (т.е. изучать его). Может быть дело в том, что, как сказал П. Азаис, «способность быть интересным для всех дана только одному детству и составляет одну из его очаровательных принадлежностей» [цит. по: 17, с.135].

Эриксон писал, что каждой стадии присущи свои собственные параметры развития, способные принимать положительные и отрицательные значения.

Итак, периодизация Э. Эриксона выглядит следующим образом [141].

Первая стадия развития человека соответствует оральной фазе классического психоанализа и обычно охватывает первый год жизни. В этот период развивается параметр социального взаимодействия, положительным полюсом его служит доверие, а отрицательным — недоверие.

Степень доверия, которым ребенок проникается к окружающему миру, к другим людям и даже к самому себе, в значительной степени зависит от проявляемой к нему заботы. Младенец, который получает, что хочет, который никогда долго не испытывает недомогания, которого баюкают и ласкают, с которым играют и разговаривают, чувствует, что мир, в общем, место уютное, а люди — существа отзывчивые и услужливые. Если же ребенок не получает должной любви и должного ухода, не встречает заботы и ласки, то в нем вырабатывается недоверие — боязливость и подозрительность по отношению к миру вообще и к людям в частности, и это недоверие он несет с собой в другие стадии своего развития.

Естественно, вопрос о базовом доверии к миру решается младенцем не в формально-логическом плане, а в общении ребенка со взрослым и контакте со средой своего обитания через впитывание звуков, цветов, света, тепла и холода, пищи, улыбок и жестов и т.д. Ключевую роль в создании условий для успешного прохождения этой стадии играет мать или другие наиболее близкие к ребенку люди. При этом Эриксон полагает, что критерием сформированности доверия к миру является спо-

способность ребенка спокойно переносить исчезновение матери из поля зрения.

Здоровое развитие младенца не является результатом исключительно чувства доверия, но, скорее, обусловлено благоприятным соотношением доверия и недоверия. Понять, чему не следует доверять, так же важно, как и понять, чему доверять необходимо. Способность предвидеть опасность и дискомфорт важна для совладания с окружающей реальностью и для эффективного принятия решений. В различных культурах и социальных классах матери учат доверию и недоверию по-разному. Э. Эриксон обнаружил в разных культурах разные «схемы доверия» и традиции ухода за ребенком. В одних культурах мать проявляет нежность очень эмоционально, кормит младенца всегда, когда он плачет или капризничает, не пеленает его. В других же культурах, напротив, принято туго пеленать, дать ребенку покричать и поплакать, «чтобы его легкие были сильнее». Последний способ ухода, по мнению Э. Эриксона, характерен для русской культуры. Несмотря на культурную специфичность, путь приобретения базального доверия по самой своей сути универсален; человек доверяет социуму подобно тому, как он доверяет собственной матери, словно она вот-вот вернется и накормит его в подходящее время подходящей пищей.

Но вопрос о том, какое начало (доверие или недоверие) одержит верх, не решается раз и навсегда в первый год жизни, а возникает заново на каждой последующей стадии развития. Это и несет надежду, и таит угрозу. Например, ребенок, который приходит в школу с чувством настороженности, может постепенно проникнуться доверием к какой-нибудь учительнице, не допускающей несправедливости по отношению к детям. При этом он может преодолеть первоначальную недоверчивость. Но зато и ребенок, выработавший в младенчестве доверчивый подход к жизни, может проникнуться к ней недоверием на последующих стадиях развития, если, скажем, в случае развода родителей в семье создается обстановка, переполненная взаимными обвинениями и скандалами.

Вторая стадия охватывает второй и третий годы жизни, совпадая с анальной фазой фрейдизма. В этот период, считает Эриксон, у ребенка развивается самостоятельность на основе развития его моторных и психических способностей. На этой стадии ребенок осваивает различные движения, учится не только ходить, но и лазать, открывать и закрывать, толкать и тянуть, держать, отпускать и бросать. Малыши наслаждаются и гордятся своими новыми способностями и стремятся все делать сами:

разворачивать леденцы, доставать витамины из пузырька и т.д. Если родители предоставляют возможность ребенку делать то, на что он способен, а не торопят его, у ребенка вырабатывается ощущение, что он владеет своими мышцами, своими побуждениями, самим собой и в значительной мере своей средой, т.е. у него появляется самостоятельность.

Но если воспитатели проявляют нетерпение и спешат сделать за ребенка то, на что он и сам способен, у него развивается стыдливость и нерешительность. Конечно, не бывает родителей, которые ни при каких условиях не торопят ребенка, но не так уж неустойчива детская психика, чтобы реагировать на редкие события. Только в том случае, если в стремлении оградить ребенка от усилий родители проявляют постоянное усердие, неразумно и неустанно браня его за «несчастные случаи», будь то мокрая постель, запачканные штанишки, разбитая чашка или пролитое молоко, у ребенка закрепляется чувство стыда перед другими людьми и неуверенность в способностях управлять собой и окружением. На этом этапе происходит своеобразная интериоризация маленьким человеком того, что удачно названо Эриксоном «глазами мира», того, что видят в нем люди.

Итак, удовлетворительное разрешение кризиса на этой стадии зависит прежде всего от готовности родителей постепенно предоставлять детям свободу самим осуществлять контроль над своими действиями. В то же время родители должны ненавязчиво, но четко ограничивать ребенка в тех сферах жизни, которые представляются опасными как для самих детей, так и для окружающих.

Если из этой стадии ребенок выйдет с большой долей неуверенности, то это неблагоприятно отзовется в дальнейшем на самостоятельности и подростка, и взрослого человека. И наоборот, ребенок, вынесший из этой стадии гораздо больше самостоятельности, чем стыда и нерешительности, окажется хорошо подготовлен к развитию самостоятельности в дальнейшем. И опять-таки соотношение между самостоятельностью, с одной стороны, и стыдливостью и неуверенностью — с другой, установившееся на этой стадии, может быть изменено в ту или иную сторону последующими событиями.

Третья стадия обычно приходится на возраст от четырех до пяти лет лет. Дошкольник уже приобрел множество физических навыков, он умеет и ездить на трехколесном велосипеде, и бегать, и резать ножом, и швырять камни — происходит расширение пространства жизнедеятельности. Это расширение проявляется в увеличении числа людей, с которыми обща-

ется ребенок. Он начинает сам придумывать себе занятия, а не просто отвечать на действия других детей или подражать им. Изобретательность его проявляет себя и в речи, и в способности фантазировать. Овладение реальностью происходит посредством экспериментирования и планирования. Социальный параметр этой стадии, по Эриксону, развивается между предприимчивостью на одном полюсе и чувством вины на другом. От того, как родители реагируют на ребенка, во многом зависит, какое из этих качеств перевесит в его характере. Дети, которым предоставлена инициатива в выборе моторной деятельности, которые по своему желанию бегают, борются, катаются на велосипеде, на санках, на коньках, вырабатывают и закрепляют предприимчивость. Закрепляет ее и готовность родителей отвечать на вопросы ребенка (интеллектуальная предприимчивость) и не мешать ему фантазировать и затевать игры. Но если родители показывают ребенку, что его моторная деятельность вредна и нежелательна, что вопросы его назойливы, а игры бестолковы, он начинает чувствовать себя виноватым и уносит это чувство вины в дальнейшие стадии жизни. Когда ребенок скован чувством вины, он ощущает покинутость и собственную никчемность. Такие дети боятся постоять за себя, они обычно ведомые в группе сверстников и чрезмерно зависят от взрослых. Им не хватает целеустремленности или решимости, чтобы ставить перед собой реальные цели и добиваться их. Кроме того, как полагает Эриксон, постоянное чувство вины может впоследствии стать причиной патологии, в том числе общей пассивности, импотенции или фригидности, а также психопатического поведения.

Четвертая стадия — возраст от шести до одиннадцати лет, годы начальной школы. Классический психоанализ называет их латентной фазой. В этот период любовь сына к матери и ревность к отцу (у девочек наоборот) еще находится в скрытом состоянии, ребенок активно овладевает символами культуры, у него развивается способность к дедукции, к организованным играм и регламентированным занятиям. Только теперь, например, дети как следует учатся играть в камешки и другие игры, где надо соблюдать очередность. Эриксон говорит, что психосоциальный параметр этой стадии характеризуется умелостью, с одной стороны, и чувством неполноценности — с другой.

Овладевая основами знаний, дети начинают идентифицировать себя с представителями отдельных профессий. В этот период у ребенка обостряется интерес к тому, как устроены вещи, как их можно освоить, приспособить к чему-нибудь. Этому воз-

расту понятен и близок Робинзон Крузо, в особенности отвечает пробуждающемуся интересу ребенка к трудовым навыкам энтузиазм, с которым Робинзон описывает во всех подробностях свои занятия. Здесь принципиальным становится общественное одобрение деятельности ребенка. Когда детей поощряют мастерить, строить шалаши и авиамодели, варить, готовить и рукодельничать, когда им разрешают довести начатое дело до конца, хвалят и награждают за результаты, тогда у ребенка вырабатываются умелость и способности к творчеству. Напротив, родители, которые видят в трудовой деятельности детей одно «баловство» и «пачкотню», способствуют развитию у них чувства неполноценности.

Но в этом возрасте окружение ребенка уже не ограничивается домом. Наряду с семьей важную роль в его возрастных кризисах начинают играть и другие социальные институты. Здесь Эриксон снова расширяет рамки психоанализа, до сих пор учитывавшего лишь влияние родителей на развитие ребенка. Пребывание ребенка в школе и отношение к нему там оказывает большое влияние на уравновешенность его психики. Ребенок, не отличающийся сметливостью, в особенности может быть травмирован школой, даже если его усердие и поощряется дома. Он не так туп, чтобы попасть в школу для умственно отсталых детей, но он усваивает учебный материал медленнее, чем сверстники, и не может с ними соревноваться. Непрерывное отставание в классе несоразмерно развивает у него чувство неполноценности. Зато ребенок, склонность которого мастерить что-нибудь заглохла из-за вечных насмешек дома, может оживить ее в школе благодаря советам и помощи чуткого и опытного учителя. Таким образом, развитие этого параметра зависит не только от родителей, но и от отношения других взрослых.

У детей развивается трудолюбие, когда они начинают постигать технологию своей культуры, обучаясь в школе. Термин «трудолюбие» отражает в себе основную тему данного периода развития, поскольку дети в это время поглощены тем, что стремятся узнать, что из чего получается и как оно действует. Интерес этот подкрепляется и удовлетворяется окружающими людьми и школой, где дают первоначальные знания о «технологических элементах» социального мира, обучая их и трудясь вместе с ними. Эго-идентичность ребенка теперь выражается так: «Я — то, чему я научился».

При переходе в пятую стадию (двенадцать — восемнадцать лет) ребенок сталкивается, как утверждает классический психоанализ, с пробуждением «любви и ревности» к родителям. Успешное решение этой проблемы зависит от того, найдет ли он предмет любви в собственном поколении. Эриксон не отрицает возникновение этой проблемы у подростков, но указывает, что существуют и другие. Подросток созревает физиологически и психически, и в добавление к новым ощущениям и желаниям, которые появляются в результате этого созревания, у него развиваются и новые взгляды на вещи, новый подход к жизни. Важное место в новых особенностях психики подростка занимает его интерес к мыслям других людей, к тому, что они сами о себе думают. Подростки могут создавать себе мысленный идеал семьи, религии, общества, по сравнению с которым весьма проигрывают далеко несовершенные, но реально существующие семьи, религии и общества. Подросток способен вырабатывать или перенимать теории и мировоззрения, которые сулят примирить все противоречия и создать гармоничное целое. Короче говоря, подросток — это нетерпеливый идеалист, полагающий, что создать идеал на практике не труднее, чем вообразить его в теории.

В отличие от предыдущих стадий, когда родители прямо воздействовали на исход кризисов развития, влияние их теперь оказывается гораздо более косвенным. Если благодаря родителям подросток уже выбрал доверие, самостоятельность, предпримчивость и умелость, то шансы его на идентификацию, т.е. на опознание собственной индивидуальности, значительно увеличиваются.

Обратное справедливо для подростка недоверчивого, неуверенного, исполненного чувства вины и сознания собственной неполноценности. Поэтому подготовка к всесторонней психосоциальной идентификации в подростковом возрасте должна начинаться, по сути, с момента рождения.

Если из-за неудачного детства или тяжелого быта подросток не может решить задачу идентификации и определить свое «Я», то он начинает проявлять симптомы путаницы ролей и неуверенности в понимании того, кто он такой и к какой среде принадлежит. Такая путаница нередко наблюдается у малолетних преступников. Девочки, проявляющие в подростковом возрасте распущенность, очень часто обладают фрагментарным представлением о своей личности и свои беспорядочные поло-

вые связи не соотносят ни со своим интеллектуальным уровнем, ни с системой ценностей. В некоторых случаях молодежь стремится к «негативной идентификации», т.е. отождествляет свое «Я» с образом, противоположным тому, который хотели бы видеть родители и друзья. Но иногда лучше идентифицировать себя с хиппи, с малолетним преступником, даже с наркоманом, чем вообще не обрести своего «Я».

Итак, в тех случаях, когда самоопределение по личным или социальным причинам затруднено, возникает чувство смешения ролей: молодой человек не синтезирует, а противопоставляет свои сексуальные, этнические, профессиональные и типологические возможности и часто вынужден окончательно и полностью решать в пользу одной из них.

Тот, кто в подростковом возрасте не приобретает ясного представления о своей личности, еще не обречен оставаться неприкаянным до конца жизни. А тот, кто опознал свое «Я» еще подростком, обязательно будет сталкиваться на жизненном пути с фактами, противоречащими или даже угрожающими сложившемуся у него представлению о себе. Пожалуй, Эриксон больше других психологов-теоретиков подчеркивает, что жизнь представляет собой непрерывную смену всех ее аспектов и что успешное решение проблем на одной стадии еще не защищает человека от возникновения новых проблем на других этапах жизни или появления новых решений для старых, уже решенных, казалось, проблем.

Шестой стадией жизненного цикла является начало зрелости, иначе говоря, период ухаживания и ранние годы семейной жизни. Об этой стадии и следующей за ней классический психоанализ не говорит ничего нового или, во всяком случае, ничего важного.

Эриксон, учитывая уже совершившееся на предыдущем этапе опознание «Я» и включение человека в трудовую деятельность, указывает на специфический для этой стадии параметр, который заключен между положительным полюсом близости (интимности) и отрицательным полюсом одиночества (изоляция).

Под близостью Эриксон понимает не только физическую близость. В это понятие он включает способность заботиться о другом человеке и делиться с ним всем существенным без боязни потерять при этом себя. С близостью дело обстоит так же, как с идентификацией: успех или провал на этой стадии зависит не прямо от родителей, но лишь от того, насколько успеш-

но человек прошел предыдущие стадии. Как и в случае идентификации, социальные условия могут облегчать или затруднять достижение близости. Это понятие не обязательно связано с сексуальным влечением, оно распространяется и на дружбу. Между однополчанами, сражавшимися бок о бок в тяжелых боях, очень часто образуются такие тесные связи, которые могут служить образчиком близости в самом широком смысле этого понятия. Но если ни в браке, ни в дружбе человек не достигает близости, тогда, по мнению Эриксона, делом его становится одиночество — состояние человека, которому не с кем разделить свою жизнь и не о ком заботиться.

Важно понимать, что настоящее чувство интимности невозможно испытать до тех пор, пока не достигнута стабильная идентичность, т.е. не поняв и не приняв себя, невозможно понять и принять другого человека. Так, например, подростковая любовь может оказаться не чем иным, как попыткой проверить собственную идентичность, используя для этой цели другого человека. Это подтверждается тем фактом, что юношеские браки в возрасте от шестнадцати до девятнадцати лет не такие продолжительные (по статистике разводов), как браки среди тех, кому за двадцать.

Становление чувства интимности может быть задержано социальными условиями. Например, интимности препятствуют условия урбанизированного, мобильного, обезличенного технологического общества. Люди, сформировавшиеся в такой среде, часто характеризуются манипулятивными и эксплуататорскими особенностями.

Социальным проявлением личности, связанным с этой стадией, является развитая этика. Человек уже отчетливо осознает ценность дружбы и социальных обязательств. Он дорожит такими отношениями, даже если они требуют личной жертвы. Люди с недостаточно развитым нравственным чувством плохо подготовлены к вступлению в следующую стадию.

Седьмая стадия — зрелый возраст, т.е. тот период, когда дети стали подростками (или приближаются к этому возрасту), а родители прочно связали себя с определенным родом занятий. На этой стадии появляется новый параметр личности с общечеловечностью на одном конце шкалы и самопоглощенностью на другом (в иных формулировках — продуктивностью и инертностью).

Общечеловечностью Эриксон называет способность человека интересоваться судьбами людей за пределами семейного

круга, задуматься над жизнью грядущих поколений, формами будущего общества и устройством будущего мира. Такой интерес к новым поколениям не обязательно связан с наличием собственных детей — он может существовать у каждого, кто активно заботится о молодежи и о том, чтобы в будущем людям легче жилось и работалось. Тот же, у кого это чувство сопричастности человечеству не выработалось, сосредоточивается на самом себе и главной его темой становится удовлетворение своих потребностей и собственный комфорт. Непреодоленный кризис старшего возраста в этом и состоит и сопровождается чувством безнадежности, бессмысленности жизни.

Итак, если у взрослого человека способность к продуктивной деятельности выражена настолько, что преобладает над инертностью, то проявляется положительное качество данной стадии — забота. Забота происходит из чувства, что кто-то или что-то имеет значение, забота — это противоположность безразличию и апатии. Выступая в качестве основного новообразования зрелости, забота представляет собой не только чувство долга, но и естественное желание внести свой вклад в жизнь будущих поколений.

На восьмую (последнюю) стадию классификации Эриксона приходится завершающий жизненный путь период, когда основная работа жизни закончилась и для человека наступает время размышлений, анализа своих жизненных достижений. Практически во всех культурах этот период знаменует начало старости: приходится приспосабливаться к тому, что убывает физическая сила, ухудшается здоровье, образ жизни становится более уединенным, нередко возникают материальные затруднения. И. Кобб заметил, что «возраст — это когда человек начинает обменивать эмоции на симптомы» [17, с. 95].

Психосоциальный параметр этого периода заключен между целостностью и безнадежностью. Ощущение осмысленности жизни появляется у того, кто, оглядываясь на прожитое, испытывает удовлетворение, кто способен смиренно, но твердо сказать себе: «Я доволен». На закате лет такой человек переживает исполненность собственной жизни, он принимает смерть как нормальный конец своеобразного, наполненного впечатлениями путешествия. Тот же, кому прожитая жизнь представляется цепью неиспользованных возможностей и досадных промахов, осознает, что начинать все сначала уже поздно и упущенного

не вернуть. Такого человека охватывает отчаяние при мысли о том, как могла бы сложиться, но не сложилась его жизнь. Другими словами, человек либо обретает покой и уравновешенность как следствие цельности своей личности, либо оказывается обречен на безысходное отчаяние как итог путанной жизни. В последнем случае состояние можно описать словами поэта В.С. Высоцкого: «Вам вечным холодом и льдом сковало кровь от страха жить и от предчувствия кончины».

Э. Эриксон прослеживал истории жизни многих людей в возрасте старше семидесяти лет, анализировал, как они справлялись с жизненными проблемами на всех стадиях. Он пришел к выводу о том, что пожилые люди должны участвовать в таких видах деятельности, как воспитание внуков, политика, оздоровительные программы, если они хотят сохранить жизнеспособность в преддверии снижения физических и психических возможностей. Короче говоря, психолог настаивает на том, что пожилые люди, если они заинтересованы в сохранении целостности своего «Я», должны делать гораздо больше, чем просто размышлять о своем прошлом.

Итак, Эриксон выделил восемь стадий самоопределения личности, на каждой из которой человек делает выбор между альтернативными решениями возрастных и индивидуальных задач развития. Характер выбора сказывается на всей последующей жизни в смысле ее успешности и неуспешности.

Для наглядности и простоты понимания Эриксон свел определенные им этапы жизни в таблицу (табл. 2.2), над которой работал более двадцати лет, публикуя ее при этом трижды, каждый раз внося существенные изменения [143, с. 103].

В представленной таблице клетки обозначают и последовательность жизненных стадий, и уровень развития составляющих частей. Это показывает, что каждый из рассматриваемых элементов личности системно связан со всеми другими и что все они зависят от развития и последовательности появления каждого элемента (это и является сутью эпигенеза, а вся теория Эриксона называется эпигенетической). В таблице также противопоставлены позитивные и негативные компоненты каждой стадии. Все стадии носят универсальный характер, но, конечно же, существуют культурные особенности в способах решения проблем, присущих каждой стадии.

Таблица 2.2

Стадии развития личности по Э. Эриксону

VIII										Интегративность – безысходность
VII										Генеративность – стагнация
VI										Интимность – изоляция
V	Временная перспектива – временная спутанность	Уверенность в себе – самоосознание	Рольевое экспериментирование – рольевая фиксация	Ученичество – неспособность работать	Идентичность – спутанная идентичность	Идентичность – спутанность	Сексуальная поляризация – бисексуальная спутанность	Лидерство и ведомость – спутанность авторитетов		Идеологическая опреледеленность – спутанность ценностей
IV				Созидание – чувство неполноценности	Деловая идентификация – чувство бесполезности					
III			Инициатива – чувство вины		Антиципация ролей – подавление ролевого экспериментирования					
II		Автономия – стыд, сомнения			Стремление к самоутверждению – неуверенность в себе					
I	Доверие – недоверие				Взаимное признание – аутичная изоляция					
			3	4	5	6	7	8		

Таблица 2.3

Благоприятные и неблагоприятные исходы преодоления жизненных кризисов по Э. Эриксону

Жизненные кризисы	Благоприятный исход	Неблагоприятный исход
<i>Первый год:</i> доверие — недоверие	Надежда. Доверие к окружающей среде и будущему	Страх перед будущим, подозрительность
<i>Второй год:</i> автономия — стыд, сомнения	Желание. Способность осуществлять выбор, а также сдержанность, чувство самоконтроля и самоуважения ведет к доброжелательности и чувству собственного достоинства	Чувство потери самоконтроля или чувство внешнего гиперконтроля. Результат — склонность к стыдливости и сомнения хотеть ли то, что делаешь или делать то, что хочешь
<i>От 3 до 5 лет:</i> Инициатива — чувство вины	Целеустремленность. Способность начать деятельность, дать ей направление, получить удовольствие от выполнения	Страх наказания, самоограничение или гиперкомпенсаторная благоравность
<i>6 лет — пубертат:</i> трудолюбие, прилежание — чувство неполноценности	Способность. Вхождение в мир навыков и умений. Уп-ражнение ловкости и смывленности, чтобы делать ве-щи и делать их хорошо	Чувство несоответствия требованиям и комп-лекс неполноценности
<i>Юность:</i> идентичность — затруднения в ролевых отношениях	Соответствие. Способность воспринимать себя как уни-кальную и цельную личность и поддерживать устойчи-вые отношения, основанные на лояльности	Нестабильная, запутанная аутоидентификация
<i>Ранняя зрелость:</i> близость — изоляция	Любовь. Способность принимать на себя обязательства, принимать и понимать других	Избегание обязательств и любви, дистанцирова-ние себя от других
<i>Средний возраст:</i> генеративность — стагнация	Забота. Усиление озабоченности тем, что было создано любовью, необходимостью или случайностью (о детях, работе, идеях)	Потакание своим слабостям, скука и обеднение межличностных контактов
<i>Поздний возраст:</i> умиротворенность — отчаяние	Мудрость. Уменьшение озабоченности своей жизнью, уверенность в смысле жизни и достоинства собственной жизни, принятие неизбежности смерти	Отвращение к жизни, отчаяние при мыслях о смерти

Восемь стадий психосоциального развития, по Э. Эриксону, включают в себя обязательные жизненные кризисы, которые человек может преодолеть с благоприятным или неблагоприятным исходом. Эти данные каждый человек может использовать не просто в познавательных целях, а для решения задач своего развития: зная свой возраст, зная особенности кризиса, присущего данному возрасту, а также благоприятные и неблагоприятные последствия кризиса, мы можем более осознанно выбирать жизненные ориентиры и стремиться к их достижению (табл. 2.3).

Если изменения разрешаются успешно, позитивные личностные черты проявляются, что, в свою очередь, облегчает переход к последующим изменениям. Неудачное решение изменений, напротив, порождает тревожность и даже требует психотерапевтической помощи.

2.2.4. Ключевые идеи развития личности и периодизация жизни Д. Левинсона

Еще одним ученым, который самое пристальное внимание уделял именно зрелому периоду человеческой жизни, был Д. Левинсон [22]. Им замечено, что структура и направленность личности начинает существенно меняться в возрасте около тридцати лет. Левинсон указывал, что многие люди в период от 28 до 34 лет начинают серьезно задумываться над тем, чему было посвящено их личностное функционирование за последние десять лет, над теми ценностями, которым они отдали предпочтение, теми целями, для достижения которых они тратят столько усилий. Это такое время жизни, когда многие люди останавливаются и спрашивают себя: «Является ли та жизнь, которую я сейчас веду, той жизнью, которую я предполагал вести?»

Возникающие опасения по этому поводу могут зачастую становиться причиной достаточно сложных и очень болезненных попыток что-либо изменить. Семья может распаться, карьера быть заброшенной и весь образ жизни изменен. Обостряется переживание времени жизни. Она перестает уже казаться такой долгой, как в период юношества. Тридцатилетние люди иногда чувствуют, что все неудовлетворительные аспекты их жизни должны быть немедленно изменены, потому что скоро будет поздно. Этот период жизни Левинсон назвал «кризисом тридцатилетних».

Потеря интенсивности и остроты вопросов и изменений, связанных с этим кризисом, знаменует собой вступление личности в новый период — период взрослости. Для работающих мужчин и женщин стадия жизни между 35 и 40 годами может быть особенно продуктивной в профессиональном плане. Данный период обозначается как время действий и свершений, т.е. период максимального расцвета мастерства, работоспособности, на фоне стабилизации собственного статуса в мире взрослых и активного завоевания собственной ниши. Все это сопровождается подъемом по карьерной лестнице и достижениями в выбранной профессии.

Около сорока лет период ранней взрослости заканчивается и начинается переходный период середины жизни («midlife transition»). У женщин, которые посвятили свою жизнь роли жены и матери, кризис может быть связан с периодом, когда дети вырастают и начинают оставлять дом. Приспосабливаясь к этим изменениям, женщина может найти удовлетворение в работе вне дома, возвращаясь к прерванной карьере или, возможно, начиная новую.

Переходный период середины жизни для мужчин обычно концентрируется вокруг проблем, связанных с личной жизнью и карьерой. Подобно женщинам на этой стадии, они могут размышлять: «Что я должен сделать со своей жизнью? Что я должен совершить? Что я еще хочу сделать и испытать?» В исследовании, проведенном Д. Левинсоном и его коллегами в 1978 г., более 80 % мужчин пережили этот период как умеренный или серьезный кризис, характеризующийся пересмотром практически всех аспектов своей жизни.

Ниже представлена последовательность этапов человеческой жизни, разработанная Д. Левинсоном [22]:

- детство и юность;
- переходный период ранней взрослости;
- эра ранней взрослости;
- вступление в мир взрослых (22—28 лет);
- кризис тридцатилетних (28—33 года);
- стабилизация (33—40 лет);
- переходный период середины взрослости;
- эра средней взрослости;
- начало средней взрослости (45—50 лет);
- переходный период пятидесятилетних (50—55 лет);
- кульминация средней взрослости (55—60 лет);

- эра поздней зрелости;
- переходный период поздней зрелости (60–65 лет).

Психологические симптомы середины жизни, описанные Д. Левинсоном, соответствуют седьмой стадии в теории социального и личностного развития Э. Эриксона. В соответствии с ней трансформация, которую предстоит пройти личности, должна заключаться в способности выйти за рамки заботы исключительно о собственном благополучии и проявлении заботы о будущих поколениях своим непосредственным участием.

Это говорит о том, что становление личности сопряжено с развитием морального сознания. Э. Эриксон назвал подобную цель «генеративностью». Личность, не переходящая в стадию генеративности, обречена на стагнацию. Немногочисленные эксперименты, проведенные другими исследователями, подтвердили основные положения теорий Эриксона и Левинсона.

За критическим переходом середины жизни начинается период средней зрелости. Для большинства людей это период наибольшей стабилизации. Максимально возрастает не только личностный потенциал, но и доход. Люди обычно уверены в профессии, которую они выбрали, и их продуктивность часто достигает пика. Но в период средней зрелости приходит и новое осознание смерти. Люди понимают, что жизнь идет к концу, они начинают больше размышлять о ее приоритетах. Увеличивается значимость межличностных отношений.

Подводя итог рассмотрению некоторых периодизаций личностного развития (но далеко не всех, которые известны психологии развития), отметим, что возраст представляет собой качественно особый этап, которому свойствен ряд изменений, определяющих своеобразие структуры личности на данной ступени развития. Но индивидуальность темпов развития, отсутствие единого унифицированного ритма развития для всех людей при сохранении общих закономерностей развития — перехода от одного периода к другому, наличия единого плана или, вернее, последовательности стадий развития — позволяет говорить лишь об ориентировочных возрастных границах каждого периода, с выраженными индивидуальными вариациями. Размах вариации с возрастом имеет тенденцию к росту при переходе от одного периода к другому, соответственно возрастные границы периодов становятся более размытыми. И труднее осуществлять дробление жизни взрослых людей на определенные ста-

дии. Это связано с известной закономерностью уменьшения с возрастом роли генетических факторов развития с присущей им жесткой детерминированностью и возрастания влияния факторов социальных, более вариабельных. Значимую роль при этом начинает играть индивидуальный опыт (линия жизненного пути) как фактор развития.

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. В чем смысл арабской пословицы «Дети больше походят на свое время, чем на своих родителей»?
2. Почему теории развития личности и возрастные периодизации имеют условный характер? В чем заключается их необходимость?
3. Что является самым существенным моментом в развитии психики человека по Л.С. Выготскому?
4. Какой смысл вкладывал Л.С. Выготский в название своей теории – «культурно-историческая»?
5. В чем сущность закона культурно-исторического развития психики, предложенного Л.С. Выготским?
6. Что такое возрастное новообразование?
7. Как Л.С. Выготский определяет понятие «социальная ситуация развития»?
8. Что составляет зону ближайшего развития личности?
9. Что такое сензитивный период?
10. Какова возрастная периодизация, предложенная Л.С. Выготским?
11. В чем причина всех возрастных кризисов?
12. Что такое комплекс оживления и как он проявляется?
13. В чем сущность кризиса одного года? Каково его новообразование?
14. Как проявляется кризис трех лет?
15. В чем сущность и особенности кризисов семи лет, тринадцати лет, семнадцати лет?
16. Каким образом, с точки зрения А.Н. Леонтьева, происходит приобщение личности к культурному опыту?
17. Что такое деятельность, ведущая деятельность?
18. Как соотносятся возрастные этапы с типами ведущей деятельности?
19. Что означают слова А.Г. Асмолова: «Деятельность определяет личность, но личность выбирает ту деятельность, которая ее определяет»?
20. С чем, по А.Н. Леонтьеву, связано подлинное рождение личности?
21. Как вы поясните тот факт, что личностное развитие есть непрерывный процесс, имеющий скачкообразный характер?
22. Как характеризуется каждая возрастная стадия в зависимости от социальной ситуации развития, ведущей деятельности и личностного новообразования?

23. Каковы этапы психосексуального развития по З. Фрейду?
24. В чем состоит вклад Э. Эриксона в развитие психоаналитического понимания становления человека?
25. Каковы стадии и особенности периодизации личностного развития по Э. Эриксону?
26. Почему теория Э. Эриксона называется эпигенетической?
27. Каковы ключевые идеи относительно развития личности и периодизации человеческой жизни, предложенные Д. Левинсоном?

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Каково прикладное значение двух теоретических идей Л.С. Выготского: идеи о зоне ближайшего развития и идеи о сензитивных периодах развития?
2. Как вы поясните утверждение: «Психика – интериоризованная деятельность»?
3. Как вы понимаете слова А.В. Петровского: «Для каждого возрастного периода ведущим является не монополия конкретной (ведущей) деятельности (предметно-манипулятивной, или игровой, или учебной и др.), а деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений»?
4. Почему, по вашему мнению, большинство периодизаций личностного развития заканчивается констатацией возрастных особенностей юношества? Разве в этом возрасте личностное развитие прекращается?
5. Каково ваше мнение относительно двух нижеследующих цитат?
 А.В. Петровский: «Изменение статуса личности, обретение престижа и авторитета, изменения в исполнении различных социальных ролей, формирование порядочности человека, возникновение или исчезновение его привлекательности, коллективистского самоопределения, интеграции в группах и т.д. не могут быть описаны как стороны развития ее психики и не могут быть сведены к нему. Поэтому периодизация развития в онтогенезе – это прежде всего периодизация развития личности как более общей психологической категории» [99, с. 23].
 В.В. Давыдов: «Развитие личности – это не какой-либо самостоятельный процесс. Оно включено в общее психическое развитие ребенка, поэтому развитие личности и не имеет какой-либо самостоятельной периодизации» [39, с. 81].
6. Как вы прокомментируете следующую периодизацию Б. Грасиана: «Вот жизнь человека: в двадцать лет – павлин, в тридцать – лев, в сорок – верблюд, в пятьдесят – змея, в шестьдесят – собака, в семьдесят – обезьяна, в восемьдесят – ничто...»?
7. Почему, чем старше человек, тем быстрее для него идет время?
8. Как вы поясните афоризм: «Старость – это когда ты жизнь любишь, а она тебя – нет»? Каково влияние физиологических факторов на субъективное переживание возраста?

3.1. Психологическая культура и психологическое здоровье личности

Личность имеет социальную, а значит, и культурную природу. Социальные отношения и социальные роли имеют свою специфику не только применительно к ситуации конкретного человека, но к ситуации жизни общества в целом, что зафиксировано в понятии «культура», наиболее лаконично определяемом через *способ жизни группы людей*. Например, нация или народность, имея общую историю, общие традиции, в конечном счете общую судьбу, вырабатывает и общий способ жизни, который затем фиксируется в едином характере, в так называемом национальном характере. Культура включает в себя совокупность ценностей и концепций о природе вещей как внешнего, так и внутреннего мира человека. Поэтому смена исторических эпох, смена культур – это смена реальностей, в которых живут люди.

Само слово «культура» возникло в Древнем Риме и буквально означало «возделывание земли», «обработка», «совершенствование». Однако вскоре знаменитый римский оратор, писатель и философ М.Т. Цицерон впервые употребил понятие «культура» в смысле «возделывание человеческого ума», «образование».

В Новое время немецкий просветитель С. Пуфендорф сформулировал идею «*cultura contra natura*», противопоставив культуру, созданную человеком, природе. А с XIX в. понятие «культура» окончательно получило духовный оттенок и стало означать совершенствование человеческих качеств.

В XIX – XX вв. возникло много новых интересных интерпретаций культуры. И. Кант отождествлял ее с красотой и моралью. Для Г. Гегеля суть культуры – в саморазвитии абсолютно-го духа. Н. Бердяев рассматривал культуру как проявление и результат свободного творчества. О. Шпенглер видел в ней смысловую систему выражения души. З. Фрейд определял культуру как сублимацию инстинктов. К. Юнг полагал, что культура – это коллективное бессознательное. П. Сорокин утверждал, что культура – это система ценностей. К. Леви-Строс трактовал культуру как совокупность знаков и символов. Й. Хейзинга интерпретировал культуру как игру [118, с. 51]. И. Гердер видел историческую роль культуры в том, что она превращает хаос в миропорядок [30].

А. Белый считает, что история культур – это история проявленных ценностей [16, с. 390]. Проявленные ценности, очевидно, не только те, что зафиксированы в продуктах материального производства, но и которые воплощены в творениях искусства, литературы, морали – во всем том, что отражает накопленный человечеством за всю историю и человеком за индивидуальную его историю способ бытия. Подводя итоги теоретическому обзору истории взаимодействия ценностей и культуры, Л. Столович пишет: «В ценности воплощена диалектика жизни и культуры. В “ценностях культуры” выражается *жизненность культуры*; в “ценностях жизни” – *культура жизненности*» [цит. по: 16, с. 391]. Итак, культура всегда соотносится с человеком, является продуктом его труда и условием развития личности.

В.В. Давыдов и В.П. Зинченко приводят основные характеристики человека культуры, важные, с нашей точки зрения, для раскрытия проблем психологической культуры.

1. *Человек культуры – свободная личность*, способная к самоопределению в мире культуры, обладающая качествами гражданина. Это такая личность, которая, проявляя независимость суждений, самоуважение, чувство собственного достоинства, выражает уважение к мнению других людей, может ориентироваться в мире духовных ценностей, в ситуациях окружающей жизни, в состоянии принимать решения и нести ответственность за них, осуществлять свободный выбор содержания своей жизнедеятельности, способов саморазвития и профессионального самоопределения.

2. *Человек культуры – гуманная личность*. Гуманность – вершина нравственности, так как любовь к людям, всему живому,

сочетается с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, пониманием ценности и неповторимости каждого человека, неприкосновенности человеческой жизни, стремлением к миру, согласию, умением проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям независимо от расы, вероисповедания, национальности.

3. *Человек культуры – духовная личность*, воспитание которой предполагает развитие духовных потребностей, в том числе в познании, самопознании, красоте, общении, автономии своего внутреннего мира, поиске идеала, смысла жизни. Основой духовности является образование. Следовательно, оно должно иметь содержание, ориентированное на общечеловеческие ценности, мировую, национальную духовную культуру. Воспитание духовности – создание главной предпосылки для развития творческой индивидуальности.

4. *Человек культуры – творческая личность*. Творчество проявляется во всех сферах жизнедеятельности: учебе, досуге, быту, общении, работе. Такую личность характеризуют развитые способности, потребности в преобразующей деятельности, достаточно большой объем усвоенных знаний, умений, сочетание аналитического и интуитивного мышления, стремление к изобретательству [38].

Наиболее распространенными признаками культуры, используемыми в различных науках о человеке, выступают общение с помощью знаков или языка, следование общим правилам или нормам, передача норм и правил через обучение.

Д. Мацумото дает весьма емкие по смысловому содержанию и очень доступные для понимания пояснения относительно культуры: «Культура – это трудноуловимое, абстрактное понятие, которое в значительной мере образует основу нашего понимания жизни, которое передается от одного поколения к другому в форме ритуалов, традиций, материального наследия и поведения. Культура – это набор программируемых реакций, которые мы и наши предки усвоили, чтобы приспособиться в повседневной жизни к своей среде и к тем, кто нас окружает. Тем самым она является своего рода программным обеспечением нашего сознания» [90, с. 50].

Культура структурирует поведение, мышление, восприятие, ценности, цели, мораль, т.е. практически всю нашу жизнь. Это может происходить как на сознательном, так и на бессознательном уровне. Но все же люди очень редко осознают правила

и принципы того, как устроена культура, в которой они родились, какое мощное воздействие она на них оказывает. Не осознаются, как правило, два ключевых момента: а) искусственность культуры, ее, так сказать, рукотворность; б) относительность ее ключевых императивов и положений. Неосознаваемость конкретным человеком природы многих ценностей, норм, правил, традиций и т.п. объяснимо тем, что культура — это коллективные интеллект и память, это надиндивидуальный механизм трансляции и консервации информации. Можно уподобить поведение «окультуренного» человека поведению личности, находящейся под гипнозом, которая совершает действия, не осознавая, почему она их совершает. Вооруженный набором установок и правил поведения (многие из которых действительно весьма полезны для эффективного взаимодействия с миром), получив в свое распоряжение «смысловые сети», придающие жизни цельность и осмысленность, человек очень часто лишается способности действовать и думать по-другому, критично относиться к своим средствам обхождения с реальностью. Получается, что сознание каждого из нас в большей или меньшей степени подверглось «идеологической обработке» или «промыванию мозгов» со стороны культуры, в которой мы воспитаны.

То же самое мы можем утверждать и о формировании представлений теоретиков личностного развития и возрастной периодизации: они просто не могут быть независимы от исторически обусловленной культурной, а значит, и научной ситуации. Иногда сами исследователи не осознают относительности и культурной обусловленности своих взглядов на становление человека. Для независимого эксперта (если такого можно было бы найти) каждая теория развития предстает как своеобразный проективный тест, где заметны и индивидуальные характеристики ее автора, и социальные характеристики ситуации, в которой данная теория создавалась.

Итак, раз культура структурирует сознание, то она же его самым этим действием и ограничивает. Всевозможные культурные ограничения влияют на развитие не только отдельных людей, но и общества в целом. Преодоление традиций, предрассудков, страхов и беспокойства, а также обучение новым навыкам, базирующимся на достоверной информации и чуткости к культурным особенностям, является важной составляющей помощи в личностном развитии. Человек не должен быть «погло-

шен» культурой, он должен быть критичным и активным по отношению к ее проявлениям.

Необходимо отметить, что понятия «культура» и «личность», другие психологические понятия и категории зависимы от изменений современной культуры (глобализация, информационная революция, кризис рационализма, распространение постмодернизма и т.п.), они становятся более многомерными по структуре и более динамичными по содержанию. Понятия наполняются новыми смыслами, усвоить которые возможно в диалогическом взаимодействии.

Описание культуры как конкретно-исторического феномена, понимание культурно-исторической природы личности имеет методологическое значение, поскольку ориентирует исследователя на культурологический, исторический и социально-психологический подходы. Такие подходы дают основание рассматривать жизненный путь человека не как произвольную сумму событий его жизни, а как *со-бытийно* (т.е. совместно с другими) выработанную стратегию жизни в контексте социокультурной ситуации рождения, развития и самореализации личности. Смысл определенной линии жизни невозможно воссоздать из отдельных ее звеньев. Это осуществимо лишь в понимании целостной событийной канвы, общего строя жизни человека, живущего в данной временной, географической и социокультурной ситуации.

Напомним, что культурно-историческая теория Л.С. Выготского прямо направлена на обоснование определяющей роли культуры в личностном развитии ребенка. В работе «История развития высших психических функций» он пишет: «Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием» [28, с. 315].

Психологическая культура как составная часть системной культуры общества многослойна. В нее входят: 1) обыденное психологическое знание и психологические практики, присутствующие в рамках религиозной жизни, общественно-политической, экономической, образовательной деятельности; 2) психологическая профессиональная деятельность и практические знания, имеющие научное обоснование и вместе с тем долю искусства (психотехники, различные школы психологического консультирования и психотерапии и т.д.); 3) психологическая наука и образование (в основном высшее), составляющие сферу психологии [45].

Понятие культуры интегрирует совокупность различных воздействий, оказываемых на личность, и содержит основания для построения личной и групповой идентичности. Для психологии развития существенны прежде всего те трактовки культуры, в которых она истолковывается в личностном плане как выражение и характеристика приобщения индивида к совокупному опыту человечества. В этом случае теория культуры предстает как теория формирования личности в качестве субъекта исторического процесса. А саму личность можно назвать микрокосмом общечеловеческой культуры. Поэтому, описывая сущность и проявления культуры общественной, мы делали это с целью более четкого понимания сущности и проявлений культуры другого рода — *психологической культуры личности*.

Анализ различных подходов к пониманию психологической культуры показал, что в целом в ее изучении можно выделить следующее:

- психологическая культура выступает составной частью общей культуры человека, как комплекс реализующихся культурно-психологических стремлений и умений (Е.А. Климов, О.И. Мотков, Н.Н. Обозов и др.);
- понятие «психологическая культура» увязывается с проблемой взаимодействия, общения (А.А. Бодалев, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, В.В. Семикин, В.В. Соколова и др.);
- психологическая культура выступает системным образованием как фактор, влияющий на эффективность самоопределения, самореализации, саморазвития в условиях различных сфер жизнедеятельности (В.М. Аллахвердов, Н.В. Беляк, Л.Д. Демина, М.В. Иванов, Д.В. Каширский, Л.С. Колмогорова и др.).

Психологическая культура личности предметом исследований стала сравнительно недавно и дискуссионность определения этого понятия сохраняется. Одно из определений может выглядеть следующим образом: *психологическая культура личности — это комплексное образование, включающее знание механизмов и закономерностей внутренней психологической жизни личности, деятельности и общения, ее развития и построения жизненного пути, а также способность применять эти знания на практике*.

Анализ работ ряда авторов (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Е.А. Климов, Д.А. Леонтьев, И.С. Кон, В.А. Петровский и др.)

позволяет выделить *функции* психологической культуры личности:

- обеспечение способности усваивать и ориентироваться в психологических теориях, концепциях, методах;
- обеспечение эффективного общения, взаимопонимания людей, различающихся по возрастным, гендерным, профессиональным, национальным и другим признакам;
- формирование диалогичности личности, согласование внешней и внутренней деятельности человека, направленной на решение проблем, саморегуляцию на основе имеющегося опыта, гармонизация внутреннего мира человека, формирование гармоничной Я-концепции, обеспечение полноценной духовной жизни человека;
- детерминация жизненного самоопределения, сознательного построения жизненного пути, адекватных представлений о жизненной перспективе, способности быть субъектом своей жизни, анализировать, понимать и разрешать возникающие в жизни противоречия экологичными для общества и человека способами, укрепление психологического здоровья;
- формирование самоактуализирующейся личности, специалиста-профессионала в различных сферах человеческой деятельности и, прежде всего, в сфере профессий типа «человек — человек».

Структурно психологическая культура состоит из двух компонентов, двух блоков: *теоретико-концептуальный* и *практический*.

В первом блоке психологической культуры находятся результаты теоретической деятельности психологов, т.е. классические труды в области психологии, представляющие собой результаты психологического самопознания, знания, которые мы до настоящего момента получили о себе.

В состав психологической культуры входит и то, что можно назвать психологической деятельностью, деятельностью по психологическому личностному самообслуживанию (все, что человек обращает внутрь самого себя, чтобы обслужить свой собственный внутренний мир). Это — второй блок.

Следовательно, чтобы овладеть психологической культурой, чтобы стать психологически компетентным человеком, надо не только *знать* самого себя, *уметь* действовать во внутреннем мире своей личности и в межличностном пространстве, но и *хотеть*. Без желания, стремления, решимости узнать о себе

как можно больше стать психологически культурным невозможно.

Л.Н. Толстой писал в своем дневнике: «Нам кажется, что настоящая работа — это работа над чем-нибудь внешним — производить. Собрать что-нибудь: имущество, дом, скот, плоды, а работать над своей душой это так, фантазия, а между тем всякая другая, кроме как работа над своей душой, усвоение привычек добра, всякая другая работа — пустяки» [122].

Как происходит, как осуществляется эта работа во внутреннем мире личности? Может быть, всякий раз, когда надо «запустить» механизмы психологической деятельности, нам необходимо вспомнить какие-то теоретические психологические положения, культурно-психологические правила и предписания? Случается и такое. Но в большинстве случаев психологические знания и умения «срабатывают», так сказать, в автоматическом режиме. Подобное происходит и с использованием на практике других элементов культуры. Сначала, к примеру, надо выучить правила орфографии и пунктуации, а затем у грамотного человека это правило срабатывает автоматически. Не нужно всякий раз заново вспоминать правила о безударных гласных или о непроизносимых согласных: рука сама напишет правильно.

В жизни, в житейской психологии есть огромное количество слов и выражений, касающихся именно психологической деятельности, работы человека над собой («Душа обязана трудиться — и день и ночь, и день и ночь...»). Мы говорим себе и другим: «Сдерживайся», советуем: «Не волнуйся», желаем: «Радуйся». Обратим внимание на возвратный суффикс *-ся* — «сдерживай себя», «не волнуй себя», «радуй себя». Человек должен сам производить всю эту работу.

Для обозначения работы человека в своем внутреннем мире есть прекрасная часть слова «само», которая означает направленность нашей психологической деятельности на самого себя, действие с самим собой. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова приводятся такие примеры: «самовосхваление», «самозащита», «самообожание», «самонаблюдение» и даже «самоснабжение». Для развития психологической культуры принципиально важны следующие три операции: «самопроверка», «самопознание», «самовоспитание» (того, кто «включился», и реализует эти операции, можно поздравить с членством в элитарном клубе психологического атлетизма. Дело в том, что современная культурная ситуация характеризуется небывалым

ростом культурных инноваций, отсутствием общепризнанной системы ценностей, утратой былых традиций. Современный человек как никогда ранее самостоятельно выбирает, каким ему быть. Этот выбор часто случаен, хотя все или почти все в жизни человека зависит от того, что он выберет. Человек в настоящем мире должен жить с постоянно возобновляемым усилием быть человеком. Сделать верный самостоятельный выбор — главная психологическая, философская, экзистенциальная задача человека культуры.

Есть в языке, а это значит в народной, житейской психологии, и специальная приставка для обозначения межличностной деятельности, общения. Это приставка *со-*: *со-*ревнование, *со-*трудничество, *со-*ученик, *со-*товарищ, *со-*служивец, *со-*гласие, *со-*активность, *со-*бытие, *со-*знание...

Итак, психологическая культура имеет два основных уровня. Во-первых, *уровень теоретический*, та психология, психотерапия и теория воздействия людей друг на друга, которую разработали специалисты и которая стала достоянием науки. Во-вторых, *доконцептуальная психологическая культура* (житейская), которую народ создавал до психологов, без психологов и помимо психологов. Нам важно четко понять, что в этом смысле *каждый человек — психолог и каждый сам себе — психологическая лаборатория*.

Можно сказать, что формирование психологической культуры — это выстраивание мостиков между тем опытом человека, в котором он выработал свою психологическую культуру, и научным ее уровнем.

Для того чтобы объяснить, что мы имеем в виду, когда говорим о житейской психологической культуре и о культуре теоретической, проведем аналогию. Есть мировая музыкальная культура. Это произведения великих композиторов, музыковедов, историков музыки и т.д. Это то, чему учат в консерваториях. А есть огромный пласт музыкальной культуры народа, которая проявляется в его песнях, частушках. И эти два пласта, конечно же, очень интенсивно взаимодействуют. Великий русский композитор М.И. Глинка говорил, что музыку создает народ, а композиторы ее только преобразуют, аранжируют.

Психологию также создает народ, психологи же по мере своих сил и возможностей описывают, осмысливают, обобщают его психологический опыт. Мы вправе заявить: если какое-то психологическое явление не представлено, не отражено ни в народ-

ном творчестве, ни в произведениях поэтов и писателей, то этого нет вообще, это выдумка. Поэтому между житейской культурой (доконцептуальной психологической) и культурой психологической (теоретической) существует сложное и интересное взаимодействие.

В чем проявляется психологическая культура? Она существует, во-первых, как *житейские понятия*, во-вторых, как *реальные способы личной саморегуляции*. Житейские понятия обладают определенными свойствами, их никто специально не вырабатывает, их усваивают стихийно в процессе непосредственного общения.

Изучение житейской психологической мудрости или житейской психологической нравственности — важная, интересная задача, которую мы все должны решать. Почему? Потому что психологи общаются с детьми, с родителями, с такими «потребителями» психологии, которые чаще всего никогда специально психологию не изучали. Чтобы эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, необходимо понять, как эти две стихии — теоретическая, книжная, и житейская, спонтанно-психологическая, сосуществуют.

Дело в том, что если человеку на его житейском уровне представляется, что он общается с другим человеком без посредников, так сказать, лицом к лицу, то на самом деле это глубокая иллюзия: непосредственных межличностных контактов не существует. Все социальные контакты, все акты коммуникации, кроме, может быть, самых примитивных, витально обусловленных, опосредованы тем слоем психологических знаний, психологических представлений, которые есть у личности. Значит, между мной и другим человеком стоят мой и его слои представлений о том, что такое человек: добр он или зол от природы, что можно себе позволить по отношению к этому человеку и т.д. И у меня и у него есть эти представления, эти «имплицитные теории личности». Словом, два этих слоя преломляют, определяют наши отношения друг с другом и наши воздействия друг на друга. Поэтому и возникновение различных проблем в межличностных отношениях связывается [112] с низким уровнем психологической культуры, что проявляется в таких характеристиках взаимодействующих субъектов, как недоброжелательность, агрессивность, нечестность, недостаточный самоконтроль, демонстративность, доминантность, зависимость, скрытность, эгоизм, грубость.

Психологическая культура существует в нескольких аспектах. Это *общая* психологическая культура с фоновыми знаниями в области психологии, которые есть у любого человека, и *профессионально-психологическая культура* педагога, врача, юриста, инженера. Все профессии имеют этот профессионально-психологический слой. Такова, к примеру, педагогическая модель: какие у человека взгляды на ребенка, каково содержание его отношения к ребенку, так он с ним и поступает.

В истории зафиксированы несколько типов детско-родительских отношений. Скажем, когда-то, в древности, был стиль отношения к ребенку, который позволял его убивать. Затем бросающий стиль отношений, или стиль отношения к ребенку, при котором христианско-кальвинистская мораль учила, что ребенок – это продукт греха и несет в себе греховное начало, поэтому воспитание должно выбить из него этот грех. Отсюда и жестокий стиль воспитания. Совершенно другой стратегией воздействия на ребенка является, например, утверждение, что душа ребенка – «чистая доска» («*tabula rasa*»), значит, воспитатель может все. Приверженец «свободного воспитания» Ж.-Ж. Руссо говорил, что все выходит совершенным из рук Творца вещей и все портится в руках человека. Это порождает совсем иное воспитание. Сегодня исповедуются гуманистические психологические взгляды, пропагандирующие помогающий стиль. Иногда думают, что стили воспитания исторически сменяют друг друга. К сожалению, это не совсем так. Они сосуществуют все вместе, живут до сих пор. Уголовная хроника фиксирует и убивающий стиль по отношению к ребенку, и бросающий, и жестокий, и т.д. Надо понимать, что они есть, отстаивая все же гуманистические подходы.

Существует интересная теория Э. Сепира – Б. Уорфа. Она известна еще как «гипотеза лингвистической относительности». Суть ее в том, что человек, говорящий на определенном языке, воспринимает мир так, как это задано в категориях данного языка, т.е. действительность воспринимается в разных языках по-разному. Вот что говорит об этом В. Гумбольдт: «Так как восприятие и деятельность человека зависят от его представлений, то его отношение к предметам целиком обусловлено языком. Тем же самым актом, посредством которого он создает язык, человек отдает себя в его власть: каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, из пре-

делов которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг» [37, с. 99].

Родной язык — не просто техническое средство, а то, что определяет наше отношение к миру. Культурно-психологическая относительность — это признание разнообразия понятий и представлений, посредством которых личность общается и взаимодействует с другой личностью.

Для того чтобы по-настоящему понять друг друга, нужна общая психологическая культура, создающая платформу межличностного взаимодействия в любых ситуациях. При различиях психологической культуры общающихся субъектов на выручку может прийти их кросс-культурная и межличностная эмпатия.

Понятие «психологическая культура» связано еще с понятием *«психологическое здоровье личности»*. Психологическое здоровье существенно отличается от более привычного понятия — «психическое здоровье». Психическое здоровье имеет отношение прежде всего к состоянию отдельных психических процессов, таких, как эмоционально-волевые процессы, процессы познания — ощущение, восприятие, память, мышление и т.д. Любое нарушение психического здоровья требует обращения к медикам — психиатрам, психотерапевтам. Предметом же работы психолога выступает психологическое здоровье, так как оно характеризует личность в целом. Это состояние самоактуализации, внутриличностного благополучия, эмоционального равновесия и комфорта, ощущение того, что человек живет своей жизнью, идет по своему жизненному пути. Поэтому вполне возможен диагноз: психически здоров, но психологически болен. И здесь опять мы говорим о неразрывной связи, согласованности психологической культуры микросоциума, в котором живет личность, и ее собственной психологической культуры. Психологическое здоровье зависит не только от коллег, родных и близких, но и от самой личности. Конкретный человек, обладая развитым самосознанием, развитой психологической культурой, сохраняет и укрепляет свое психологическое здоровье.

В исследовании В.В. Семикина [112] показано, что чем меньше развита психологическая культура у учителей, тем больше их эмоциональное выгорание, которое отражает состояние психологического здоровья.

Б.С. Братусь, говоря о норме и аномалиях личности, предлагает рассматривать личность как инструмент, орган, орудие обретения человеческой сущности: «В этом случае характери-

стика личности, ее “нормальность” или “анормальность”, будет зависеть от того, как служит она человеку, способствует ли ее позиция, конкретная организация и направленность приобщению к родовой человеческой сущности или, напротив, разобщает с этой сущностью, запутывает и усложняет связи с ней» [18, с. 5]. В качестве условий и одновременно критериев нормально-го человеческого развития Б.С. Братусь предлагает считать:

- отношение к другому человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода «человек» (центральное системообразующее отношение);
- способность к децентрации, самоотдаче и любви как способу реализации этого отношения;
- творческий, целетворящий характер жизнедеятельности;
- потребность в позитивной свободе;
- способность к свободному волепроявлению;
- возможность самопроектирования будущего;
- веру в осуществимость намеченного;
- внутреннюю ответственность перед собой и другими, прошлыми и будущими поколениями;
- стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни [18].

Мы можем видеть, что если в психическом здоровье главное — это соответствие некой среднестатистической норме, отсутствие выраженных отклонений, то в случае психологического здоровья «норма — это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях» [116, с. 96].

Единство психологической культуры и психологического здоровья проявляется и в том, что они имеют подобные функции, они схожим образом проявляют свою полезность в обеспечении качественной психологической жизни. Вы можете в этом убедиться, сравнив описанные выше функции психологической культуры с функциями психологического здоровья личности. К последним относятся [110, с.17]:

- рефлексивно-гармонизирующая (обеспечение гармонии собственного мира индивидуума — субъективного мира самосознания, уравновешенности и духовной автономии);
- коммуникативно-гармонизирующая (обеспечение гармонии мира общения — социального мира, гуманизация межличностных, профессиональных отношений, социализация личности);

- психофизиологическая (обеспечение гармонии с миром природы);
- актуализирующая (самопознание, самоактуализация, самореализация творческого, духовно-нравственного потенциала, смысла жизни);
- психокорректирующая (управление психической деятельностью в условиях стресса);
- психосинтезирующая (создание личностной целостности на базе формирования более широкой структуры отношений в психике человека, сохранение чувства индивидуальности на уровне всеобщности, где личные планы и интересы перекрываются более широким взглядом на целое).

Безграмотность и психологическое бескультурье практически всегда и везде связывались с плохим здоровьем человека. Так, в китайском трактате «Чжун-ши» невежество считалось общей причиной всех болезней: «Невежество порождает больной образ жизни, вечную неудовлетворенность, приводит к тягостным, пессимистическим переживаниям, пагубным страстям, несправедливому гневу, неодобрительности к людям. Умеренность во всем, природная естественность и преодоление невежества — основные составляющие здорового образа жизни, определяющие физическое и психическое благополучие человека» [24, с. 77].

Итак, психологическое здоровье характеризуется максимально полным раскрытием «человеческого в человеке». «Человечность индивида понимается как становление и манифестация субъективного духа, поэтапное приобщение к родовой человеческой сущности, следование высшим образцам человеческой культуры, нравственным принципам, утверждение ценностей родового бытия человека, практическое преобразование действительности, основанное на любви к качеству жизни и воле к совершенству во всех ее областях. В христианской культуре человечность находит свое выражение в личностном способе жизни, предполагающем свободный, сознательный и ответственный выбор поведения на основе ценностно-смыслового самоопределения субъекта жизнедеятельности» [116, с. 96].

У. Блейк утверждал, что «поэзия открывает очи, направленные внутрь своей души». Переформулируя это прекрасное высказывание, мы отметим: психологическая культура открывает очи, направленные внутрь своей души. Душа другого при этом тоже становится более понятной. Такое понимание себя и сво-

их отношений с другими — это базис для творческой самореализации, которая и является способом жизни психологически здоровой личности.

Рабочими инструментами, орудиями психологической культуры выступают знаки. О значении знаков для культурного развития детей писал Д. Брунер. Он на основе проведенных кросс-культурных исследований дал определение интеллекта как результата усвоения ребенком выработанных в данной культуре «усилителей», т.е. способов, знаков, операций, помогающих ребенку справиться с решением возникающих перед ним задач. Успешность повышается за счет искусственного усиления двигательных, сенсорных и мыслительных возможностей человека. Эти «усилители» могут быть как реальные, технические, так и символические.

Будучи продуктом общественного развития, знаки несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором растет ребенок. Дети усваивают знаки в процессе общения и начинают использовать их для управления своей внутренней психологической жизнью. Благодаря интериоризации знаков у детей формируется знаковая функция сознания, осуществляется становление таких собственно человеческих психических процессов, как логическое мышление, воля, речь.

Но психологическая культура не может быть сведена только к знаковому оперированию. Психологическая культура здоровой личности немыслима без способности и возможности жить в мире символов, которые наполнены смыслами человеческого бытия. Если знаковое опосредствование делает возможным словесно-логическое, абстрактное мышление, то символическое качественно изменяет всю систему познавательных процессов; человек способен понимать условность, переносный смысл, образность, юмор, свободно использовать изобразительно-выразительные средства языка. Благодаря таким свойствам психологической культуры появляется возможность быть относительно независимым от конкретной ситуации, так как человек волен выработать определенное отношение к ней.

Все большая опосредствованность, все большая вооруженность не только знаками, но и символами, расширение их комбинаторики и смыслообразования — это основа не только для адаптации к условиям социокультуры, но и для формирования креативности личности, которая открывает дорогу к самоактуализации и психологическому здоровью.

Человек с развитым мышлением, но с атрофированной функцией символизации теряет способность не только наслаждаться жизнью, но и творить, изобретать, играть, он не способен воспроизводить хорошо знакомое содержание жизни в новых формах, не может инсайтно увидеть ситуацию как такую, в которой есть смысл.

Символизация может функционировать и развиваться во взаимодействии с Другим, когда выстраивается общее «смысловое поле» — основа взаимодействия и взаимопонимания. Этот аспект психологической культуры непосредственно подводит нас к пониманию диалогического характера ее происхождения.

Психологическая культура, если она имеет некоторую развитость, позволяет человеку концептуализировать жизненный опыт, извлекать из любых событий, даже неблагоприятных, даже травматичных, значимые смыслы, открывать новые переживания, новые решения и идеи, дополнительные возможности и перспективы. Он становится более жизнестойким и, следовательно, в большей степени психологически здоровой личностью. О человеке с низкой психологической культурой, о том, кто не в состоянии «вычерпать» для себя смысл происходящего с ним, писал и С. Маршак:

Но часто жизнь бывает к нам сурова:
Иному век случается прожить,
А он не может значащее слово
Из пережитых горестей сложить [17, с. 174].

К сожалению, даже у учителей — людей, которые в силу занимаемой должности обязаны грамотно выстраивать отношения со своими подопечными, использовать свое общение в качестве инструмента обучения и воспитания, уровень психологической культуры в части владения психологической терминологией остается очень низким. В специальном исследовании, проведенном В.В. Семикиным, учителя средних школ г. Санкт-Петербурга предложили задание — «дать словесный образ (портрет) личности “трудного ученика”». В этом исследовании участвовало 102 учителя. В результате соответствующего анализа полученных данных, было установлено, что при описании ученика 55% учителей не употребили ни единого психологического понятия; 30% использовали для этого 1–2 психологических понятия; 15% использовали от 3 до 6 понятий [112]. Психологический инструментарий педагогов, как видим, беден.

М. Твен писал: «Если единственный инструмент, которым вы располагаете, — это молоток, то многое вокруг покажется вам гвоздями» [цит. по: 142, с. 549]. Как можно выстроить грамотную работу с учеником, если мое отношение к нему не на чем выстроить? Мое отношение к Другому в таком случае либо примитивно и ограничено, либо остается для меня загадкой в том числе и по причине моего же психологического бескультурья. «Образ ребенка, складывающийся в сознании педагога, отражает его уровень знаний о детях вообще и конкретном ребенке в частности. ...Сложившийся образ обеспечивает возможность предвосхищения тех или иных поступков ребенка и тенденций его развития. Этот образ отражает отношение педагога к ребенку и в значительной степени побуждает его (педагога) к тем или иным действиям, регулирует содержание и форму педагогических воздействий, направляет и корректирует их» [113, с. 65].

Если обратиться к психоаналитической теории и провести некоторые сопоставления психологической культуры с механизмами психологической защиты, то можно отметить, что зрелые (эффективные) защитные механизмы — это высокий уровень психологической культуры, которая имеет опосредствованную регуляцию поведения, т.е. саморегуляцию, построенную на функциях знакового опосредствования и защищающую «Я» субъекта. Сама функция опосредствования является новообразованием, формируемым в онтогенезе через интериоризацию средств и способов взаимодействия ребенка со значимыми другими. И если ранее в психологических текстах защитные механизмы трактовались как искажающие реальность и образ «Я» конкретного субъекта, то в последнее время отмечается их (но далеко не всех) адаптивный характер. Даже само происхождение защитных механизмов (тех, которые рефлексивны, а не бессознательны) имеет, как мы убедились, коммуникативный характер. Такие защитные механизмы по своему происхождению и способам существования встроены в пространство межличностных отношений, т.е. психологическая культура выполняет функцию психологической защиты и прежде всего защиты от проблем в межличностных отношениях.

Низкий уровень психологической культуры, слабая эффективность защитных механизмов проявляются как низкая дифференцированность психологической жизни: недостаток средств анализа, «когнитивная простота», неспособность подмечать

тонкие различия и изменения в самовосприятии и в сфере социальных отношений. Может даже образоваться порочный круг взаимосвязанных и поддерживающих друг друга аффективных, когнитивных и коммуникативных расстройств [117, с. 66–79].

Таким образом, мы видим, что культура является совокупностью искусственных форм, способных ввести человека в состояние осмысленного бытия, в ней осуществляется самосозидание человека. Психологическая культура является фактором и показателем развития личности, а также качественной характеристикой ее психологической жизни, средством укрепления психологического здоровья. Психологическая культура поэтому выступает основой в построении культуры человеческой жизнедеятельности, дает ощущение подлинности общения и бытия, утверждает ценность своей и другой жизни, т.е. это некий «камертон, настраивающий жизнь на смысл» [50, с. 16].

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. Каково определение понятия «культура»?
2. Почему смена исторических эпох, смена культур — это смена реальностей, в которых живут люди?
3. Каково происхождение слова «культура»? Как в истории менялось его значение? Какие смыслы в него вкладывались различными учеными?
4. Каковы основные характеристики человека культуры?
5. Каковы наиболее распространенные признаки культуры?
6. Почему влияние культуры на человека самим человеком, как правило, либо слабо осознается, либо не осознается вовсе?
7. Какие компоненты включает в себя психологическая культура?
8. Какие существуют подходы к пониманию феномена психологической культуры?
9. Что такое психологическая культура?
10. Каковы функции психологической культуры?
11. Что включают в себя теоретико-концептуальный и практический блоки психологической культуры?
12. Каковы главные условия овладения психологической культурой?
13. Что такое житейская и научная психологическая культура? Как они сосуществуют в конкретном человеке?
14. В чем суть гипотезы лингвистической относительности Э. Сепира — Б. Уорфа?
15. Каким образом понятие «психологическая культура» связано с понятием «психологическое здоровье»?
16. Каковы функции психологического здоровья?

17. В чем специфика понятия «психологическое здоровье»? Чем оно отличается от психического здоровья?
18. Какие критерии (условия) нормального (здорового) развития личности существуют?
19. В чем заключена норма психологического здоровья?
20. Какова роль знаков, символов в формировании психологической культуры, укреплении психологического здоровья? Чем знак отличается от символа? А смысл от значения? (Если не знаете точных ответов, то найдите их в специальной литературе.)

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Как, по вашему мнению, соотносятся слова «социальный» и «культурный»?
2. Что такое культуросообразное образование? Почему без образования нет культуры, а без культуры нет полноценного и достойного образования?
3. Как можно прокомментировать следующий тезис: культура структурирует сознание, она же его самым этим действием и ограничивает?
4. Почему психолог, вникающий в особенности личностного развития, становится одновременно социологом, историком, философом, культурологом? Кем еще?
5. Как вы поясните утверждение: непосредственных межличностных контактов не существует? Чем они опосредствованы?
6. Почему для общающихся людей, чтобы понимать друг друга нужна общая психологическая культура?
7. Можно ли сказать, что психологически культурный человек — это интеллигентный человек? Какие еще близкие по смыслу слова, выражения к словосочетанию «психологически культурный человек» вы можете подобрать?
8. Что имеют в виду, когда говорят о человеке: «Психически не болен, но психологически уже не здоров»? Может ли психически больной человек быть психологически здоровым?
9. Можно ли считать элемент личности сверх-Я (супер-Эго) в структуре, предложенной З. Фрейдом, некоторым аналогом психологической культуры человека? А что вы думаете по поводу мнения К. Юнга о том, что «прообразы» и «проформы» культуры (архетипы) хранятся в бессознательном?
10. Г. Рохейм полагал, что культура есть «система психической защиты от напряженности и деструктивных сил». Так ли это?
11. Как соотносится понятие «психологическая культура» с понятием «самоактуализирующаяся личность» А. Маслоу?
12. Какие метафоры вы можете привести для описания психологической культуры, психологического здоровья?

13. Как вы прокомментируете следующее высказывание академика Д.С. Лихачева: «Двадцать первый век будет веком культуры, или его не будет»?
14. Что вы знаете о противопоставлении цивилизационного и культурного развития? Обозначьте свое отношение к каждому из них.

3.2. Формирование психологической культуры личности

В предыдущем параграфе мы отметили, что психологическая культура является фактором и показателем развития личности. В таком случае формирование психологической культуры можно рассматривать как средство развития личности. Формирование психологической культуры, следовательно, имеет огромное практическое значение для психолого-педагогической деятельности, а изучение особенностей этого процесса – большую теоретическую ценность.

Психологическая культура личности – это своеобразный слепок с культуры отношений, культуры деятельности, культуры жизни того общества, в котором личность рождена и проходит свое становление. Психологическая культура, таким образом, основана на символах, правилах, мифах, ценностях, поведенческих схемах, традициях конкретной культуры. Однако все это лишь инструменты и алгоритмы, которые выступают своеобразными «орудиями труда» во внутреннем мире личности и ее межличностном пространстве. Богатство и жизненную силу психологическая культура приобретает благодаря активным и творческим поискам, нестандартным находкам, разнообразным желаниям и другим уникальным проявлениям человеческой индивидуальности. К сожалению, встречаются стереотипизированные проявления психологической культуры, в которых все предельно схематично, в них много правильного, даже социально значимого, но это все неоднократно и прямолинейно воспроизводится личностью в тех или иных ситуациях, а вот новизны, выступающей, прежде всего, показателем психологической жизни личности, внутренних противоречий и сомнений, свойственного человеку стиля поведения, адекватных ему поступков – всего этого мы можем не заметить, так как этого там попросту нет. Э.В. Ильенков пишет по этому поводу: «В конце концов, всегда можно определить, имеем ли мы дело со словоизъявлением личности (нам кажется, что понятие “сло-

воизъявление” в этом контексте очень близко к понятию “психологическая культура”. — *Авт.*) или же только с произнесением штампованных словосочетаний, в которых свое “Я” говорящий никак не выражает, т.е. с актом, в котором “личность” с успехом может быть заменена звуковоспроизводящим устройством. В любом случае, даже если такое устройство может переставлять слова и фразы, ставить их в необычный порядок и связь, создавая тем самым иллюзию индивидуальной неповторимости речи, индивидуальной неповторимости словосочетаний, всегда можно обнаружить хитрое или нехитрое правило, “алгоритм” создания этой иллюзии. “Игру без правил” способна осуществлять только человеческая индивидуальность, т.е. личность» [55, с. 354].

Психологическая культура потому и отличается от культуры социума, что должна быть одухотворена личностным усилием, творческим вдохновением и уникальными желаниями своего субъекта.

В одной из психотерапевтических групп психотерапевт спрашивает у участников: «Чего вы сейчас хотите?» На что в ответ от одного из них услышал: «А чего надо хотеть?» Сами судите о богатстве психологической жизни и об уровне психологической культуры этого человека.

Исходя из того, что слово — единица сознания (Л.С. Выготский), можно утверждать, что психологическое понятие — это единица, «клеточка» психологической культуры. Понятийное знание (теоретический, концептуальный уровень психологической культуры) формирует определенное поле для психологического мышления. Житейские знания обладают слабой способностью к абстрагированию, к произвольному оперированию ими. Л.С. Выготский отмечал, что осознание человеком своей активности проходит через ворота научных понятий. Поэтому психологическую культуру нужно развивать через теоретическое знание, а не ограничиваться только психотехниками и тренингами по развитию отдельных навыков. Без понятий невозможно никакое умозаключение, никакое рассуждение: рассуждение о своих переживаниях, о характере другого человека, о своей судьбе: «пустая голова не мыслит».

Понятие дает нам возможность обобщать и фиксировать жизненный опыт, хранить его и затем распоряжаться им по своему усмотрению (придавать ему новые смыслы, облачать в

новые формы, помещать в новый контекст и т.д.). Вспоминаются строки из стихотворения О. Мандельштама:

Я слово позабыл, что я хотел сказать...
И мысль бесплотная в чертог теней вернется.

Мы не просто даем словесные обозначения воспринимаемым объектам и явлениям, мы воспринимаем во многом благодаря тому, что дали имя воспринимаемому («не имеющее имени не бытийственно»).

Нужно помнить и о существенной слабости понятийного, теоретического уровня психологической культуры: он недостаточно насыщен конкретным жизненным содержанием, а в некоторых случаях остается и вовсе без него.

С развитием научных понятий у данного субъекта происходит их конкретизация, что сказывается и на развитии житейских понятий, закономерности их развития сближаются. Система научных психологических понятий изменяет структуру и характер функционирования житейских понятий, как указывает Л.С. Выготский, перестраивает их сверху. Процесс обучения психологии вызывает к жизни новые психические структуры (структуры психологической культуры), усовершенствует старые, и тогда «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии».

Ведущим механизмом усвоения культурных символов (слов, понятий) является, как вы уже знаете, интериоризация, осуществляемая в ходе социального взаимодействия. Идею о превращении индивида в личность посредством коммуникации культивировали М.М. Бахтин, М. Бубер, Л.С. Выготский. Однако не любое взаимодействие обеспечивает эффективную интериоризацию социального опыта и опыта содержательной психологической жизни. Именно диалог, по Л.С. Выготскому, выступает скрытым механизмом психических функций [63, с. 116]. Поэтому целесообразное с точки зрения формирования психологической культуры взаимодействие должно строиться с учетом характеристик каждой взаимодействующей стороны, оно должно быть диалогическим.

Вот пояснение, которое находим в научных дневниках Д.Б. Эльконина: «...Проговаривание другому помогает понять, сформулировать свою мысль! Не “спор”, как думал Пиаже, а взаимопонимание. Поэтому “диалог” не как спор, а как разъяснение с учетом точки зрения другого» [цит. по: 10, с. 6].

Процесс формирования психологической культуры предполагает широкий спектр деятельности, интегрированную систему организованного влияния (все воспитательные воздействия) и неорганизованного влияния (ником незапланированные, «случайные» события жизненного пути).

В более узком смысле психологическая культура личности формируется и развивается во всех направлениях деятельности практического психолога, пусть и с различной интенсивностью: психологическая диагностика, психологическая коррекция, психологическая профилактика и просвещение.

Здесь же мы хотим подчеркнуть и подробно описать один универсальный принцип, относящийся ко всем видам и направлениям деятельности психолога, который прежде всего влияет на эффективность процесса формирования и развития психологической культуры. Назовем этот принцип так: «диалогический характер взаимодействия психолога и его клиента» или «принцип диалогизма».

Диалогизм – основополагающий принцип, главное условие педагогического взаимодействия, обеспечивающее усвоение и развитие форм и содержания психологической культуры.

В диалоге человек децентрирует мировосприятие, он способен воспринимать новое, иное. Диалог выявляет общие и особенные черты людей и стоящих за ними культур. Коллективное знание «оживает» и «работает» при налаживании бесперебойного обмена информацией между индивидами. Залогом успешности такого обмена является диалогическое общение. Диалогом во многом объясняется сложный процесс развития психологической культуры и личности в целом. Можно даже предположить, что развитие личности прямо пропорционально ее способности вступать в *диалогические отношения*.

Современная практика обучения сегодня активно переориентируется на диалогический подход в обучении, хотя в ней еще полно монологичности, базирующейся на старом педагогическом мифе: «самый простой способ передать какие-то знания, какой-то опыт – это красноречиво рассказать о соответствующем предмете или явлении». Простой – да, но эффективный ли? Многочисленные результаты научных исследований процессов общения и обучения явственно свидетельствуют: красноречие и детальное изложение своих взглядов являются действительно важными факторами, но сами по себе они успеха не гарантируют, а вот *умение слушать и слышать* собеседни-

ка, установка на его *понимание* решающим образом сказываются на итогах взаимодействия и эффективности обучения.

И действительно, как подобрать верные слова и интонации, если предварительно не знаешь, кому предназначено сообщение? Как можно что-либо предлагать, если собеседник не убедился, что его поняли, используя внимательное слушание? Шекспировский Полоний говорит Гамлету: «Дай каждому твой слух, но никому — твой голос», а французский ученый П. Буаст как бы вторит Шекспиру: «Кто говорит — тот сеет; кто слушает — тот собирает жатву».

В диалогическом общении, в диалогическом педагогическом взаимодействии преодолевается один из наиболее серьезных недостатков так называемой «советской педагогики», а именно ее асимметричность, одновекторность (от педагога — к ученику), авторитарность, субъект-объектность. Диалогическое общение позволяет учащемуся, субъекту развития стать действительно субъектом, который может перейти от пассивно-созерцательной «психологии присутствия» к активно-созидательной «психологии участия».

Индивидуальное сознание всегда ограничено. Классик психологии У. Джеймс отмечал: «...Вся правда и все добро мира не открываются целиком кому-то одному, хотя у каждого наблюдателя есть свои преимущества, ведь каждый человек имеет свою особую внутреннюю позицию и ему может быть видно то, что незаметно другим» [цит. по: 132, с. 330].

Язык, сознание, психологическая культура имеют диалогическую природу. Значит, развиваться эти психологические феномены могут только в диалогических отношениях.

Роль качественного диалога проявляется не только в качественном информационном обмене. Дело еще и в обмене энергетическом, или, говоря психологическим языком, — мотивационном. Когда одно «Я» соприкасается с другим, в нем просыпаются творческие силы, стремление проявить свою индивидуальность. Человек становится более активным, все более существенные цели он ставит и настойчивее работает по их достижению, тем самым развивая себя и усвершенствуя условия своей жизни. Этот феномен обозначается словом «синергия». Метафорически суть его может быть выражена формулой: $1+1=3$. Усилия двух увлеченных общим делом людей, способных эффективно взаимодействовать, не просто складываются, а приумножаются.

Более того, как вы уже хорошо усвоили, индивидуальное сознание просто невозможно по определению. Ведь сознание человека — это *со*-знание, т.е. совместное знание, оно и зарождается, и функционирует только благодаря жизни индивидуума в обществе. «Легион имя мое, потому что нас много!» — так о себе (о себе одном!) вправе заявить каждый более или менее социализированный человек. Все, что есть в человеческой психике надприродного, попало туда из взаимодействия с другими людьми. Почти все из того, что составляет нашу личность, порождено фундаментальной особенностью бытия человека и человечества — жизнью вместе. Люди делаются из людей, причем не только в биологическом смысле. Наверное, об этом слова Апостола: «Что ты имеешь, чего бы не получил? А если получил, что гордишься, будто это — твое?»

Слово «диалог» происходит от греческого *dialogos* и состоит из двух частей: приставки *dia* «сквозь, через» (а не два, как принято считать) и корня *logos* «слово, значение, речь». Первую часть термина можно интерпретировать как «сквозное движение, проникновение, размежевание, разделение, взаимность», следовательно, диалог — разделенное слово, взаимная речь, т.е. разговор, который ведут два или более человек. В отличие от диалога монолог (от греч. *monos* — «один» и *logos*) — это «единое, как бы ни с кем не разделенное слово (речь)» [101].

В диалоге развивается психологическая культура и укрепляется психологическое здоровье, именно в диалоге мы по-настоящему живем и являемся сами собой. Диалог — это и есть форма бытия. М. Бубер был уверен в том, что «Я» человека является не изолированной субстанцией, а отношением с «Ты». В Африке есть племя догонов, которое искренне верит, что мир существует, пока они говорят. Они верят, что их разговор, их словосплетения, их обращенность друг к другу поддерживают существование мира. Для М. Бахтина (самого известного исследователя диалога) быть — значит общаться диалогически. «Жизнь по природе своей диалогична. Жить — значит участвовать в диалоге — вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т.п. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум» [цит. по: 101]. Во внимательном отношении к Другому, к жизни в целом сосредоточен огромный потенциал жизненной

энергии. В качественном слушании больше жизни! Неспособность человека быть диалогичным приводит к психологическому нездоровью и даже психологической смерти (при вполне сносном физиологическом функционировании).

Личность — это не монолит, не твердокаменное изваяние, а многоголосое образование. Дело в том, что человек, если только он не спит, постоянно отдает себе отчет в происходящем, в собственных действиях, в собственных мыслях. Этот процесс (он и называется «сознанием» или более узко «мышлением») есть не что иное, как внутренняя коммуникация, внутренний диалог. Не случайно ведь «строение психических функций сходно со строением процессов общения» [63, с. 111].

Диалогизм — это способность субъекта организовать взаимодействие с различными фрагментами своей личности, с различными контекстами, этапами своего жизненного пути. Кто-то сказал: «Каждый человек имеет тот возраст, какого заслуживает». Благодаря определенной самореализации, определенным достижениям, огромным возможностям внутренней жизни, создаваемой развитой психологической культурой, человек личностно может быть действительно в любом возрасте.

«Рассудок есть диалог души с собою», — утверждал Платон. Думать — значит, как правило, обращаться к самому себе с вопросами и отвечать на них, вести дискуссию с какой-либо частью своего «Я» или с гипотетическим внутренним собеседником. Умение слышать других приводит к способности лучше понимать и себя, улавливать самые разнообразные голоса своего внутреннего мира, быть более творческим и, как следствие, более адекватным к быстроменяющимся условиям современного мира. Не случайно, видимо, в постмодернистской культуре распространён призыв «Коллекционируй мировоззрения!». Так что развитие психологической культуры через построение диалогических отношений — это не только ответ на вопрос, как обходиться с другими, но и как быть собой, как развивать в себе человеческое вопреки бесчеловечным проявлениям современной цивилизации.

Психологи, искренне желающие помочь человеку, к ним обратившемуся, но не имеющие навыка диалогического общения, только навредят ему. Если помощь основана на неправильном понимании партнера, она может только обострить проблему. Если понимание проблемы правильно, но поверхностно, мож-

но упустить центральные вопросы жизни человека, находящегося рядом.

Непризнание различий, неоткрытость Другому создают барьеры в общении и невозможность самопознания, саморазвития. Таким образом, сущность диалога сводится к его определяющей роли в познании и самопознании: в диалоге происходит не обмен готовыми, ранее сложившимися внутренними смыслами, а вовлечение в процесс совместного созидания нового общего смысла, который преобразует и участников процесса, и их жизненный мир.

В США существует Школа диалога (Dialogue Group), созданная Д. Бомом. Он установил, что на пути к настоящему диалогу человеку предстоит преодолеть изоляцию «Я», выработать коммуникативные навыки, ведущие к подлинному общению. Для этого необходимо:

- понимание равенства сторон;
- отказ от позиции доминирования или попыток добиться победы над партнером. В диалоге не может быть ни победы, ни поражения;
- признание приоритета внимания друг к другу над необходимостью принятия решения;
- активное, заинтересованное слушание;
- открытость в выражении чувств, мыслей, подходов к предмету обсуждения в отношениях друг к другу, в постановке вопросов [101].

Эти своеобразные условия диалогического поведения подчеркивают тот факт, что диалог способствует нашему «подключению» к «коллективному разуму», обогащающему нас в общекультурном плане и в плане психологической культуры. Думается, что эти условия позволяют развивающейся личности усвоить «саму структуру диалогических отношений. Эта структура оказывается порождающей, “ядерной” для функции означивания, для всех сознательных психических процессов» [63, с. 120]. Таким образом, путь к обновлению сознания, плодотворному развитию лежит через подлинное диалогическое общение.

В Школе диалога Д. Бома разработана сравнительная характеристика подлинного диалога и диалога риторического, т.е. всякого рода споров, дебатов, полемики. Приведем их сравнительную характеристику.

1. Диалог — это сотрудничество: две или более сторон вместе работают для достижения общего понимания. Дискуссия

строится на оппозиции: две стороны противостоят друг другу и пытаются доказать, что противник не прав.

2. В диалоге цель — создание общей основы. В дискуссии цель — победа одной стороны.

3. В диалоге один участник слушает другого, чтобы понять, найти смысл и согласие. В дискуссии один участник слушает другого, чтобы найти слабые места и выдвинуть контраргументы.

4. Диалог расширяет кругозор и может изменить точку зрения участника. Дискуссия утверждает точку зрения одного участника.

5. В диалоге исходные положения раскрываются для их переоценки. В дискуссии исходные положения отстаиваются как истина.

6. Диалог вызывает самоанализ своей собственной позиции. Дискуссия вызывает критику другой позиции.

7. Диалог открывает возможность достижения лучшего решения, чем любое из первоначальных. Дискуссия отстаивает собственную позицию одного участника как лучшее решение и исключает другие решения.

8. Диалог создает отношения открытости переменам и ошибкам. Дискуссия создает отношения закрытости, решимости быть правым.

9. В диалоге каждый предлагает на обсуждение свою лучшую идею, зная, что мнения других людей помогут ее улучшить. В дискуссии каждый выдвигает свою лучшую идею и отстаивает ее вопреки попыткам показать, что она ошибочна.

10. Диалог призывает временно воздерживаться от выражения своих убеждений. Дискуссия призывает быть беззаветно преданным своим убеждениям.

11. В диалоге каждый ищет основополагающие соглашения. В дискуссии каждый ищет показательные различия.

12. В диалоге каждый ищет сильные стороны в позициях других. В дискуссии каждый ищет недостатки и слабые стороны в позициях другого.

13. Диалог подразумевает подлинную заботу о другом человеке, исключает обиды или отчуждение. Дискуссия подразумевает противостояние, вызов другому, без всякого внимания к чувствам или отношениям и часто приводит к принижению или осуждению другого человека.

14. Диалог исходит из того, что у многих людей есть часть ответа, а вместе они могут сложить эти части в рабочее реше-

ние вопроса. Дискуссия исходит из того, что имеется правильный ответ, и он есть у кого-то одного.

15. Диалог остается с открытым концом. Дискуссия подразумевает завершение [101].

Важно проникнуться общей феноменологией диалогических отношений, следовать, скорее, духу, но не букве, и тогда диалогизм станет не только инструментом в работе, но и чем-то большим — тем, что определяет как профессиональные действия, так и в целом образ жизни психолога: характер взаимодействия с тем, что снаружи, и характер взаимодействия в своем внутреннем мире.

В очень эффективном диалогическом обучении Сократа, как мы помним, основным был метод, а не сумма идей и действий. Любые техники манипулятивны. Процесс же формирования личности, ее культуры не может быть совмещен с техникой манипуляции. Основное условие диалога, его требование — относиться к Другому как к субъекту. И это, как правило, вызывает самую серьезную сложность. Для человека, привыкшего к механическим процедурам, диалогическое общение может показаться сложным, так как оно этими механическими процедурами практически не обладает. Но с пониманием сути и феноменов диалога, с получением хотя бы небольшого положительного опыта в его использовании, диалогическое общение становится очень простым. Это как при обучении езде на велосипеде: научившись ездить однажды, разучиться невозможно. Испытавший диалог «на вкус», не станет себя обделять, чтобы не использовать его вновь и вновь. «...Диалог, если под ним подразумевается не прием и не только манера разговора, а специфически человеческий способ наслаждаться жизненной полнотой, предполагающий развитое умение осознательно (предметно-чувственно) и критически ощутить реальную действительность во всем ее многообразии, противоречиях, требует высокой степени зрелости социальных и культурных отношений между людьми. Отношений — не искаженных и не затемненных всякого рода привходящими обстоятельствами, ображениями, условностями, которые составляют лишь внешний покров, видимость культуры» [123, с. 98].

Диалог имеет место не только на межличностном уровне, но и (в более широком — экологическом — аспекте) на уровне взаимодействия человека со средой, включающей в себя отдельные системы. Развитие личности во многом зависит от того,

какими характеристиками обладают эти системы. Например, они могут быть открытыми, основными принципами которых являются саморегуляция и самоорганизация. Они могут быть и закрытыми, жестко детерминированными. Психолого-педагогические воздействия тех или иных систем будут формировать и соответствующий индивидуально-психологический склад человека, с определенного момента начинающий оказывать влияние на выборы внешних связей и отношений. В этой связи условием успешного развития личности является возможность открытого взаимодействия (диалога), который может обеспечивать «оптимальную настройку контуров внешнего и внутреннего регулирования системы психической организации человека за счет активного обмена энергией и информацией с внешней средой» [62, с. 14].

Диалогическое сознание, формирующаяся на основе и через диалог психологическая культура личности являются адекватными культуре современного общества и позволяют охватить быстро протекающие изменения в мире, понять все многообразие появляющихся новых форм и структур в жизни, науке, литературе и искусстве. Мир, как и сам человек, внутренне неоднороден и фрагментарен, динамичен, поэтому не существует единой истины и интерпретации мира и человека. Диалогизм признается своеобразной познавательной призмой, позволяющей не только увидеть и оценить новое, но и посмотреть на давно известное и привычное иначе. В современном мире *диалогизм выражает способ существования психологической культуры личности, которая «встраивается» в различные жизненные контексты.*

При формировании психологической культуры в процессе преподавания психологии как учебного предмета учитываются следующие принципы, вытекающие из особенностей восприятия психологии как науки о внутреннем мире личности, ее деятельности и взаимодействии с другими людьми.

1. Принцип учета психологической преобразованности. *Психологическая преобразованность — это совокупность житейских психологических понятий и представлений, способов и умений психологического самопознания, самовоспитания и саморегуляции, приемов межличностного взаимодействия, которые ребенок приобретает на основе жизненного опыта и усвоения несистематизированных психологических знаний.*

2. Принцип учета личностной вовлеченности. Проявляется в интроспективном проецировании и психотерапевтических ожиданиях, включенных в процесс усвоения теоретического и практического материала. *Интроспективное проецирование* – это рефлексивный процесс соотнесения учеником своих индивидуально-волевых особенностей и характеристик собственной познавательно-практической деятельности, иными словами, всех проблем собственной психологии с эталонно-нормативными описаниями и объяснениями, которые излагаются в учебной книге. В результате такого самопознания появляется соревновательное стремление к самосовершенствованию, самовоспитанию.

Психотерапевтические ожидания – это стремление юношей и девушек получить в процессе изучения психологии ответы на вопросы, которые находятся в ее компетенции, и конкретную психологическую помощь в сложных жизненных ситуациях.

Эти особенности психологии как учебного предмета предполагают и особые функции педагога-психолога: он выступает не только в роли знатока-теоретика, сообщающего определенные знания, но и в роли профессионала-консультанта и психотерапевта.

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. Почему формирование психологической культуры имеет огромное практическое значение, а изучение особенностей этого процесса – большую теоретическую ценность?
2. Что можно отнести к стереотипизированным проявлениям психологической культуры?
3. Каково соотношение психологической культуры личности и культуры социума? Как они взаимодействуют?
4. Почему психологическую культуру нужно развивать через теоретическое знание?
5. В чем слабость понятийного, теоретического уровня психологической культуры?
6. Что имел в виду Л.С. Выготский, когда говорил, что один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии?
7. Каков ведущий механизм усвоения культурных символов?
8. Какое именно взаимодействие обеспечивает эффективную интериоризацию социального опыта?
9. В чем заключается сущность принципа диалогизма, которым необходимо руководствоваться при формировании и развитии психологической культуры?
10. Каким образом диалог способствует развитию психологической культуры? Каковы дополнительные эффекты использования диалога?

11. Какова этимология слова «диалог»?
12. Каким образом умение слышать других приводит к способности лучше понимать и себя?
13. Почему диалогизм личности способствует повышению ее социально-психологической адаптации?
14. Каковы условия, необходимые для установления диалога?
15. Чем отличается подлинный диалог от диалога риторического?
16. Каковы принципы преподавания психологии?

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Психологическая культура является и фактором, и одновременно показателем развития личности. Как вы это понимаете?
2. Несколько сот лет назад священнослужители заспорили: «На каком языке говорит Бог? На латыни, древнегреческом или на каком-то другом?» Они решили получить ответ на этот вопрос «по-научному» — с помощью эксперимента. Новорожденных детей поместили в разные кельи и выкормили их, не говоря при этом ни слова. Дети росли, не слыша человеческой речи. «Экспериментаторы» ждали, когда же дети заговорят. Но дети так и не заговорили... Какие объяснения вы можете дать по поводу такого исторического факта?
3. Какие метафоры (их должно быть не менее трех), характеризующие диалог, вы можете привести?
4. Почему именно в диалоге мы по-настоящему живем и являемся сами собой?
5. Почему вне общества, вне общения нельзя научиться говорить, думать, нельзя стать человеком?
6. Какое теоретическое объяснение можно дать метафоре М. Бахтина: «Язык — это океан сознания»?
7. Что имеет в виду Р. Барт, когда говорит, что люди являются одновременно «и хозяевами, и рабами языка»?
8. Почему именно диалогическое общение обеспечивает оптимальные условия для интериоризации социального опыта и развития психологической культуры?
9. Как вы прокомментируете следующее умозаключение: «Истина не находится ни на стороне говорящего субъекта, ни на стороне слушающего, она — между. Объективность — это интересубъективность».
10. Проведите этимологический анализ слова «согласие». Что это слово означает для вас?
11. Почему диалог невозможно представить в виде какой-то техники? Почему умение диалогически общаться можно назвать и ремеслом, и искусством одновременно? Почему диалог — это «обыкновенное чудо»?

4.1. Личность и социальные роли

Одним из существенных признаков личности выступает положение индивида в системе общественных отношений. Нет личности самой по себе, как изолированного от общества конкретного индивида (равно как и нет личности вне конкретного телесного индивида). Попробуйте любого субъекта представить вне объекта, т.е. живущим и действующим независимо от окружающего его мира. Ничего не получится. Человек становится субъектом именно тогда, когда он является выразителем объективного, социальной действительности.

Психологам нравятся аналогии из мира театра. Это не удивительно: театр — модель жизни, где психологические ситуации заострены и освобождены от второстепенных деталей. Каждый спектакль — это своеобразный психологический эксперимент. И если для ребенка игра — это школа возможности быть личностью, то для взрослого театральная игра — это школа возможности быть другой личностью. Люди театра не остаются в долгу. Для них сама действительность — порой своеобразный спектакль, а для Шекспира, например:

Весь мир — театр.
В нем женщины, мужчины — все актеры.
У них свои есть выходы, уходы,
И каждый не одну играет роль...

Личность, персона, как мы видели, давно уже сошла с театральных подмостков. Не дошла ли очередь до роли? Во всяком случае, в психологии личности, социальной психологии и психологии развития это понятие заняло весьма почетное место. В социальной психологии понятие «роль» ока-

залось удобным для описания поведения личности в ее различных социальных функциях. *Социальная роль* — это выработанная обществом программа действий человека в определенных обстоятельствах. Используется в социальной психологии и другой близкий по смыслу термин: «статус». Статус выступает как интегративный показатель положения человека в системе социальных связей и отношений, как социально-правовая характеристика позиции человека, а роль выступает частным проявлением, динамическим аспектом статуса.

В смысле определенной программы действий человека социальная роль в какой-то степени действительно напоминает театральную. Прежде всего тем, что, приняв на себя определенную функцию, человек начинает действовать по заданной программе, придерживаясь принципа «взялся за гуж, не говори, что не дюж». Эта «заданность» в зависимости от характера деятельности может быть более или менее жесткой, зафиксированной в официальных документах или закрепленной только обычаем, осознаваемой человеком или неосознанной, но она всегда существует. И окружающие четко контролируют точность выполнения программы.

Роль может быть полноценной только тогда, когда есть с кем, перед кем и для кого ее исполнять. Невозможно быть мужем без жены, сыном без матери, племянником без дяди. Это дуэты семейных сцен. Точно так же нельзя быть начальником без подчиненных, учителем без учеников, вождем без ведомых, актером без зрителей. Короля, как говорится, играет свита.

Социальная роль — это всегда «Я» и все-таки не совсем «Я». Вернее, далеко не все «Я». Любое ролевое предписание намечает только общую схему поведения человека, сохраняя за ним возможность выбора путей его исполнения. Человек не исчерпывается своими социальными ролями. Более того, он способен и противостоять им, если они противоречат его представлениям о самом себе. Социальная роль может как помочь человеку найти себя в жизни, так и быть преградой на пути к самореализации. У Ю. Лорес по мотивам ранее приведенных строк Шекспира родилось такое стихотворение:

Пусть наша жизнь — театр,
Мы не всегда — актеры,
Но если мы не в шорах,
Мы — зрители всегда,
И вечно ждем ответа,

И справедливо это,
Чтоб строго по билетам
Мы заняли места [цит. по: 17, с. 173].

А.Н. Леонтьев говорил о парадоксе, состоящем в том, что предпосылки развития личности по существу своему безличны, поскольку личность определяется природой самих порождающих ее отношений: это специфические для человека общественные отношения, в которые он вступает в своей предметной деятельности [79, с. 143]. Часто в этой связи говорят, что человек — существо искусственное. И поэтому его бытие в качестве личности в немалой степени зависит от преобладающего в данном обществе общественного мнения, которое формирует набор «престижных» признаков и черт, необходимых для признания человека личностью. Таким образом, *само человеческое «Я», внутреннее содержание личности возникает и формируется только в процессе общения с окружающими людьми, а характер личности отражает характер ее социальных отношений.* «Человек, — отмечает французский писатель А. Камю, — определяется разыгрываемыми им комедиями ничуть не меньше, чем искренними порывами души» [цит. по: 142, с. 379].

Через обучение ролевому поведению усваиваются нормы культуры. Например, человек, осваивающий роль военного, приобщается к обычаям, нравственным нормам и законам, характерным для статуса данной роли. Только немногие нормы принимаются всеми членами общества, принятие большинства норм зависит от статуса той или иной личности. То, что приемлемо для одного статуса, оказывается неприемлемым для другого: «что позволено Юпитеру, не позволено быку». Процесс обучения общепринятым способам и методам действий и взаимодействий называется социализацией, которая является важнейшим процессом обучения ролевому поведению, в результате чего индивид становится действительно частью общества.

Взаимосвязь личности с ролью, которую она играет, проявляется в том, что необходимо обладать психологическими характеристиками, подходящими для исполнения определенных социальных ролей. Например, личность общительная, направленная на мир внешних объектов, может легко приспособиться к роли продавца. С другой стороны, очевидно, что ежедневное выполнение обязанностей продавца помогает становлению общительной личности. Так постепенно, в ходе ролевого обуче-

ния формируется поведение личности и ее психологический облик для принятия уготованной ей социальной роли.

Множественность и противоречивость ролей, которые играет личность, может определять внутреннюю противоречивость человека, потерю целостности своего «Я», потерю себя. Кто-то из великих заметил, что если человек имеет одно лицо для себя, а другое для окружающих, то рано или поздно он забудет, какое из них истинное. Одна из пациенток известного психолога П. Жане говорила: «Моя личность уходит, я теряю себя... это странно, нелепо... Вам кажется, что я та же, но для меня самой это не так. И хотя эта потеря никогда не бывала полной, я теряла очень существенную часть, так что даже переставала себя узнавать» [126, с. 118].

Важнейшим фактором сохранения психологической устойчивости является другой полюс личности — физическое ее бытие. Именно телесная целостность прежде всего обеспечивает психологическое единство личности. Наверное, потеря ощущения «себя в теле», а точнее, потеря ощущения тела как «мне принадлежащего» выступает ключевым признаком психопатологии. Тот же П. Жане очень четко высказался по этому поводу: «Часто задаются вопросом о том, есть ли душа у человека, но правомерен и другой вопрос — есть ли у него тело?» [126, с. 119].

«Ролевая теория» позволяет лучше уяснить феномен психологического отчуждения. Известный драматический артист В.К. Папазян жаловался, что актеру приходится играть и переживать так много чужих жизней, что не остается физических и духовных сил, чтобы «найти себя в жизни». В Интернете один анонимный поэт разместил стихотворение под названием «Лицемер», которое начинается словами:

Я лицемер, я примеряю маски,
Смотрю, какая больше мне идет.

Создать свой собственный образ по собственному сценарию — не это ли одна из главных задач саморазвития? А может быть, единственная. Люди действительно строят собственный образ на основе прожитого опыта. В случаях, когда удается, говорят: «нашел себя»; когда нет: «строит из себя». Как видим, *личность не только продукт общества и природы, но и творец собственной истории*. Движение человека в сторону соответствия социальным ожиданиям и приобретения социального опыта, как мы уже отметили, есть *социализация*, которая без личностного усилия может породить отчуждение, психологи-

ческое нездоровье. Движение же человека (уже имеющего определенный багаж социального опыта) к своей индивидуальности и определение своего пути есть *персонализация*. Идеалы личностного развития, идеалы психологического здоровья требуют согласования этих противоречивых, но органично связанных между собой тенденций: изменяясь и развиваясь при помощи других, оставаться собой.

Изменение личности, наверное, только и возможно в изменившихся отношениях человека с другими. Об этом хорошо знают психотерапевты и практикующие психологи, которые сознательно используют определенные (психотерапевтические) отношения для стимулирования психологического выздоровления и личностного роста своих клиентов.

Перестройка личности, ее перевоспитание под воздействием нового социального положения – длительный и сложный процесс. Собственно говоря, именно этот метод использовал в воспитательной работе А.С. Макаренко и его последователи (например, нарушитель дисциплины ставится в положение ответственного за ее соблюдение).

Здесь необходимо изложить теоретически важную и практически значимую идею о *полиролевой структуре личности*. Так вот, эта структура личности формируется на основе принадлежности к различным группам, так называемой *полигрупповой принадлежности*. Человека формируют значимые для него роли, возможность в различных группах проявлять различные особенности своего «Я». Полиролевая структура личности – это некая свернутость в психике человека многих и многих ситуаций социального взаимодействия, позиций, в которых он по-разному представлен другим людям, различным группам. Эта множественность проявлений, эта свернутость многого в одном, едином человеке усиливает его потенциал, расширяет его возможности, обеспечивает органическую взаимосвязь с социумом. Но при этом человек должен быть способен во всем этом разнообразии обрести системное единство, в конечном итоге и составляющее основу его личности. Б. Шоу писал: «Как и все люди на свете, я одновременно исполняю несколько ролей, и все они для меня характерны» [цит. по: 142, с. 379].

Полигрупповая принадлежность личности на каждом этапе ее жизненного пути создает объективную почву для появления внутриличностных ролевых конфликтов. Эти конфликты обусловлены сложной иерархией социальных ролей, которые испол-

няются личностью. А конфликт, как известно, источник развития, локомотив социального и индивидуального прогресса.

Процесс перестройки личности под влиянием новой социальной роли с большой художественной убедительностью прослеживается в известном итальянском фильме «Генерал Делла Ровера».

Генуя, 1944 год. Время фашистского режима. В руки гестапо попадает игрок и жулик Бертоне (его роль исполняет Витторио де Сика), который наживался на несчастьях соотечественников: вымогал деньги у родственников арестованных, обещая добиться смягчения наказания и даже освобождения последних, передачи посылок и писем якобы с помощью своих друзей и сообщников из числа гитлеровских солдат и офицеров. До войны он восемь раз был осужден: за мошенничество, обман, торговлю наркотиками и даже за двоеженство.

Эсэсовский полковник Мюллер обещает Бертоне жизнь и миллион золотом за то, чтобы тот сыграл в тюрьме роль крупного деятеля Сопrotивления генерала Делла Роверы, убитого в момент высадки на итальянскую территорию. В дальнейшем полковник надеется использовать мнимого генерала как «подсадную утку» и установить с его помощью личность попавшего в тюрьму руководителя Сопrotивления, которого никто не знает в лицо.

Бертоне быстро усваивает внешний рисунок роли. По тюремным камерам разносится слух о появлении генерала. И политические заключенные, и надзиратели относятся к Бертоне, как к генералу, мужественному борцу за свободу. На его глазах героически погибает один из узников. Бертоне все глубже вживается в роль патриота; постепенно происходит подлинное перерождение личности. Бывший мошенник и любитель легкой наживы уже не только ведет себя так, как, по мнению окружающих, должен вести себя итальянский генерал, ненавидящий фашистов, но и умирает как герой, так и не выдав руководителя Сопrotивления, который уже стал ему известен... То, что было маской, стало внутренним содержанием личности.

Преобразующую силу *социальных ожиданий* человек ощущает не только при непосредственном межличностном общении, когда ожидания исходят от конкретных людей, так сказать, персонифицируются. Эти ожидания могут восприниматься как знание того, чего вообще хотят от нас окружающие, не только близкие, но и «дальние», как переживание надежд, которые связываются с нашей деятельностью. Нередко именно стремление «оправдать надежды», «не обмануть ожидания» ста-

новится сильным внутренним мотивом, помогающим преодолеть трудности и достигнуть цели.

Преобразующее и активизирующее влияние принятой социальной роли своеобразно использовалось в опытах гипнолога В.Л. Райкова по стимулированию творческой деятельности в состоянии гипноза.

Начинающему художнику внушается, например, что он Репин или Рафаэль, музыкант «вписывается» в образ С.В. Рахманинова или Ф. Крейсlera, артистке «предписывается» роль В.Ф. Комиссаржевской и т.д. Юноша или девушка при этом, конечно, не достигают тех высот, которые были присущи оригиналу — великому художнику, музыканту, актрисе, но молодые люди внутренне раскрепощаются и действуют на максимальном для каждого из них уровне: значительно лучше, чем обычно, рисуют, играют, читают и т.д.

А вот опыты по активизации шахматного творчества. В лаборатории пригласили экс-чемпиона мира гроссмейстера М. Таля, который сыграл с одним из испытуемых шесть партий. Три партии испытуемый играл в состоянии гипноза, когда ему был внушен образ выдающегося шахматиста прошлого П. Морфи, и три партии играл в обычном состоянии. Таль выиграл. После сеанса он дал следующую оценку игры испытуемого: «До гипноза я играл с человеком, едва передвигавшим фигуры. В состоянии гипноза передо мной сидел совсем другой человек, экспансивный, энергичный, смелый, который играл на два разряда лучше» [цит. по: 69, с. 207].

Но это, конечно, экзотика. Экзотика, которая еще раз демонстрирует огромные скрытые возможности человека. Напрашивается вывод: строить свою личность по собственному замыслу вполне возможно, и делать это желательно по «лучшим мировым образцам». Причем важно осознавать, что это всего лишь образцы, ориентиры, которые должны быть самим человеком подстроены, подогнаны под его индивидуальность, ведь любое ролевое предписание намечает только общую схему поведения человека, сохраняя за ним возможность выбора путей его исполнения.

Таким образом, не только личностные качества (в узком — социальном — смысле этого слова), но и внутренний мир человека, его субъективность, образуются через интерсубъективные отношения с другими. Понятие «социальная роль» как бы связывает деятельность личности, ее самосознание с функционированием социальной системы. Личность не в состоянии самоопределиться без системы своих социальных ролей. Она может сливаться с ними или дистанцироваться от них, даже противопоставлять се-

бя им, но во всех случаях при самоопределении эти роли служат своеобразной системой координат. Личность вырабатывает *свою* позицию, но по отношению к *социальным* ролям. Это значит, что ключ к пониманию личностного развития находится не в сфере индивидуального сознания, не в безличном ролевом описании жизни, а в *системе социальных отношений*, в мире значимых для человека (личности) людей.

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. Почему положение человека в системе социальных отношений является одним из существенных признаков его личности?
2. Что такое социальная роль?
3. Чем социальный статус отличается от социальной роли?
4. Что общего между социальной ролью и театральной ролью? Чем они отличаются?
5. Как социальная роль способствует развитию личности? Как социальная роль может препятствовать личностному развитию?
6. Каким образом через обучение ролевому поведению усваиваются нормы культуры?
7. Что такое социализация?
8. Какие проблемы может породить множественность ролей, исполняемых одной личностью?
9. Что помогает человеку, несмотря на огромное количество исполняемых им ролей, оставаться самим собой?
10. Чем персонализация отличается от социализации? Как взаимосвязаны эти процессы?
11. В чем сущность идеи о полиролевой структуре личности? Что такое полигрупповая принадлежность?
12. Как социальные ожидания преобразуют личность? Приведите примеры из своей жизни.

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Почему социальная роль является важной характеристикой личности, но только к самой личности не сводится?
2. Как вы прокомментируете выражение: «Человек – существо искусственное»?
3. Что имеют в виду, когда говорят: «Личность не только продукт общества и природы, но и творец собственной истории»?
4. Какой пример вы можете привести для иллюстрации изменения личности в результате изменившихся ее отношений с другими людьми или под воздействием нового социального положения личности?

5. Какой, по вашему мнению, заложен смысл в словах: «Для изучения современного человека не нужна психология — достаточно одной механики»? Как и в чем проявляются негативные аспекты ролевой заданности многих личностных свойств? Что можно сделать для профилактики этих негативных аспектов?
6. Какие примеры внутриличностных ролевых конфликтов вы можете привести?
7. Почему личность не в состоянии самоопределиться без системы своих социальных ролей? Найдите метафору для обозначения этой системы.

4.2. Психология взаимоотношений в развитии личности

4.2.1. Потребность в общении

Почему люди стремятся друг к другу и зачем им быть вместе? Что сплачивает людей в группу, что заставляет их сближаться? Иными словами, какова внутренняя психологическая причина того, что люди вступают между собой в личный эмоционально насыщенный контакт? Такая внутренняя основа личных взаимоотношений между людьми — *потребность в общении*. Это одна из основных социальных потребностей. Возникает она на самых ранних этапах человеческой жизни (некоторые психологи считают ее врожденной и связывают с ней почти все другие общественные проявления человека).

Трудно сказать, существует ли врожденная потребность в общении. Но совершенно точно установлено, что возникает она и ясно проявляется уже в первые месяцы жизни ребенка. Почвой для ее развития, как отмечал Л.С. Выготский, является то, что любая потребность младенца становится потребностью в другом человеке. Первоначально потребность в общении выступает как потребность во взрослом человеке. Уже на 2 — 3-м месяце жизни ребенок эмоционально переживает ее. Именно в этом заключается психологическая сущность «комплекса оживления», который хорошо известен любой матери: младенец реагирует на склонившегося к его колыбели взрослого радостными движениями ручек и ножек, улыбкой, характерными звуками и т.д. Очень важно отметить, что уже на ранних этапах детства потребность в общении становится избирательной: пройдет еще 2—3 месяца — и ребенок будет радоваться только при виде «своих» взрослых. При встрече с незнакомыми людьми

ми он либо улыбается, либо отворачивается и плачет. Так возникают первые предпочтения, первый выбор, до сих пор остающиеся загадкой.

Постепенно потребность в общении заставляет ребенка искать эмоциональный контакт не только со взрослыми, но и со сверстниками, с другими детьми. Уже на втором году жизни, как показало специальное исследование, между детьми возникают разнообразные контакты, которые включают в себя и положительные взаимоотношения, и отрицательные. Можно вполне понять увлеченность исследователя, когда он называет группу совместно живущих в воспитательном учреждении детей второго года жизни «коллективом», хотя, конечно, на самом деле это далеко не так. Р.Я. Сандлер отмечает среди различных видов взаимных контактов детей второго года жизни очень интересную эмоционально насыщенную форму отношений, которая, по-видимому, считается самым ранним проявлением симпатии сверстника к сверстнику: между эмоционально положительным игровым взаимоотношением и деятельностным общением детей в коллективе имеется как связующая форма «беспричинная ласка». Это не игра и не совместная деятельность, а разученные действия, в которых проявляются отношения детей друг к другу, возникающие под влиянием эмоционального состояния ребенка. Ребенок без видимой причины подходит к другому, ласкает его. С социально-психологической точки зрения уже в группе детей ясельного возраста зарождаются и личные взаимоотношения — симпатии и антипатии, и определенные индивидуальные различия в их проявлении.

С возрастом потребность в общении расширяется и углубляется как по формам, так и по содержанию. Дети начинают ее осознавать. При этом особенно остро возникает потребность в общении со сверстниками, потребность в детском коллективе. И если трех-, четырехлетний ребенок еще удовлетворяется обществом кукол и игрушек, то пятилетний нуждается в товарищах — сверстниках и сверстницах. Эту потребность в общении именно с детьми ярко выразил шестилетний мальчик. Возражая матери, которая, чтобы утешить сына, предложила заменить собой отсутствующего товарища, он сказал: «Мне надо ребенков, а ты не ребенок». Недаром уже с 4 — 5 лет изоляция ребенка от других детей — одно из самых тяжелых наказаний.

Приход ребенка в детский сад — очень важный момент в его жизни: меняется социальная ситуация его психического разви-

тия. С того момента, как ребенок попадает в группу сверстников, его индивидуальное развитие уже нельзя рассматривать и изучать вне взаимоотношений с другими членами группы. Именно здесь на основе опыта общения со сверстниками закладываются основы нравственных качеств личности.

Между детьми существуют сложные отношения, которые несут на себе отпечаток реальных социальных зависимостей во «взрослом» обществе. Дошкольная группа — это генетически ранняя ступень социальной организации людей, которая затем сменяется школьным классом. На смену школьному классу приходит тот или иной трудовой коллектив либо как промежуточный этап — студенческая группа.

Очень важно теперь выяснить, что представляет собой «детское сообщество» на разных возрастных этапах, какова его социально-психологическая структура, какова динамика его развития, как осознают и как переживают сами дети свои взаимоотношения со сверстниками, каково место и роль взрослых в «детском обществе», как влияют на его развитие различные виды деятельности ребят и т.д. Только после изучения теоретических вопросов, связанных с жизнью детской группы, можно рассчитывать на создание методики руководства взаимоотношениями, которые теперь не только стихийно возникают, что, конечно, неизбежно, но и в значительной мере стихийно развиваются, а это уже ведет к явным упущениям в воспитательной работе.

Наблюдения показывают, что нередко в группе детского сада между детьми возникают взаимоотношения, которые не только не вырабатывают у ребят гуманных чувств друг к другу, но, наоборот, ведут к воспитанию прямо противоположных качеств. Не всем детям хорошо «дышится» в среде сверстников, не для всех здесь благоприятный эмоциональный климат. В дошкольной группе есть обычно несколько чрезвычайно активных детей, которых воспитатели нередко считают ядром группы, поддерживают их и опираются на них в воспитательной работе. В то же время в группе есть дети, которые находятся в подчинении у первых. Такая «поляризация» вредно отражается на развитии личности и тех и других. У первых развиваются повышенная самооценка, стремление во что бы то ни стало быть впереди всех, жестокость по отношению к более пассивным детям. У тех, кто не входит в ядро, развиваются либо угодничество, стремление любой ценой обеспечить себе

покровительство «главного», либо замкнутость, недоверие к людям и т.д. Эти дети чувствуют себя неловко в группе сверстников и часто с большой неохотой идут в детский сад. Иногда они просят дома какую-нибудь игрушку, конфеты и т.п. для того, чтобы преподнести подарок кому-либо из ядра группы и тем самым обеспечить себе расположение этого маленького деспота, в характере которого тоже формируются отрицательные черты.

Такие отношения не редкость в группе детского сада. Но они не лежат на поверхности и зачастую ускользают из поля зрения педагога. Ведь не сразу заметишь в группе беду — чрезмерно активного, «агрессивно» общающегося ребенка, «хозяйина», запугивающего одних, упрашивающего других, заискивающего перед третьими, но всех себе подчиняющего деспотического эгоиста. Как будто играют дружно, дети не жалуются... Так и складывается тип отношений: одни всегда только командуют, другие только подчиняются.

Даже далеко неполный анализ ситуаций, складывающихся в процессе общения между детьми в группе, показывает, что взаимоотношения между дошкольниками представляют собой актуальную психолого-педагогическую проблему. Чтобы ее разрешить, необходимо, как нам кажется, базироваться на следующих принципиальных положениях.

Во-первых, взаимоотношения между детьми в группе, как и в школьном классе, надо рассматривать как целостную систему со своей внутренней структурой и динамикой развития. Необходимо изучать отношения каждого члена группы ко всем остальным и всех членов группы к каждому. Нельзя ограничиваться анализом дружеских пар или игровых группировок: ведь в дружеские пары обычно входит небольшая часть группы. Кроме того, отношения детей, которые дружат друг с другом, нуждаются в дальнейшем исследовании, так как нередко между ними складываются далеко не гуманистические отношения. Далее необходимо изучить, какое место занимают дружеские пары в общей системе отношений, существующих в группе.

Игровые группировки тоже не охватывают всех детей. Часто именно замкнутый, робкий ребенок оказывается вне подобной группировки, отношения внутри которой зачастую складываются не только и, может быть, не столько в самой игре, сколько в процессе повседневной разнообразной деятельности дошкольников.

Во-вторых, чтобы понять тенденции развития взаимоотношений детей в группе дошкольников, необходимо исследовать эти взаимоотношения на фоне и в сопоставлении со школьными классами. Поэтому методы изучения должны быть такими, которые можно было бы и в более или менее неизменном виде применить к исследованиям взаимоотношений детей разных возрастов и получить сопоставимые и сравнимые данные, доступные однотипной качественной и количественной обработке.

Мы подробно останавливаемся на взаимоотношениях между дошкольниками еще и потому, что понятие преемственности в работе детского сада и школы включает и преемственность в формировании взаимоотношений, в формировании коллектива.

Новый этап развития потребности в общении, развития взаимоотношений начинается с поступления ребенка в школу. Особый интерес представляют взаимоотношения первоклассников. По сравнению с «выпускной» группой детского сада у учеников первого класса много особенностей. Как это ни странно звучит на первый взгляд, но наблюдения показывают, что старшая группа детского сада представляет собой более развитую социально-психологическую единицу, чем первый класс школы. Это можно объяснить несколькими причинами. Прежде всего не следует забывать, что старшая группа детского сада — это группа детей, которые знают друг друга несколько лет, а первоклассникам еще нужно время, чтобы познакомиться. Жизнь в детском саду способствует развитию личных взаимоотношений, в школе же возможности для этого ограничены: ученики могут свободно общаться в основном лишь на переменах.

Вообще, в школе происходит глубокая перестройка всей структуры взаимоотношений между детьми. Здесь впервые появляется у ребенка обязательная общественно значимая деятельность — учение, в связи с которым в группе возникает система деловых отношений. Структура этих отношений во многом задается извне, педагогом. В детском саду деловые отношения также существуют, но они еще не представляют собой организованной системы.

И личные, и деловые отношения зарождаются одновременно в первые дни пребывания ребенка в школе. Учитель знакомит первоклассников друг с другом, стремится сдружить их, создавая тем самым базу и для отношений «ответственной зависимости», и для личных отношений между одноклассниками.

В дальнейшем две системы отношений — деловых и личных — развиваются неодинаково. Первая из этих систем постоянно сознательно строится педагогами, воспитателями. Они определяют структуру деловых отношений, намечают, кто какую общественную работу должен выполнять, когда и в какой форме отчитываться. Одним словом, система отношений «ответственной зависимости» между учениками в классе в значительной мере программируется педагогом, управляется им и может быть изменена по его желанию довольно быстро.

Система личных отношений, возникающая на базе личных симпатий и привязанностей детей, не имеет, конечно, никакого официального организационного оформления. Ее структура складывается изнутри, стихийно.

В проявлении и развитии потребности в общении у учеников начальных классов наблюдаются значительные индивидуальные особенности. Как показывает специальное исследование, здесь можно выделить две группы детей. У одних общение с товарищами в основном ограничивалось школой и, по мнению учителя и родителей, не занимало большого места в их жизни. У других общение с товарищами уже занимало немалое место в жизни.

При переходе из начальной школы в среднее звено происходит резкий перелом, обостряется потребность в общении со сверстниками, желание участвовать во всем происходящем в классе. Усиливается стремление не только к установлению личных контактов. Дети стремятся найти в коллективе, во взаимоотношениях с товарищами какое-то свое место. Конечно, и в начальных классах у ребенка уже есть стремление занять определенное положение в системе личных отношений и в структуре коллектива, и в начальной школе дети зачастую тяжело переживают несоответствие между притязаниями в этой области и фактическим состоянием. Но у подростков все эти тенденции проявляются более остро.

В этом возрасте потребность в общении проявляется и в неоднократно отмеченном многими исследователями явлении — активном поиске близкого друга. Общение с близким товарищем выделяется в совершенно особую самостоятельную деятельность подростка, которая может быть названа *деятельностью общения*. Предметом этой деятельности является товарищ-сверстник как человек. Она существует, с одной стороны, в виде поступков подростков по отношению друг к другу, с другой — в

форме размышлений о поступках товарища и взаимоотношениях с ним.

В юношеском возрасте, как об этом свидетельствуют работы, посвященные анализу дружбы и товарищества, потребность в общении становится более глубокой по своему содержанию. Расширяется область духовного и интеллектуального общения школьников, появляется новая исключительно эмоционально насыщенная форма проявления этой потребности — любовь.

Итак, в основе развития взаимоотношений в группе лежит потребность в общении, которая сама претерпевает с возрастом глубокие изменения. Она удовлетворяется разными детьми неодинаково. Это обусловлено тем, что для каждого человека в группе возникает своя неповторимая ситуация общения, своя микросреда. Каждый член группы занимает особое положение и в системе личных, и в системе деловых отношений, к характеристике которых мы переходим.

4.2.2. Основные системы отношений в школьных классах

Как мы уже отмечали, и личные отношения учеников, и отношения «ответственной зависимости» зарождаются одновременно уже в первые дни пребывания в школе, поэтому их еще трудно различить друг от друга. В связи с этим в виде исключения остановимся на анализе не только личных отношений, но и деловых, которые складываются на начальных этапах обучения. Укажем при этом, что анализ развития деловых отношений в целом не входит в нашу задачу.

В первые дни пребывания в школе дети бывают настолько ошеломлены обилием новых впечатлений, что почти совсем не замечают своих одноклассников. Часто они даже не могут ответить на вопрос: «С кем сидел за одной партой?» Задача учителя состоит прежде всего в том, чтобы познакомить детей друг с другом, помочь запомнить имена и т.д. Этот процесс длится весь первый месяц, а то и больше.

Характерно, что первоклассники вначале даже как будто избегают непосредственных контактов с товарищами (если, конечно, среди них нет соседей по дому или воспитанников одного детского сада). Этот контакт осуществляется через педагога. Если, например, кто-нибудь забыл принести в класс ручку, а на уроке нужно писать, то он не обращается к товарищам с просьбой дать ему лишнюю ручку. Ученик обычно сидит и молчит,

иногда плачет, надеясь, что учительница заметит его бедственное положение. Педагог, узнав, в чем дело, обращается к классу, спрашивая, нет ли у кого-нибудь лишней ручки. Школьник, у которого есть свободная ручка, не отдает ее товарищу сам. Он подает ручку учительнице, а та передает ее ученику. Пример, приведенный профессором Н.Ф. Добрыниным, свидетельствует о том, что первое время каждый ученик в классе как бы «сам по себе». Позицию ученика, которую он, может быть, и не осознает, можно выразить так: «Я и моя учительница».

Постепенно педагог приучает детей помогать товарищам, учит их вступать в непосредственные контакты друг с другом. В следующий раз она уже не берет сама нужный школьнику предмет, а предлагает ребятам самим поделиться друг с другом. Постепенно дети начинают все больше осознавать себя частью какого-то целого, не учениками вообще, а учениками, например, 1 «А» класса, где учительница – Елена Александровна. Теперь позиция школьника может быть охарактеризована словами: «Мы и наша учительница». Появляется гордость за свой класс, стремление украсить его как можно лучше, добиться для своего класса почетного места в школьных соревнованиях. «Нам дали выпел на линейке!» – радостно заявляет девочка в конце первой четверти своим родителям.

Эти ростки коллективизма необходимо укреплять и развивать. Очень большое значение уже на первых этапах формирования коллектива имеет создание жизнеспособной его структуры: нужно разбить коллектив на более мелкие единицы и правильно распределить общественные поручения.

Как показывают наблюдения и специальные исследования, ученики не могут находиться в реально близких и деловых отношениях с тремя десятками своих сверстников, которые составляют школьный класс. Наилучшая величина жизнеспособного первичного коллектива – это 5 – 7 одноклассников, сплоченных вокруг интересующего их дела. В таком маленьком коллективе есть возможность дать какое-либо поручение всем его членам, что очень важно для выработки у детей умения самостоятельно решать возникшие перед коллективом задачи. Опыт показывает, что уже первоклассники способны выполнять многие поручения.

В начальных классах дети овладевают и такими сложными формами отношений, как совместное выполнение группой одного задания. В этом случае школьники приобретают опыт рас-

пределения обязанностей между собой, учатся действовать с учетом того, что и как делают их товарищи. Сначала действия такой группы согласовывает учитель. Потом, когда ученики овладевают навыками совместной организационной работы, выделяется ответственный, который начинает выполнять функции руководителя группы. Постепенно у детей вырабатывается умение руководить и подчиняться, привычка уважать других членов группы.

Приведем данные интересного опыта, который имел своей целью выявить отношение младших школьников к коллективным заданиям.

Учительница однажды предложила детям — ученикам 2 «А» класса — приготовить дома флажки и сложить их в школе в специально подготовленный ящик. Во 2 «Б» классе школьники получили такое же задание, но сдать флажки они должны были уполномоченному коллектива. Наконец, во 2 «В» классе дети приготовленные флажки сдавали учительнице.

После выполнения этого задания ребята изготовляли из бумаги квадратики для гирлянд, причем те, кто сдавал флажки учительнице, теперь сдавали квадратики уполномоченному коллектива и наоборот.

И наконец, второклассники делали из бумаги треугольники для гирлянд. Ученики 2 «В» класса сами складывали их в ящик, а 2 «А» и 2 «Б» соответственно сдавали их учительнице и уполномоченному коллектива.

В результате этих опытов выяснилось, что когда дети действуют без контроля со стороны (сами складывают сделанное в ящик), то они не чувствуют должной ответственности перед коллективом и задание выполняется на 50–60 %; когда же они сдают свою работу уполномоченному коллектива, то процент выполнения значительно возрастает и достигает 70–80 %. И наконец, когда дети сдают свои изделия учителю, то задание выполняется на 90–98 %.

Следует сказать, что приведенные данные характерны не только для второклассников. При отсутствии соответствующей воспитательной работы ответственность перед коллективом не возрастает и у более старших детей. Чтобы повысить чувство ответственности, необходимо общественную работу детей оценивать не только и не столько взрослым, сколько самим детям.

Часто классы, на первый взгляд деятельные и жизнеспособные, становятся совершенно беспомощными, очутившись без

руководства учителя. Оставшись наедине друг с другом, дети настолько меняются, а якобы сформировавшиеся уже коллективные отношения оказываются настолько слабыми, что класс трудно узнать. Педагоги учитывают эту опасность и специально вырабатывают у учеников умение самостоятельно действовать, самостоятельно решать неожиданные вопросы. Достигается это всей системой воспитательной работы и специальными тренировочными заданиями. Сначала учитель подчеркивает: «Это дело вы будете выполнять сами, без меня. Посмотрим, как вы справитесь». Потом надобность в подобных напоминаниях отпадает.

Таким образом, различные системы отношений в школьных классах определяют не только поведение детей в тех или иных ситуациях, но и имеют различные эффекты личностного развития.

4.2.3. Положение ученика в системе личных взаимоотношений

Простые и повседневно употребляемые термины и понятия вдруг оказываются довольно сложными, как только мы пытаемся дать им научную характеристику. Что мы подразумеваем, например, под выражением «положение человека», «положение ученика»?

В разных аудиториях проводилось одно несложное социально-психологическое исследование. Человека просили ответить на вопрос: «Кто я?», употребив для этого не более 20 определений. Почти всегда испытуемый начинал с утверждения себя по отношению к остальному живому миру: «Я человек». Далее следовали определения, которые в социальной психологии называют ролевыми. Человек описывал свое положение в окружающем мире, в обществе с точки зрения той социальной роли, которую он играет: «мужчина», «учитель», «отец» и т.д.

Положение человека характеризуется прежде всего теми общественными функциями, которые он выполняет, его социальными ролями. При этом каждый из нас выполняет не одну, а несколько ролей, различных в разных системах отношений. Но не всегда ее легко определить с достаточной точностью. Если в специально организованных системах отношений это сравнительно просто, то там, где отношения складываются стихийно, определить социальную роль человека, его положение довольно трудно.

Как мы уже неоднократно говорили, в школьном классе существуют две важнейшие системы отношений: деловые и личные. Школьник играет в классе и школе множество ролей: он отличник или отстающий, футболист, член редколлегии, филателист и т.п. Все эти роли открыты для непосредственного наблюдения, и положение ученика в этой сфере отношений может быть измерено в объективных критериях: успеваемость — оценками, спортивные успехи — определенными разрядами, престиж филателиста — качеством коллекции.

Совершенно иначе оценивается статус человека в системе личных отношений. И хотя он всегда неявно присутствует при оценке нами другого человека как личности («душа компании», «любимец класса» и т.д.), часто мыслится очень неопределенно и угадывается интуитивно. В психологической и педагогической литературе нередко смешивается социальная роль ученика, общественное поручение, которое он выполняет, успеваемость и положение в системе личных отношений. Так, зачастую можно встретить выражения «место ученика в классе», «положение в коллективе» без указания того, что же, собственно, под этим подразумевается.

Как уже отмечалось, в результате социометрического (или иного обработанного соответствующим способом) исследования мы получаем таблицу, из которой видно, сколько выборов получил каждый член группы. Это число является мерилем положения человека в системе личных отношений, или, по принятой в социометрии терминологии, измеряет его «социометрический статус». На самом деле, отдавая в эксперименте свой выбор тому или иному однокласснику, ученик как бы заявляет: «С этим одноклассником я хотел бы поддерживать близкие отношения, его я предпочитаю всем остальным». Другими словами, в эксперименте выявляется потребность каждого ученика в общении с теми или иными одноклассниками, симпатия к ним. Следовательно, чем больше членов группы симпатизирует человеку, чем большее число одноклассников испытывает потребность общаться именно с ним, тем больше выборов он получает. И это число будет выражать его положение в системе личных взаимоотношений: чем оно больше, тем лучше положение.

В социометрии разработана специальная терминология для обозначения статуса (положения) человека. Люди, которые в результате экспериментов получают наибольшее число выборов, именуются «звездами». Эти члены группы, как указывал

Морено, привлекают столь много выборов, что они захватывают центр сцены, подобно звезде. В нашем исследовании к высшей 1-й группе по числу полученных выборов были отнесены те, кто получил шесть и более выборов, т.е. в два раза больше среднего количества выборов, которые могли получить дети (каждый испытуемый делал три выбора).

Если ученик в эксперименте получил меньше среднего количества выборов, его по социометрической терминологии относят к «пренебрегаемым». Тех школьников, которых никто не выбрал, считают «изолированными». Если в эксперименте использовались отрицательные критерии, т.е. у испытуемых спрашивали о том, с кем они не желают общаться, появляется категория лиц, которых по социометрической терминологии относят к «отверженным»: они получают отрицательные выборы.

Поскольку приведенная выше терминология широко используется, мы сочли необходимым ее привести. Однако надо иметь в виду, что здесь уже в самих названиях заключен как бы готовый психологический приговор лицам, относящимся к разным категориям. На самом деле все обстоит не так просто. Надо еще специально изучать этих людей, их реальные взаимоотношения с другими членами группы, чтобы сделать окончательный вывод.

В наших работах и трудах многих других психологов ученики, получившие различное число выборов, чаще всего делятся на четыре группы при трех разрешенных выборах. К 1-й группе, как уже указывалось, относят тех, кто получил шесть и более выборов (они помещаются в центральный круг карты групповой дифференциации); 2-ю группу составляют дети, имеющие среднее количество выборов, т.е. от трех до пяти (второе кольцо карты); к 3-й группе относят учеников, получивших число выборов ниже среднего, т.е. один-два (третье кольцо), к 4-й группе — школьников, не получивших в эксперименте ни одного выбора (четвертое кольцо).

Как же дифференцируется школьный класс на учеников, занимающих различные положения в системе личных взаимоотношений?

По условиям описанных экспериментов, каждый ученик класса делает три выбора, значит, и получить он может в среднем три выбора. Но это возможно лишь в ситуации, если все школьники пользуются одинаковым расположением одноклассников. Данные проведенных исследований свидетельствуют о

неравномерном распределении выборов между учениками класса.

Эта неравномерность сохраняется независимо от типа эксперимента и от времени его проведения. В каждом классе, по данным всех экспериментов, есть дети всех групп, т.е. и те, кто получил шесть и более выборов, — 1-я группа, и те, кто имеет от трех до пяти выборов, — 2-я группа, и получившие один-два выбора — 3-я группа, и ученики, не получившие в эксперименте ни одного выбора, — 4-я группа.

Следовательно, мы можем констатировать факт дифференциации всех изученных классов на группы учеников, занимающих разное место в системе личных взаимоотношений. Каков же характер этой дифференциации? По данным разных экспериментов, наблюдается относительное постоянство в количественных соотношениях групп между собой.

В 3 «А» классе в 1-ю группу входит от 2 до 6 учеников, в среднем 4 ученика (т.е. 6 % от общего количества учеников в классе); во 2-ю группу — от 9 до 18, в среднем 13 (38 %); в 3-ю группу — от 12 до 14, в среднем 17 (50 %); в 4-ю группу — от 1 до 5, в среднем 2 ученика (6 %).

В 3 «Б» классе: 1-я группа включает от 1 до 4 учеников, в среднем 2 ученика (6 %); 2-я группа — от 9 до 13, в среднем 12 (36 %); 3-я группа — от 7 до 14, в среднем 13 (39 %); 4-я группа — от 5 до 8, в среднем 6 учеников (19 %).

В 6 «А» классе: в 1-ю группу входит от 1 до 4 учеников, в среднем 1 ученик (3 %); во 2-ю группу — от 11 до 14, в среднем 14 (42 %); в 3-ю группу — от 12 до 19, в среднем 16 (48 %); в 4-ю группу — от 1 до 5, в среднем 2 ученика (7 %).

В 6 «Б» классе: 1-я группа включает от 3 до 8 учеников, в среднем 5 учеников (16 %); 2-я группа — от 7 до 13, в среднем 12 (39 %); 3-я группа — от 8 до 14, в среднем 8 (26 %); 4-я группа — от 3 до 8, в среднем 6 учеников (19 %).

Меньше всего школьников обычно в крайних 1-й и 4-й группах. Наиболее многочисленны и постоянны по количеству 2-я и 3-я группы. Эти группы близки друг другу по величине и вместе составляют около 2/3 учеников класса.

В благоприятном положении находится около 50 % учеников класса, т.е. 1-я и 2-я группы составляют около половины учащихся во всех изученных классах.

Эти данные свидетельствуют о том, что дифференциация классов на группы учеников, получающих разное количество вы-

боров, почти не зависит от их возраста. Однако в дошкольных группах эта дифференциация имеет несколько иной характер.

Детей старших групп детского сада также можно дифференцировать по различным категориям. Как и в школьных коллективах, здесь всегда есть дети, которых выбирают очень многие сверстники; дети, получающие среднее число выборов; те, кого выбирают 1–2 человека; и, наконец, малыши, к которым сверстники не питают симпатии. Характерно, что у дошкольников эта дифференциация более резкая.

Почти в каждой старшей группе детского сада встречаются дети, которые получают «сверхбольшое» число выборов — до 18, чего в классах никогда не бывает. Это, по-видимому, свидетельствует о так называемом «контрастном» восприятии малышами своих сверстников: они либо хорошие, либо плохие, без полутонов и оттенков. Возможно, имеет значение и известная внушаемость дошкольников: нередко они признают хорошим того сверстника, которого чаще других положительно оценивает воспитатель (хотя уже в дошкольном возрасте эта внушаемость не абсолютна). Из-за того, что среди дошкольников есть дети, получающие «сверхбольшое» число выборов, увеличивается (по сравнению с учениками) и число детей, лишенных выборов и попадающих, таким образом, в 4-ю группу.

Большинство детей изученных групп (аналогичные результаты получены и в младших группах) получают ниже среднего число выборов и оказываются, таким образом, в неблагоприятном с этой точки зрения положении в системе личных отношений, существующих в группе.

Такая классификация дает возможность четко выделить две наиболее существенные категории — членов группы с благоприятным статусом (I и II статусные категории), куда относятся испытуемые, получившие среднее и выше среднего число выборов, и членов группы с неблагоприятным статусом (III и IV статусные категории), куда относятся испытуемые, получившие минимальное и нулевое число выборов.

Анализ экспериментального материала показывает, что соотношение суммарных величин благоприятных и неблагоприятных статусных категорий — это существенный диагностический показатель, который мы квалифицируем как *коэффициент благополучия взаимоотношений (КБВ)*. Если большинство членов группы оказываются в благоприятных статусных категориях (I и II), уровень благополучия взаимоотношений определяется как *высо-*

кий; при одинаковом соотношении — как *средний*; при преобладании в группе людей с низким статусом — как *низкий*.

В качестве диагностического параметра можно рассматривать и *индекс изолированности* — процент членов группы, оказавшихся в IV статусной категории.

На основе массовых исследований можно сделать вывод о некоторых возрастных тенденциях изменения статусной структуры: число испытуемых в крайних статусных группах с возрастом увеличивается. По-видимому, это связано с повышением избирательности в сфере личных взаимоотношений.

Наиболее подвижными по объему, как показывают экспериментальные данные, и, возможно, наиболее «чувствительными» к содержательной стороне внутригрупповых процессов оказываются крайние статусные категории.

В исследовании, которое мы провели вместе с Н.А. Березовиным, обнаружилась *связь между стилем отношения учителя к классному коллективу и личными взаимоотношениями детей*. Анализ полученных результатов прежде всего свидетельствует о том, что все изученные классы имеют полную статусную структуру. Сравнение классов по уровню КБВ обнаруживало явную, хотя и неравномерно проявляющуюся, тенденцию: в классах с устойчиво положительным стилем отношения учителя к детям величина КБВ близка к средней (I статусная категория + II статусная категория = 47,5 %). В классах других групп по стилю уровень КБВ оказался более низким, особенно в классах с отрицательными стилями отношений (I статусная категория + II статусная категория = менее 40 %). Еще более четко связь стиля отношения учителя к классному коллективу с характером его статусной структуры обнаруживается при сравнении индексов изолированности. При больших колебаниях индивидуальных величин в классах с устойчиво положительным стилем он составляет в среднем 12,5 %, в классах с отрицательными стилями — 19 % и 23,5 %.

Колебания внутри каждой группы свидетельствуют о сложности и неоднозначности выявленных связей. Следовательно, можно предположить, что индекс изолированности действительно отражает существенные качественные характеристики внутригрупповых процессов.

Таким образом, эти методы позволяют объективно определять место каждого ребенка в системе личных взаимоотношений, которые складываются в детсадовских группах, школьных

классах, студенческих группах и производственных коллективах. Психолог и педагог смогут выявить членов группы, наиболее предпочитаемых сверстниками и оказавшихся в этом смысле в благоприятном положении, с одной стороны, и тех, которые находятся в своеобразной психологической изоляции, — с другой. Индивидуально-психологическое изучение членов коллектива поможет выяснить факторы, обеспечивающие человеку то или иное место в системе личных взаимоотношений, и наметить такие мероприятия, которые обеспечили бы каждому благоприятное место в этой системе, что очень важно для личностного развития.

4.2.4. Взаимность выборов и удовлетворенность в общении

Эмоциональное благополучие, или самочувствие, ученика в системе личных взаимоотношений, сложившихся в коллективе, зависит не только от того, сколько одноклассников симпатизируют ему, изъявляют желание с ним общаться, но и от того, насколько эти симпатии и это стремление к общению взаимны. Иными словами, для ученика важно не только количество выборов, но и то, какие именно одноклассники его выбрали: те, которых он сам выбирал, или, наоборот, те, кого он не выбирал. Результаты изучения взаимных выборов, взаимных связей между учениками класса имеют существенное значение и для педагога, и для психолога. Эти данные важны и для выявления структуры взаимоотношений в коллективе, и для изучения удовлетворенности ученика в общении с одноклассниками, которая может обусловить его эмоциональное самочувствие в классе, а также его самопринятие.

Представим себе школьника, которому симпатизируют некоторые одноклассники, но все они ему более или менее безразличны, а те, к кому он тянется сам, его «не принимают». Это положение, конечно, неприятно для ученика, его потребность в общении не удовлетворена. Возможна и такая ситуация, когда два или три одноклассника взаимно симпатизируют друг другу и больше ни в ком не нуждаются. Эти ребята удовлетворяют свою потребность в общении. Но возникает другой вопрос: не отрываются ли они от класса, не замыкаются ли в своем узком кругу? В том и другом случаях надо искать такие педагогические воздействия, которые помогли бы одним детям удовлетворить потребность в общении с одноклассниками, а дру-

гим – расширить круг своего общения с ними. Ведь этот круг общения обогащает личность.

Чтобы решить эти и другие подобные проблемы, надо прежде всего установить фактическое состояние личных взаимоотношений между детьми с точки зрения их взаимности. В этом могут помочь описанные выше методы изучения, которые дадут соответствующую информацию.

Чтобы иметь возможность сравнивать данные о взаимных выборах в различных группах, можно воспользоваться применяемым в социометрии способом нахождения «индекса групповой сплоченности». Мы назовем эту величину *коэффициентом взаимности (КВ)*, поскольку не всегда она может служить показателем сплоченности. Как вычисляется коэффициент взаимности? Для этого надо найти отношение числа взаимных выборов к общему числу выборов, сделанных в эксперименте, и выразить его в процентах по следующей формуле:

$$КВ = R_1 / R \cdot 100 \%,$$

где R_1 – число взаимных выборов; R – общее число выборов, сделанных в эксперименте.

Коэффициент взаимности может выражать различный характер отношений, существующих в классе. Он может быть показателем действительной сплоченности коллектива, а может свидетельствовать о фактической разобщенности класса на отдельные пары, группки, об отсутствии в классе выработанного группового мнения и т.п. Бывает, что в очень развитом коллективе коэффициент взаимности оказывается ниже, чем в менее организованном. Ясно, что за одинаковыми количественными показателями может скрываться противоположное качественное содержание взаимоотношений.

В изученных нами дошкольных группах обнаружилась очень интересная зависимость в изменении коэффициента взаимности. В группах, где эксперименты проводились с интервалами в 7 дней, коэффициент взаимности составлял 31 и 30 %, в группах, где интервал между экспериментами был 30 дней, – 25 и 21 %. Несколько более высокий коэффициент взаимности отмечался в группах, где эксперименты следовали друг за другом через более короткий промежуток времени. Это объясняется, видимо, воспитательным влиянием самих экспериментов, которые, стимулируя осознание детьми своих симпатий, способствовали их закреплению. Таким образом, на основе опи-

санных методов возможно разработать систему педагогических воздействий, специально направленных на улучшение взаимоотношений в коллективе, т.е. перейти от диагностики взаимоотношений к их активному построению.

Итак, характеризуя положение ребенка в системе личных отношений, мы должны учитывать и число выборов, полученных им в экспериментах, и взаимность этих выборов. Большой психологический интерес, как нам кажется, представляет вопрос о том, какое субъективное значение имеют эти два фактора для самого ребенка.

Чтобы подойти к решению этой проблемы, с учениками всех изучаемых классов был проведен эксперимент, в котором каждый школьник должен отреагировать на рассказ о соответствующих ситуациях. С третьеклассниками эксперимент проводился индивидуально, в шестых классах — с небольшими группами учеников, но так, чтобы экспериментальная работа охватывала всех детей.

Приведем текст экспериментальной беседы.

Экспериментатор. Ребята, я хочу узнать ваше мнение по одному вопросу. В классе учительница, чтобы правильно рассадить детей, попросила их написать на листках фамилии трех учеников, с которыми они хотели бы сидеть в следующей четверти. Собрала листки и стала смотреть, кто с кем хочет сидеть. И вот оказалось, что с Колей захотели сидеть девять человек, но среди них не было ни одного из тех, кого он выбрал сам. С Васей хотел сидеть только один мальчик, но как раз тот, кого и он выбрал. Обо всем этом учительница рассказала ребятам.

Как вы думаете, кто больше обрадуется: Коля, которого выбрали девять человек, но это были не те ребята, которых он сам выбрал, или Вася, которого выбрал один мальчик, но как раз тот, кого выбрал и он сам?

На чьем месте, на Колином или на Васином, вы бы хотели оказаться? Почему?

Ответы детей говорят о том, что для них более ценным оказался взаимный выбор.

Жора С. Я бы хотел оказаться на Васином месте, что толку, что Колю выбрало много детей. А вдруг они все плохие?

Таня А. Я думаю, что Вася больше обрадовался. А Коле я не завидую. Его многие выбрали, а сесть-то ему не с кем!

Ни один школьник не пожелал оказаться на Колином месте. Отсюда следует, что ребенок осознает как нечто более зна-

чимое *взаимный выбор* с товарищем по сравнению с числом полученных выборов. Это не значит, конечно, что для ученика не имеет значение его положение в коллективе. Однако осознается это положение (как это будет показано дальше) недостаточно четко.

Следовательно, для того чтобы изучить удовлетворенность ученика в общении с одноклассниками, надо учитывать оба показателя: число учеников, симпатизирующих ему, и взаимность этих симпатий. Чем с большим числом одноклассников связывает ребенка взаимная симпатия, тем полнее будет удовлетворяться потребность в общении, тем, по всей вероятности, лучше будет его эмоциональное самочувствие в классе. Данные, полученные в наших экспериментах, дают возможность найти объективную характеристику удовлетворенности в общении каждого ученика класса. Для этого надо подсчитать:

1) сколько одноклассников выбрало данного ученика за весь период экспериментальной работы;

2) сколько из выбранных им одноклассников ответило ему взаимностью.

Таким образом, понятие *удовлетворенность в общении* включает все те показатели места ученика в системе личных взаимоотношений, о которых мы говорили выше. Для ее объективной количественной характеристики мы ввели *коэффициент удовлетворенности (КУ)*. Чтобы определить его, надо найти процентное отношение числа одноклассников, с которыми у этого ученика был взаимный выбор на протяжении всей экспериментальной работы, к числу учеников, которых он выбрал за этот период. Так, если за весь период экспериментальной работы данный школьник выбрал n одноклассников, из которых часть ребят (n_1) выбрали его (т.е. число одноклассников, с которыми у данного ученика были взаимные выборы, равно n_1), то коэффициент удовлетворенности выразится следующей формулой:

$$КУ = n_1 / n \cdot 100 \%$$

По такому же принципу можно найти общий коэффициент удовлетворенности для учеников данного класса. Если M — это число школьников, которых выбрали на протяжении экспериментальной работы все ученики класса, а M_1 — число учеников, ответивших на выбор взаимностью, то коэффициент удовлетворенности класса можно выразить такой формулой:

$$KY = M_1 / M \cdot 100 \%$$

Наблюдения и специальные исследования показывают, что если у ребенка есть хотя бы одна взаимная привязанность, он перестает осознавать свое объективно плохое положение в системе личных взаимоотношений и не очень переживает.

4.2.5. Переживание и осознание учеником своих взаимоотношений с другими членами группы

Положение ребенка в системе личных взаимоотношений не только зависит от целого ряда факторов, но и само является существенной предпосылкой формирования личности. Ведь качества личности и особенности поведения, которые рассматриваются как факторы, обуславливающие положение человека, могут быть поняты и как результат воздействия на личность определенного положения в коллективе. Например, аффективность, которая почти всегда выступает как фактор, понижающий положение ребенка в среде сверстников, сама, как показала Л.С. Славина, является следствием неудовлетворенности ребенка своим положением.

Чтобы понять психологические механизмы взаимодействия между формированием личности и ее положением в группе, надо не только иметь объективные данные об этом положении, но и знать внутреннюю позицию ребенка, т.е. знать, как сам ребенок переживает это свое положение, как он к нему относится. Отношение человека к своему статусу в группе включает два основных психологических компонента: переживание и осознание. Переживание и осознание теснейшим образом связаны между собой, но это разные психологические характеристики отношения к окружающему. Человек может что-то осознавать, но это оставляет его более или менее спокойным, эмоционально не затрагивает. И наоборот, у него могут быть переживания, истинных причин которых он не осознает.

Наблюдения и некоторые исследования показывают, что школьник аффективно, эмоционально переживает свои взаимоотношения с окружающими, свое положение в группе сверстников. Неудовлетворенность в общении с одноклассниками сказывается и на поведении ребенка, влияет на успеваемость, толкает на различные, иногда даже асоциальные, поступки. В связи с этим возникает ряд важнейших педагогических про-

блем, прежде всего проблема изолированного ребенка, ученика, которого никто не выбирает, никто в классе не любит. У такого школьника в классе не удовлетворяется одна из важнейших социально-психологических потребностей — потребность в общении, и это формирует у него целый ряд отрицательных черт личности и особенностей поведения. Особую тревогу вызывает тот факт, что именно дети-одиночки, дети, не принятые в своей группе, часто становятся правонарушителями. Это совершенно четко выявилось в специальном исследовании М.А. Алемаскина. Подавляющее большинство изученных им подростков, состоящих на учете в детской комнате милиции (92,2 %), были в психологической изоляции среди одноклассников [68, с. 101]. Этим ребят «не от хорошей жизни» потянуло в уличную компанию: здесь они искали удовлетворения потребности в общении, потребности быть на виду, как-то проявить себя перед сверстниками.

В некоторых исследованиях выявлено, что положение ребенка в коллективе меняет даже характер его восприятия. В экспериментах немецкого психолога К. Готтшальдта детям показывали фотографии, сделанные без искажения, а также расширенные и суженные. Оказалось, что положение ученика в классе сказывается на восприятии собственных фотографий, на восприятии фотографий других учеников, превосходящих его, стоящих ниже его, резко отклоняющихся от общей массы класса или входящих в его ядро. Ученики, удовлетворенные своим положением, выбирают свои фото с нулевым искажением. Те, кто недоволен своим положением, предпочитают искаженное фото, считая его правильным. При признании превосходства соученика выбирается «широкое фото», при пренебрежительном отношении к нему — «узкое фото».

На основе этих данных, возможно, удастся разработать довольно точную методику выявления того, как переживает ученик свое положение в классе, поскольку выбор той или иной фотографии можно будет считать критерием переживания.

Теперь рассмотрим, как осознает человек свои взаимоотношения с другими членами группы. Это осознание принципиально отличается от осознания своего положения в других системах отношений. Дело в том, что положение в учении и положение в системе «ответственной зависимости» непосредственно «открыты», они характеризуются определенными объективными показателями: школьными оценками по предмету,

общественными поручениями и т.д. Положение в системе личных взаимоотношений, которые нигде формально не фиксируются и в большей мере складываются стихийно, не дается самому человеку в подобных внешних критериях. Оно не известно школьнику так, как, например, известны ему его собственные успехи и успехи товарищей в учении, за которые ставятся отметки, или общественные поручения, выполнение которых оценивается коллективом. Более того, перед учеником задача такого осознания в открытой форме ставится очень редко. Как показывают наблюдения, она возникает чаще всего при каких-либо осложнениях, нарушениях в отношениях с товарищами и тогда переживается очень остро и зачастую болезненно. Дело в том, что из всех систем взаимоотношений система личных отношений наиболее эмоционально насыщенная. Вряд ли у кого-либо нет достаточно высоких притязаний в этой области. Ведь они, как нам думается, связаны для субъекта с самой важной и в то же самое время самой общей самооценкой: *с оценкой себя как личности*.

Особенно остро взаимоотношения с товарищами переживаются в подростковом и юношеском возрасте. Любое нарушение в этой сфере, действительная или мнимая потеря привычного положения воспринимаются человеком как трагическое *событие*. Проиллюстрируем сказанное выдержками из интереснейших и весьма достоверных психологических документов — юношеских дневников: «Я снова занял в классе свое старое и насиженное место общепризнанного шута. Ребятам, конечно, весело, но мне это душу рвет... Класс я люблю, но люблю безнадежно. Класс живет, Ольга живет, а я стою в стороне, хотя иногда меня «пускают», чтобы, послушав несколько моих грошовых остроумств, посмеяться и снова оставить одного... Вообще, если я живу, то только не в классе»; «Я в классе поганка-мухомор»; «Меня сейчас обуревают дикое желание всеми силами и средствами завоевать обратно мое положение по отношению к моим товарищам... Не остановлюсь ни перед какими средствами, чтобы добиться этого» [42, с. 102].

Читаешь эти взволнованные строки, и на память приходят слова Антуана де Сент-Экзюпери: «Никакой драмы, ничего волнующего нет ни в чем, кроме человеческих взаимоотношений» [цит. по: 68, с. 103].

Все сказанное выше еще раз доказывает и несомненную важность изучения проблем, связанных с осознанием и переживанием человеком своих личных взаимоотношений в коллективе, и чрезвычайную методическую трудность такого изучения. Ведь даже приведенные предельно искренние высказывания не могут служить объективным источником для научного изучения: во-первых, они взяты из уникальных человеческих документов, во-вторых, отражают лишь субъективную сторону проблемы, оставляя совершенно неясным вопрос о действительном положении автора дневника Пети Сагайдачного в системе личных взаимоотношений. Кроме того, подобный анализ своих взаимоотношений, как показывает опыт, доступен далеко не всем юношам и девушкам, не говоря уже о младших школьниках и дошкольниках.

Не может быть использован для изучения осознания взаимоотношений и обычный социометрический эксперимент. Для такого изучения был применен разработанный нами эксперимент «Выбор в действии», сущность которого уже изложена в первой главе. Исследование охватывало старших дошкольников (четыре подготовительные группы детского сада), младших школьников и подростков (по два третьих и шестых класса), старших школьников (10-й класс) и студентов (две студенческие группы). Всего в экспериментах участвовало около 300 человек. Преимущество этого эксперимента в том, что он позволяет одновременно получить информацию и о личных взаимоотношениях ребят, и о том, как они осознают эти отношения.

Результаты свидетельствуют о том, что точнее всех осознают свое положение самые старшие из испытуемых — студенты (44 %). Вслед за ними идут дошкольники и подростки (соответственно 35 и 32 %). Меньше всего правильных ответов дали младшие и старшие школьники (27 и 25 %).

Рассмотрим далее, как распределяются испытуемые по группам, к которым они себя «относят» (1-я группа — испытуемый назвал 6 и более фамилий тех, кто его выберет; 2-я группа — 3–5 фамилий; 3-я группа — 1–2 фамилии; 4-я группа — ни одной фамилии). Эти данные в известной мере могут служить показателем уровня притязаний в области личных отношений.

Около 70 % испытуемых (кроме третьеклассников) относят себя к 1-й и 2-й группам, т.е. оценивают свое положение в группе как благоприятное. Иными словами, они обнаруживают высокий уровень притязаний в области личных взаимоотноше-

ний. Обращает на себя внимание следующее обстоятельство: кроме дошкольников никто не «отнес» себя к низшей 4-й группе, т.е. не заявил: «Мне никто не положит картинку (открытку)», хотя фактически испытуемых, лишенных выборов, оказалось около 30. Это может свидетельствовать о том, что хуже всего осознается неудовлетворительное положение. Что касается дошкольников, то они менее ответственно относятся к заданному вопросу об ожидаемых выборах и легко впадают в обе крайности, о чем свидетельствует и то, что довольно много дошкольников отнесли себя к высшей 1-й группе.

Чтобы проверить высказанное предположение, мы выяснили, в каком положении в системе личных взаимоотношений находятся те, кто себя переоценивает, и те, кто себя недооценивает. Оказалось, что испытуемые, переоценивающие свое положение в системе личных взаимоотношений, как правило, находятся в 3-й и 4-й группах. Иными словами, люди, которые фактически находятся в неудовлетворительном положении в системе личных отношений, имеют тенденцию его переоценивать. В чем причина такой неадекватности?

По-видимому, у человека есть неосознанное стремление не допустить мысли о своем неудовлетворительном положении, мысли, способной вызвать внутренний конфликт, поскольку она сталкивается с обнаруженным нами высоким уровнем притязаний в области личных взаимоотношений. Здесь на новом материале находит подтверждение мысль Л.И. Божович о механизмах возникновения неадекватных реакций и ее вывод о том, что не допускаться в сознание могут любые аффективные тенденции, в том числе и те, которые связаны с моральными устремлениями ребенка.

Не исключено, что эта неадекватность может проявляться и в поведении детей, не пользующихся симпатиями одноклассников, обнаруживая аффективность, нескромность, повышенные претензии к товарищам, а эти отталкивающие черты, в свою очередь, углубляют их психологическую изоляцию.

К подобным выводам о неадекватности осознания школьниками своего положения в классе пришли и такие психологи, как Ю. Орн, В.Г. Хроменок и др. В.Г. Хроменок отмечает, что многие ученики, находящиеся вне сферы личных отношений (по нашей терминологии «изолированные»), склонны переоценивать себя. Проведенный с ними эксперимент по определению уровня

притязаний показал, что они претендовали на неадекватное своим личным и деловым качествам место в коллективе.

Члены коллектива, которые находятся в благоприятном положении в системе личных взаимоотношений, часто недооценивают свой статус в этой системе.

Объяснение этому явлению («парадокс осознания») надо искать в том, что эти люди, находясь объективно в хороших отношениях со многими товарищами, легко называли из них двух-трех ближайших друзей, не перечисляя всех возможных, как это сделали те, кто находился в неудовлетворительном положении. Вместе с тем благоприятное положение этих членов коллектива, возможно, поддерживается их скромностью, неприязнательностью.

Можно еще предположить, что, оценивая отношение товарищей к себе, человек прежде всего ориентируется на свое к ним отношение, осознанно или не совсем осознанно надеясь на взаимность («презумпция невиновности»). Об этом свидетельствует специальный анализ экспериментальных данных: испытуемые ожидают выбора прежде всего от тех членов коллектива, которых выбирали они сами.

4.2.6. Факторы социометрического статуса личности

Рассмотрим теперь, какое влияние на личность ребенка оказывает то или иное положение в системе личных взаимоотношений и от чего это зависит.

Положение человека в системе личных взаимоотношений в группе зависит, во-первых, от качеств самого человека и, во-вторых, от характерных особенностей той группы, относительно которой измеряется его положение. Одно и то же сочетание личных качеств может обусловить совершенно различное положение человека в зависимости от тех групповых стандартов, требований к человеку, которые сложились в данной группе. Нередки случаи, когда ученик, занимавший в одном классе высокое положение в системе личных отношений, при переходе в другую школу или даже в параллельный класс оказывается в неблагоприятном положении. Те качества, которые в одном классе оценивались как положительные, например стремление хорошо учиться, принципиальность и критичность к одноклассникам, вежливость с педагогами, в новом коллективе могут быть восприняты как стремление выслужиться перед учителем, карьеризм и т.п.

Существенное влияние на положение ребенка в системе личных взаимоотношений оказывает и отношение к нему учителя, воспитателя. Степень и характер этого влияния, в свою очередь, зависят от целого ряда факторов: возраста членов группы, авторитетности педагога и т.д.

Обращаясь к личностным качествам, необходимо отметить, что существуют такие из них, которые в *любом возрасте* повышают положение человека в системе личных взаимоотношений. Например, почти все «звезды» получили высокую оценку за внешность: они привлекательны, чистоплотны, опрятны. На всех возрастных этапах большое значение имеет хорошая успеваемость, внимательность и активность на уроках, добросовестное отношение к учителю. Высоко ценится во всех классах дружелюбие ученика, готовность поделиться своими вещами, уверенность в себе.

Ученики с неблагоприятным положением во всех возрастах получают замечания учителя, отвлекаются на уроках, увиливают от работы, общественно пассивны, равнодушны к делам коллектива.

Как видим, качеств, которые одинаково интенсивно влияют на положение ребенка в системе личных взаимоотношений на всех возрастных этапах, не так уж и много. Особый интерес имеют данные о возрастных сочетаниях этих качеств.

В *первом классе* для детей, занимающих высокое положение, наиболее важными оказались красивая внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться своими вещами, сладостями. На втором месте в этом возрасте — успехи в учении и отношение к нему, а также качества, характеризующие отношения со сверстниками. На третьем месте для мальчиков — физическая сила.

Для «непринятых» одноклассников наиболее характерны непричастность к классному активу, неопрятность, плохая учеба и поведение, непостоянство в дружбе, плаксивость.

Вообще говоря, первоклассники оценивают своих сверстников в основном за те их качества, которые легко проявляются внешне, ну и, конечно, за те, на которые чаще всего обращает внимание учитель.

В *третьем классе* «формулы приемлемости» несколько меняются. Хотя и сейчас на первом месте стоит общественная активность и красивая внешность, но содержание этих признаков иное, особенно первого. Дети здесь уже ценят товарища не

просто за то, что учитель поручил ему общественную работу, как это было в первом классе, а за действительные организационные способности и общественную активность. Несколько неожиданным может показаться значение для третьеклассников игровых качеств ребенка, которые так высоко ценились в детском саду, а в первом классе были начисто оттеснены учением. Показатели же, связанные с учением, отходят на второй план. Значимыми для детей этого возраста являются и некоторые качества личности: самостоятельность, уверенность в себе, честность.

Для «непринятых» третьеклассников характерна общественная пассивность. Критерий, надо сказать, тоже внешний, но его надо учитывать: периодическая смена актива на этом этапе может быть важным средством управления личными взаимоотношениями. Большое значение имеют и такие показатели, как отношение к труду, к чужим вещам и т.д.

Для *шестиклассников*, как показало исследование А.Б. Широковой, главную роль играют следующие показатели: хорошая учеба, преданность в дружбе, умение хранить секреты. Психологи заметили, что умение хранить секреты, которые связаны с потребностью в глубоком духовном общении, подростки ценят настолько высоко, что беспощадно разрывают многолетнюю дружбу за «предательство». Недаром эстонский исследователь Ю. Орн при изучении взаимоотношений в классе удачно использовал такой критерий, как «кому бы ты доверил свои тайны?».

Второе по значению место занимают качества, связанные с взаимоотношениями со сверстниками. И только на третьем месте — внешность. Интересно отметить, что шестиклассники, единственные из всех испытуемых высоко ценят такое «качество», как «дает списывать». Скорее всего, это для них своеобразный показатель умения быть хорошим товарищем.

Обратим внимание, что самой характерной особенностью шестиклассников, занимающих неблагоприятное положение, является то, что они часто отвлекаются на уроках, мешая тем самым учиться и себе, и товарищам. На втором месте стоят ссоры по пустякам, грубое общение и т.д.

Таким образом, в исследовании А.Б. Широковой подтвердилось уже знакомое читателю предположение других исследователей о том, что в подростковом возрасте общение с товарищами занимает исключительное место в жизни детей.

Интересно отметить, что в число значимых для шестиклассников признаков не попала принадлежность к классному активу.

Для *девятиклассников*, которые занимают высшее положение в системе личных взаимоотношений, ведущими являются качества, связанные с хорошей учебой. При этом отношение к учебе здесь преломляется через отношения к товарищам, и такой показатель, как «всегда готов помочь товарищам в учении», — на одном из первых мест.

«Непринятые» девятиклассники чаще всего недобросовестно относятся к учебе, мешая другим на уроке. Одним из главных показателей, характеризующих учеников, занимающих неблагоприятное положение, является списывание. Хотя, как выяснилось, старшеклассники осуждают этот критерий.

Сохраняют свое значение в этом классе и качества, связанные с общением. Правда, по данным исследования, они перемещаются на третье место. Вновь начинают звучать такие показатели, которые отмечались нами, как важные у дошкольников и детей младших классов, но не так ясно проявившиеся в шестом классе: внешность, чистота, опрятность, а для мальчиков — физическая сила. Опять высоко оценивается общественная активность. Значительную роль играют качества личности товарища.

Заканчивая изложение этого вопроса, отметим еще один интересный факт. Оказывается, для того чтобы завоевать благоприятное положение среди сверстников, ребенку необходимо обладать многими положительными чертами, а для того, чтобы попасть в число непопулярных и даже изолированных детей, им часто достаточно обладать одной-двумя отрицательными чертами. Вот уж поистине ложка дегтя портит бочку меда!

4.2.7. Педагог и взаимоотношения между детьми

Данные о положении ребенка в системе личных взаимоотношений и факторах, которыми оно определяется, могут помочь педагогу установить нормальные отношения в детском коллективе. Конечно, в каждом отдельном случае необходима глубоко индивидуальная линия поведения педагога, поэтому весьма опрометчиво предлагать какие-то стандартные рецепты. Попытаемся наметить хотя бы общее направление нормализации отношений изолированного ребенка в группе.

Первый шаг практически уже сделан: выявлен сам факт изоляции. Второй этап — это изучение причин неблагоприятного положения ребенка. Педагогу прежде всего надо проанализировать, продумать свое личное к нему отношение. Нередко воспитатели, сами того не подозревая и не желая, ухудшают положение ребенка. Мы уже говорили о том, что отношение педагога к детям, особенно в детском саду и младших классах, влияет на их отношения друг к другу. Иногда педагог своими непродуманными замечаниями и оценками невольно вызывает недоброжелательность к тому или иному ребенку. Недопустимы замечания, которые относятся к личности воспитанника: «ты вообще лентяй», «ты тянешь класс назад», «ты всегда всем мешаешь». Недопустимы призывы, обращенные ко всему классу, типа «не дружите с Галей» и т.п.

Отрицательно влияют на положение ученика не только замечания такого рода, но и неумеренное захваливание. Особенно если это захваливание сопровождается противопоставлением: «Петя вот какой хороший, не то что ты». Подобные противопоставления иногда приводят к тому, что объективно хорошие дети, к немалому удивлению педагогов, оказываются в психологической изоляции.

Необщительного ребенка надо попытаться подружить с одноклассниками. В исследованиях по психологии дружбы предлагаются такие пути: 1) привлечь ученика к интересной деятельности; 2) помочь достигнуть успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит положение ребенка; 3) постараться преодолеть аффективность (вспыльчивость, драчливость, обидчивость), которая, как мы уже говорили, часто бывает причиной (и, конечно, следствием) психологической изоляции; 4) у некоторых детей рекомендуется вырабатывать уверенность в себе, помогать побороть чрезмерную застенчивость; хорошие результаты можно получить и различными косвенными мерами (например, иногда полезно, чтобы робкого, одинокого ребенка поддержали авторитетные сверстники).

Часто самое важное — наладить контакт ученика с педагогом. Дети должны увидеть, что учителя внимательны и хорошо к ним относятся. Очень важно создавать в классе атмосферу дружелюбия и искреннего стремления помочь товарищу.

В нашей практике был случай, когда первоклассники недоброжелательно относились к мальчику, который болел экземой и его лицо было смазано белой мазью. С ним никто не хотел си-

деть за одной партой. Особенно острыми бывали стычки в столовой, когда дети заявляли, что не желают сидеть с Вовой. Тогда педагоги стали демонстрировать свое заботливое отношение к больному мальчику, а в столовой всегда садились за его стол. Обнаружив, что Вова неплохо рисует, мы показали его рисунки детям. Школьный врач рассказал ребятам о том, как надо соблюдать правила гигиены, чтобы не заболеть экземой. Постепенно отношение к мальчику изменилось. Он стал чувствовать себя в классе своим, начал лучше учиться, на его лице появилась улыбка.

В этом эпизоде можно выделить одну важную особенность тактики педагогов: мальчику помогли добиться успеха. Часто необходимо специально создать такую ситуацию, в которой изолированный ребенок мог бы проявить себя с лучшей стороны, обратить на себя внимание сверстников.

Наблюдения и специальные исследования показывают, что стиль отношения педагога к коллективу во многом определяет и взаимоотношения между детьми. Это относится к детям не только раннего возраста, но и к старшим подросткам и юношам. С этой точки зрения интересно сопоставить результаты двух исследований, одно из которых проведено с дошкольниками, а другое — со школьниками.

В первом исследовании изучались две группы детей четырехлетнего возраста. В обеих группах работали одни и те же воспитатели, но отношения между ними и детьми были построены по-разному. В первой группе воспитатель проявлял минимум инициативы и помогал детям только тогда, когда они сами об этом просили или когда им угрожала опасность. Во второй группе воспитатель стремился создать теплые, дружеские отношения с каждым ребенком, давал им советы и т. д. Опыт длился 8 месяцев. Все это время специально изучались взаимоотношения между детьми, их настроение, эмоциональное самочувствие. В результате выявились отчетливые различия в характере отношений между детьми в этих группах. Во второй группе, где воспитатель старался как можно больше общаться с детьми, где между ними создавались дружеские связи, взаимоотношения ребят были гораздо теплее, уменьшилось количество конфликтов, возросла инициатива детей, они стали спокойнее относиться к своим неудачам.

Изучению влияния особенностей общения учителя с учениками (педагогическое общение) на систему личных взаимоотно-

ношений в классе было посвящено специальное исследование, которое мы провели вместе с Н.А. Березовиным. Остановимся лишь на некоторых данных.

По типу взаимодействия с классным коллективом учителя были отнесены к одному из пяти стилей: *активно-положительный*; *пассивно-положительный* — при общей эмоционально положительной направленности учитель демонстрирует сдержанность и холодноват в общении; *ситуативный стиль* — при общем положительном отношении к детям учителя внешне проявляют себя то как весьма либеральные руководители, то как «диктаторы». Изредка встречаются и учителя, которые не любят детей, относятся к ним негативно. Это иногда проявляется явно (*активно-отрицательный стиль*), а порой и маскируется формализмом, сухостью или излишним либерализмом (*пассивно-отрицательный стиль*), за которым скрывается безразличие к детям. Нередко у таких, казалось бы, противоположных стилей руководства, как диктаторство и либерализм, одна и та же внутренняя психологическая основа — негативное отношение к детям и своему делу.

Первоклассники (специальное исследование показало, что и дошкольники) очень чутко реагируют на отношение к ним педагога. Приведем только некоторые примеры. Во время исследования ученикам задали вопрос: «Кого, как тебе кажется, учительница любит больше других и кого — меньше других?» При активно-положительном стиле общения результаты были 46 % («тех, кого любит») и 36 % («не любит»), при пассивно-положительном стиле общения число детей, которых, по мнению одноклассников, учительница «любит», снизилось до 17,5 %, а «не любит» — увеличилось до 66,5 %. При ситуативном стиле эти показатели были соответственно 7 % и 76 %, при активно-отрицательном — в первую категорию (учительница «любит») не попал ни один ученик, зато во вторую («не любит») — 95,5 % (!), при пассивно-отрицательном показатели похожие — 4 % и 73 %.

Не менее впечатляющие результаты получены при анализе ответов на вопрос: «Представь, что тебя переводят в соседний класс. С кем бы ты перешел: с учителем? С друзьями? Один?» С учителями, придерживающимися активно-положительного стиля хотело бы перейти 74 % учеников, ситуативного — 47 %, отрицательного — 35–39 %.

А вот как ответили первоклассники, которые учились у учителей разных стилей, на вопрос: «Хотел бы ты вернуться в дет-

ский сад?». При активно-отрицательном стиле – 100 % «нет» (!), при активно-положительном – 67 % «да».

Ясно, что только глубокие эмоционально отрицательные переживания могли так основательно отвратить ребенка от школы, в которую он стремился с такой надеждой и любовью...

Сопоставление всех рассмотренных в этой книге показателей личных взаимоотношений с типом педагогического общения убедительно доказывает, что *учитель и прямо, и косвенно способен существенно влиять на отношения между учениками.*

Изучение влияния стиля педагогического общения на межличностные отношения между детьми еще раз доказывают необходимость профессионального самоанализа педагога и последующего профессионального самовоспитания. И специальные исследования, и наблюдения говорят о том, что, если основательная теоретическая и даже методическая подготовленность учителя в области своего предмета не сочетается с социально-психологическими знаниями и коммуникативностью, профессионально-психологической культурой, он не сможет достигнуть высоких результатов. К общению с учениками будущего педагога необходимо готовить так же основательно, как и к преподаванию математики или истории.

4.2.8. Структура педагогического взаимодействия

Явление педагогического взаимодействия существовало уже тогда, когда появилась пара «учитель – ученик». Предметом же научного исследования оно стало только в последние тридцать – сорок лет. Что это – мода, инициатива ученых или так называемый социальный заказ общества? Почему необходимость в изучении данного вопроса возникла именно в наше время? По-видимому, ответ следует искать в анализе тех жизненно важных потребностей, которые перестали удовлетворяться. Проведем аналогию. Возьмем, к примеру, наше дыхание. Когда воздух чист и легкие здоровы, человек просто дышит, не задумываясь над механизмами этого процесса. Нужда в кислороде удовлетворяется как бы сама по себе, за счет автоматической работы соответствующих физиологических механизмов. То же можно сказать и о сердце. Помните, у Константина Ваншенкина: «Я никогда не замечал его. Оно ни разу в жизни не болело», а у М. Горького («О матерях»): «когда оно болит, в него легко попасть...». Говоря о проблемах физиологиче-

ских, психологических, педагогических, социальных, материальных, необходимо отметить, что они появляются в нашем сознании тогда, когда естественный ход событий перестает удовлетворять какую-либо важную потребность, когда возникает дефицит, нехватка, недостаточность...

Может быть, в наши дни «заболело» общение? А применительно к предмету нашего разговора — педагогическое общение? Ведь гармоничность в этом самом общении далеко не всегда происходит сама по себе, автоматически. Здесь, как и в медицине, нужны диагностика, терапия, т.е. специальное внимание и забота об этой стороне педагогической деятельности.

Думается, не надо специальных доказательств тому, что воспитание и обучение насквозь пронизаны общением. Без живого общения учителя и ученика останется сухая выжимка, состоящая из конспектов и поурочных планов. Ведь это даже не партия без музыканта: придет другой музыкант и зазвучат волшебные мелодии. А что сделает другой педагог с нашими «поурочными разработками» и «методическими указаниями»?

Почему учителя с равными знаниями, опытом и даже желанием хорошо делать свое дело подходят к нему все же по-разному? Потому что каждый учитель — это неповторимая личность, а следовательно, неповторимо и его общение с учениками. Межличностное общение — это единственный канал, по которому, перефразируя К. Ушинского, осуществляется «влияние личности воспитателя на молодую душу», составляющее «ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни упреками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений». Канал педагогического общения — это единственная магистраль, единственный путепровод, по которому учитель «транслирует» присущие ему личностные качества в душу ученика. Связь эта двусторонняя — от учителя к ученику и от ученика к учителю, т.е. это взаимодействие межличностное.

Как же устроено педагогическое взаимодействие, какова его психологическая структура? Внутренняя основа педагогического взаимодействия — *педагогическое отношение, т.е. чувства, образы, мысли, которые вызывают у учителя ученики, и вообще собственная его педагогическая деятельность*. Итак, чувства, образы и мысли. На первом месте в педагогическом отношении, или отношении педагога к детям, к ученикам, конечно, *эмоциональные переживания*. Спросите у самого маленького школьника: «Как к тебе относится учительница?» Ребенок без всяких колебаний может сказать самое главное: «Она меня любит!» Это в лучшем слу-

чае. Но порой мы слышим и другое: «Мне кажется, она меня не любит». Это уже начало педагогической трагедии. Можно представить себе отношение человека к человеку, а значит, и отношения между учителем и учеником — как ось, где на верхнем полюсе «+» — любовь, на нижнем «-» — ненависть, а посередине — «0». Мифическое безразличие, нейтральное отношение, которое при пристальном рассмотрении оказывается опять-таки либо симпатией, либо антипатией. Правда, и в педагогических отношениях возможны сложные противоречивые амбивалентные переживания, эмоциональные состояния, когда от любви до ненависти и шага делать не надо. Они соединены в одном нераздельном душевном порыве. Классический пример — ревность, в которой сплетены и любовь, и ненависть, и разочарование, и унижение.

Не менее классическая ситуация амбивалентного отношения — гнев матери, вызванный собственным сыном или дочерью. Гнев сквозь любовь. Таким может быть и амбивалентное педагогическое отношение. Ученики его чутко улавливают, безошибочно прочитывают, где гнев вызван искренним огорчением учителя, который хочет видеть его (ученика) счастливым и бороться не с ним, а за него, а где — просто «разозленная тетя».

В педагогическом отношении представлен и *наглядный образ ученика*, его обобщенный портрет. Когда-то в «Педагогической поэме» А.С. Макаренко, рисуя портреты своих воспитанников, неизменно подчеркивал их красоту. Все у него красивы — и Задоров, и Карабанов, и Чобот, а уж о Черниговке и говорить нечего. Может, и впрямь их по этому признаку в колонию направляли? В одном издании помещены были подлинные фотоснимки основных прототипов. Откровенно говоря, ничего особенного. Это на наш не откорректированный чувством взгляд. Почему же Антону Семеновичу они казались красивыми? Совершенно верно — он их любил.

Поистине опиши своего ученика, и я скажу, как ты к нему относишься. Недаром говорит ворона своему вороненку: «Ах, ты мой беленький...»

Наконец, третья составная педагогического отношения — *мысли об ученике, суждения о нем*. Особенно важны для формирования взаимоотношений между учителем и учеником те словесные комментарии, которыми сопровождаются все эпизоды их взаимодействия; комментарии при оценивании, реплики, случайные замечания. Впрочем, здесь мы уже перешли от внутренней стороны педагогического взаимодействия к внешней — *от педагогического отношения к собственно педаго-*

гическому общению. Таким образом, можно сказать, что педагогическое общение — это такое поведение учителя, в процессе которого проявляются, видоизменяются и развиваются его отношения с учениками.

Теперь давайте посмотрим, как могут сочетаться в педагогическом взаимодействии его внутренние и внешние «поведенческие» компоненты. Если пока не учитывать оттенки, то отношение человека к человеку, у нас — учителя к ученику (все время будем при этом помнить, что и ученика к учителю!), может быть, как мы уже говорили, либо положительным, либо отрицательным. То же самое можно сказать и о тех формах поведения, которые традиционно выражают либо положительное отношение, либо отрицательное. Так, если «дружба начинается с улыбки», то отрицательные, враждебные чувства выражаются совсем другими внешними действиями. Впрочем, такое соответствие внешнего и внутреннего бывает далеко не всегда. И вот с этой точки зрения разберем некоторые типичные ситуации, встречающиеся в педагогическом взаимодействии.

Прежде всего по соответствию внутреннего состояния и внешних проявлений, отношения и общения выделим те два типа педагогического взаимодействия, где внешнее и внутреннее совпадают. Это совпадение может осуществляться на позитивном уровне, когда учитель положительно относится к своей деятельности и к ученикам, точнее, любит и своих учеников, и свою многотрудную работу, в соответствующей форме адекватно проявляет это отношение в своем поведении. Словесная формула: «тепло — тепло» (+/+). Совсем не значит, что такой учитель — вечно улыбающийся добрячок. Любовь может быть строгой, а в соответствии с этим строгими бывают и слова, и жесты, и поступки. Здесь, как мы отмечали, есть место и гневу, и всей гамме других человеческих эмоций. Но это строгость сквозь любовь, гнев сквозь любовь, даже наказание сквозь любовь, которую учитель не стесняется проявить. В результате — ответная любовь к учителю и школе.

Теперь о противоположной форме взаимодействия, в которой внутреннее и внешнее тоже соответствуют друг другу, — о соответствии на отрицательном уровне «холодно — холодно» (— / —). Учитель этого типа и детей не любит, и деятельностью своей педагогической тяготится. (Впрочем, разве можно любить педагогический труд, если к детям холоден?) При этом он более или менее откровенно проявляет свое отношение и в поведении; ред-

ко советует, часто приказывает; редко помогает, часто требует; неохотно хвалит, с удовольствием наказывает... Не эти ли учителя чаще всего являются причиной «педагогических разводов», детских неврозов, вызванных учителем (дидактогении, как говорят психиатры), ненависти к школе и учению? Да, но, к счастью, их не так уж много. Больше других — учителей, у которых внутреннее отношение к ученикам и педагогическое их поведение не совпадают. Здесь тоже есть два типа.

Разве не приходилось вам встречаться с учителями, которые в душе прекрасно относятся к детям и работу свою любят, а наблюдаешь за тем, как они ведут себя в классе, и трудно поверить в эти добрые чувства — *«внутри тепло — снаружи холодно»* (+ / —). Общаются с ребятами примерно так же, как их «отрицательные» коллеги: суровый взгляд, строгий голос, сдержанные жесты. Да, этот по головке не погладит, «лишний» раз не улыбнется даже ученикам, которым только-только «шестой миновал...». И вот первоклассник, еще вчера так мечтавший о школе, сегодня старательно щупает лоб и выразительно покашливает — авось родители произнесут спасительное «ОРЗ» и оставят дома. А если ученик разлюбил школу, то это уже надолго.

Не будем обвинять ребенка, разберемся. Очень часто трудности привыкания вчерашнего дошкольника к школе вызваны именно тем, что учительница общается с детьми совсем не так, как воспитательница в детском саду. Там, конечно, тоже многое далеко от идеала, но все же нашего сегодняшнего первоклассника в детском саду чаще, чем в школе, педагоги «гладили по головке», называли не сухо-официально: «Иванов, возьми карандаш!», а по-домашнему: «Андрюша». Дальше, может быть: и «не вертись», и «не ябедничай». Но началось-то как... Так, что ребенок был уверен, что Нина Петровна его любит. Любит, несмотря на его промахи и шалости. И вот по контрасту школьная учительница («первая моя») воспринимается не как «простая и сердечная», а как «очень злая тетя».

При этом многие такие учителя искренне уверены в том, что главное в школе — это строгость и порядок. Они убеждены, что если общаться с детьми ласково, «они сядут тебе на голову», что без отметок (особенно отрицательных) в школе нельзя. Как тогда отличишь хорошего от плохого, старательного от лентяя? Как тогда показать самому ребенку, кто он есть? Авторитарная педагогика. Можно сказать и иначе: пережитки церковно-

приходской школы, той самой, где в углу классной комнаты мокли розги.

Случается, что отметка в руках учителя — это тоже розга, розга психологическая. А если отметки ставить официально не рекомендуется? Такой учитель всегда найдет выход. Отметку с успехом у него заменяют флажки разных цветов, звездочки и прочие знаки ученического различия (и учительской эмоциональной глухоты. — *Авт.*). И вот уже плачет обделенный «звездочкой» ребенок, и вот уже домашние стараются, колдуют над детскими работами — «звездочку заслуживают».

Приведем пример еще одного педагогического «изобретения». Учительница потребовала, чтобы все дети принесли свои фотокарточки: «Хороших будем вешать на красную доску, а плохих — на черную». Может быть, все-таки лучше розги обыкновенные? (Кстати, в Англии только недавно парламент отменил физические наказания в школах, и предприятиям, которые специализировались по изготовлению школьных розг, пришлось менять профиль.)

Откуда же берутся эти психологические розги? Будущие учителя перенимают их из рук в руки как эстафету у своих учителей с тем, чтобы передать следующему поколению. А как же педагогический вуз? Почему здесь не прерывается эта антигуманная эстафета? Причин много: и несовершенные учебные планы, в которых заложена модель учителя-предметника, а не учителя — специалиста по межличностному взаимодействию; и пустые профориентационные собеседования, во время которых регистрировались баллы за всякие формальные показатели вместо того, чтобы диагностировать уровень душевной щедрости; и опять-таки личный пример на этот раз уже наставников будущих учителей. У иных тоже психологические розги наготове: «Подожди, встретимся на экзаменах!»; «Плакала твоя стипендия»; «Придется родителям сообщить» и т.д. К сожалению, есть среди вузовских педагогов и такие: пока не напугает, не начинает учить. А ведь напуганного не научишь, «научиться можно только у того, кого любишь».

У иных учителей этого типа («внутри тепло — снаружи холодно») другая беда: хотели бы проявить и теплоту, и доброту свою, т.е. все хорошее, что они чувствуют к своим питомцам, да не умеют. Вот их надо специально научить педагогической технике, технике педагогического общения. Всем это необходимо, но за этих как-то особенно обидно. А потом — уже в школе — са-

моанализ, самоконтроль и самовоспитание, которые начинаются с понимания своих достоинств и недостатков. Конечно, научить только таким образом нельзя. А вот остановить человека на минутку, побудить взглянуть на себя со стороны — можно.

Итак, мы охарактеризовали три типа педагогического взаимодействия: «тепло — тепло», «холодно — холодно», «тепло — холодно». Есть и четвертый, едва ли не самый вредный: «*внутри холодно — снаружи тепло*» (— / +). Именно такое межличностное взаимодействие заклеил А.С. Пушкин, назвав его «низким коварством».

4.2.9. Преднамеренное и непреднамеренное в педагогическом взаимодействии

Обсудим хотя бы очень кратко такие аспекты педагогического общения, о которых в дальнейшем следует написать специально. Несомненно, заслуживает внимания и ученых, и практиков вопрос о том, насколько осознанно воспринимает педагог взаимодействие с учениками, всегда ли контролирует свои слова, поступки, жесты, выражение лица и т.д. именно с этой точки зрения. Иными словами, может ли быть такое непреднамеренное межличностное взаимодействие учителя с учениками, шире — взрослых с детьми, непедагогическим, т.е. не имеющим никакого воспитательного значения, не оставляющим следа в душе ребенка? Как говорится, стоит эту проблему правильно сформулировать, чтобы ее решение пришло само собой. Еще А.С. Макаренко писал, что мы воспитываем детей даже тогда, когда нас нет дома.

Ответ на вопрос о том, существует ли непедагогическое взаимодействие, становится совершенно однозначным, если мы попробуем стать на позицию ученика. Главное здесь в том несомненном факте, что он (ученик) воспринимает учителя целостно, во всей его индивидуально-личностной и профессиональной полноте. Это уже к концу обучения приходит способность к анализу, которая дает ученику печальную для учителя возможность сказать: «Иван Иванович математик, может быть, и неплохой, но человек очень неважный» или «Предмет свой знает, а объяснить не может»; «Анна Михайловна добрая, но у нее ничему не научишься».

Тем не менее необходимо различать осознаваемое и неосознаваемое педагогическое общение. Под *осознаваемым* (предна-

меренным) педагогическим общением понимаются такие речевые и неречевые акты поведения педагога (другого взрослого), которые он строит и воспринимает именно как меры воспитательного воздействия, прямо или косвенно направленные на формирование личности детей или межличностных отношений между ними. Под *неосознаваемым (непреднамеренным) педагогическим общением* понимаются такие акты поведения педагога (другого взрослого), которые не осознаются им как меры воспитательного воздействия. Наши наблюдения показывают, что подлинный стиль педагогического отношения нередко обнаруживает себя именно в таких произвольных, непреднамеренных актах педагогического общения.

Сравнение учителей с разным уровнем педагогического мастерства свидетельствует о том, что, чем этот уровень выше, тем шире зона осмысления своих действий как актов педагогического воздействия, и сам их репертуар расширяется и обогащается. Эту тенденцию надо учитывать и при разработке программ подготовки будущих учителей к педагогическому взаимодействию, и в программах педагогического самообразования.

Таким образом, в педагогическом взаимодействии своеобразно сочетаются преднамеренные, целенаправленные, осознаваемые и стихийные, непреднамеренные, неосознаваемые педагогом воздействия на учеников. Можно предположить, что четкое различие осознаваемой (преднамеренной) и неосознаваемой (непреднамеренной) подструктур в педагогическом взаимодействии будет способствовать конкретному изучению таких малоисследованных компонентов педагогической деятельности, как педагогическая интуиция, педагогический талант и т.д.

4.2.10. Фронтальное и диадическое педагогическое общение

Для конкретного изучения педагогического взаимодействия необходимо осуществить системный анализ социально-психологических ситуаций, в которых оно осуществляется, и ответить на простой вопрос о том, кто с кем взаимодействует. В самом общем виде можно сказать, что взаимодействуют две общности — педагогический коллектив (учителя) и ученический коллектив (ученики). Разумеется, полная система педагогического взаимодействия включает и взаимодействие этих двух общностей с третьей — родителями семьей. Надо иметь

в виду и ту стихию нерегламентированного внешкольного общения, социальную среду, в которую «погружена» официальная, организованная педагогическая система.

Рассмотрим относительно более изученную систему «учитель — ученик», которая сама имеет сложное строение. Педагогическое взаимодействие здесь осуществляется в двух основных подсистемах — в индивидуальном взаимодействии педагога с учеником, предполагающем *диадическое общение*, общение лицом к лицу, и подсистеме «учитель — ученик — ученик» (детская группа), предполагающей *фронтальное общение* педагога с целым классом или группой. Специальный анализ показал, что педагогическое общение в каждой из этих подсистем требует от учителя использования различных психологических средств и опирается на разные личностные ресурсы. Отсюда, кстати, следует, что подготовка к педагогическому общению должна соответствующим образом дифференцироваться. Стихийность здесь приводит к определенной коммуникативной односторонности: учитель успешно справляется с задачами фронтального общения, но теряется в ситуациях общения лицом к лицу, что, разумеется, затрудняет использование наиболее эмоционально насыщенного и действенного канала воздействия в ситуациях индивидуального подхода.

Конечно же, читатель знает таких педагогов-учителей и руководителей школ, которые, даже беседуя с вами наедине, ведут себя так, как будто находятся на трибуне. Особенно легко усваивают такую «ораторскую», лучше сказать, псевдоораторскую манеру руководители всех рангов от директоров школ до классных руководителей. Разговаривает такой человек вроде с тобой, но смотрит «сквозь тебя» — обращается «к массе»: «Пора, товарищи, наконец понять, что главное для вас — это дисциплина» и т.д. При этом он избегает встретиться с тобой взглядом, глаза в глаза — это уже совсем другая коммуникативная ситуация. Такой педагог не склонен индивидуализировать свои высказывания и учитывать внутреннее состояние собеседников. Для него главное — удержать функционально-ролевую дистанцию. Ясно, что такой учитель и руководитель едва ли сможет вызвать у коллег-учителей или у учеников желание «раскрыть душу», поделиться тем, что наболело. В то же время он искренне хотел бы вызвать сочувствие к своим собственным проблемам и получить положительную оценку своих усилий.

Сегодня не так просто ответить на вопрос о причинах той или иной коммуникативной направленности, которая может привести к нежелательной односторонности. Здесь сказывается, например, темперамент. Можно предположить, что холерики способны проявить склонность к фронтальным «трибунным» ситуациям межличностного общения, а интимная, спокойная, душевная беседа «вполголоса» не для них. Трудно представить себе ранимого, склонного к застенчивости и уединению, мнительного меланхолика, охотно ораторствующим на трибуне.

Впрочем, случается и так, что ранимые, застенчивые педагоги тоже преднамеренно или невольно как бы «уходят» в ситуации функционально-ролевого общения: они не хотят никого пускать в свой внутренний мир и по этой причине сами предпочитают никому «не лезть в душу».

Причиной односторонности может быть и элементарная неподготовленность, отсутствие умений и навыков работы с людьми в разных ситуациях общения. В этом случае помогает социально-психологический тренинг, который вполне доступен школьному психологу. И почти всегда первый импульс такой работы — конкретный запрос педагога, который осознал особенности своего общения с детьми и поставил перед собой задачу профессионального самосовершенствования в этой области.

Анализ ситуаций педагогического взаимодействия позволяет конкретизировать эту проблему и в связи с возрастными этапами школьного обучения. Учитель в школьном классе — это совершенно точное описание социально-психологической ситуации, возникающей в первых четырех классах, на этапе начальной школы. Здесь, действительно, работает с классом, общается с детьми в основном один педагог. Между учителем и учениками происходит *монопедagogическое взаимодействие*. Учитель — единственный полномочный представитель так называемого педагогического коллектива — полновластно владеет (или не владеет) душами вверенных ему детей. От него зависит все хорошее, что он посеет, и плохое тоже. Одним словом, огромная власть и огромная ответственность. Впрочем, об этом уже немало написано. Но вот о том, что происходит с педагогическим взаимодействием, когда начиная с пятого класса с детьми общается уже не один, а несколько учителей-предметников, когда возникает ситуация *полипедагогического взаимодействия*, почти ничего не известно. Поэтому некоторые проблемы полипедагогического общения имеет смысл рассмотреть.

4.2.11. Предметность педагогического общения

Наблюдения и исследования, проведенные нашей исследовательской группой, позволяют поставить вопрос о двойной предметно-личностной обусловленности педагогического взаимодействия. За этим на первый взгляд сложным обозначением кроются хорошо известные каждому факты: достаточно обратиться на них внимание, чтобы понять, о чем идет речь. Давайте зададим себе простые вопросы: почему все учителя по-разному общаются с детьми, почему у них складываются и с каждым отдельным учеником, и с целым классом своеобразные взаимоотношения? Это своеобразие зависит, с одной стороны, от индивидуальности учителя, стиля его педагогической деятельности, особенностей характера, темперамента, пола, возраста, внешности и т.д., а с другой — от учеников, их характера, темперамента, способностей, интересов. Фактически мы здесь описали ситуацию субъект-субъектного педагогического общения. (Не будем бояться специальной терминологии: она позволяет более четко обозначить предмет разговора.) Это, пожалуй, главный канал межличностного взаимодействия. Главный, но не единственный. Дело в том, что учитель и для самого себя, и для учеников не только (а порой не столько) «просто» хороший или плохой, добрый или злой, порывистый или медлительный, мужчина или женщина, старый или молодой, он — носитель, проповедник, пропагандист определенной науки. Он — учитель-предметник. И вот учебный предмет — математика, лингвистика, история или биология — задает учителю и ученику и предмет общения, общее предметное поле, которое они совместно «обрабатывают». Именно учебный предмет создает тот объект, с которым работают ученики и учитель на определенном уроке. Так возникает объективное, неличностное содержание педагогического взаимодействия, цель которого задается такими документами, как учебный план, программа, наконец, объективное содержание учебного предмета. Отсюда следует, что педагогическое взаимодействие учителя-предметника с учениками осуществляется не только как общение личности с личностью (субъект-субъектное общение), но и как общение предметное, ориентированное, общение через, а может быть, и сквозь объективное содержание математики, биологии и т.д. Не будет преувеличением сказать, что каждый учитель общается с учениками на языке своего предмета. Можно построить простую схему двухканальной связи в системе предметного педагогиче-

ского взаимодействия: должен быть прямой канал «личность — личность», субъект-субъектное взаимодействие и канал общения через учебный предмет, через «объект» — личностно-предметное взаимодействие, взаимодействие, опосредованное объективным содержанием учебного предмета.

Обратим внимание на то, что здесь, как и во всех системах взаимодействия, есть прямая связь «учитель — ученик» и обратная связь «ученик — учитель».

4.2.12. Психология «педагогической команды»

Полипедагогическое взаимодействие, которое реально осуществляется уже в детском саду, возобновляется в средней школе и, начиная с пятого класса, становится решающим фактором школьной жизни. Со школьным классом взаимодействуют поочередно, так сказать, поурочно несколько учителей-предметников. Каковы социально-психологические последствия этого факта? Как он воспринимается и переживается обеими сторонами взаимодействия — учителями и учениками? Как это ни парадоксально на первый взгляд, но со стороны учеников изменение всей ситуации педагогического взаимодействия и осознается быстрее, и переживается острее, чем учителями. Начнем с того, что появление на социально-психологической сцене уже не одного-единственного учителя, стоящего вне сравнения, а следовательно, во многом и вне критики, а целой группы учителей, во-первых, способствует консолидации ученической общности, во-вторых, создает предпосылки для нового сравнительно-оценочного отношения к учителям.

Первая тенденция выражается в том, что у школьников появляется чувство «мы» и «они». «Мы» — ученики, «они» — взрослые, учителя. При этом нередко здесь возникают более или менее острые противоречия — педагогический вариант вечной дилеммы «отцы и дети».

В школьном классе благодаря полипедагогическим взаимодействиям возникает полигрупповая структура межличностных отношений.

Учителя факт полипедагогического взаимодействия осознают не столь отчетливо. Дело в том, что у педагогов-предметников в силу особого характера педагогической деятельности возникает иллюзия парного взаимодействия с классом. Для этой иллюзии есть определенные объективные основания: учитель

остается с классом наедине и часто работает так, как будто до него никого не было и после него в классе никого из учителей не будет. Он не учитывает того решающего обстоятельства, что для учеников он «вписан», включен в особую педагогическую общность учителей, работающих с данным классом.

Педагогическая деятельность, которая осуществляется и воспринимается учителем как индивидуальный педагогический труд, на самом деле *деятельность совместная*. Правда, здесь совместность особого рода: система работы в школе такова, что она не требует, строго говоря, непосредственного общения по поводу преподавания. Учитель математики преподает свой предмет независимо от учителя биологии, истории или литературы. Они, конечно, обсуждают общие проблемы на педсоветах, во время неформальных бесед в учительской, их порой собирает вместе классный руководитель. Но это общение, как правило, имеет несистематизированный, во многом случайный характер. Педагоги и руководители школ не осознают, что все они, работающие в одном классе, общаются через учеников, через тот школьный класс, который выступает в качестве общего поля для их педагогической деятельности. Продолжая это сравнение, скажем, что каждый последующий учитель застает не педагогическую целину, а возделанную коллегой почву. При этом он должен знать, что, кем и как засеяно, во-первых, для того, чтобы не затоптать «разумное, доброе, вечное», посеянное другим учителем, во-вторых, чтобы использовать результаты его усилий в своих и общих интересах, в интересах учеников и всех учителей.

Для того чтобы осуществить это подлинное педагогическое сотрудничество, необходимо сформировать для каждого класса такую группу учителей, которая воспринимала бы себя как *единую «педагогическую команду»*, играющую на одном поле во имя достижения общих целей. Приходится использовать этот спортивный термин, поскольку привычное понятие «педагогический коллектив школы» здесь не подходит. *Педагогическая команда — это группа учителей, работающих с данным классом, а педагогический коллектив — это фактически система педагогических команд*. Думается, что формирование команд — одна из существенных задач руководства школы и школьного психолога. В дальнейшем, наверное, будет изучена психология управления деятельностью таких команд, где капитаном может быть лидер, выдвинутый учителями. Как и во всякой команде,

особую роль здесь будет играть психолого-педагогическая совместимость (обычно говорят только о совместимости психологической).

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. Что такое потребность в общении? Как она возникает и в чем проявляется?
2. Что такое «комплекс оживления» младенца? В чем его психологическая сущность? Как потребность в общении развивается с возрастом?
3. Почему старшая группа детского сада чаще представляет собой более развитую социально-психологическую единицу, чем первый класс школы? В чем принципиальное отличие этих групп?
4. Как развиваются системы деловых и личных взаимоотношений в классах начальной школы?
5. Что является мерилом положения человека в системе личных отношений?
6. Что такое социометрический статус?
7. Кого называют социометрическими «звездами», «пренебрегаемыми», «изолированными», «отверженными»?
8. Чем отличается внутригрупповая дифференциация в школьном классе от дифференциации в группе детского сада?
9. Что такое «коэффициент благополучия взаимоотношений»? Как он вычисляется?
10. Что такое «индекс изолированности»?
11. Какую важную психологическую информацию дает изучение взаимных выборов при проведении социометрической процедуры?
12. Как рассчитываются индекс групповой сплоченности, или коэффициент взаимности, коэффициент удовлетворенности общением?
13. Как ученик переживает и осознает свои взаимоотношения с другими членами группы?
14. Каковы притязания различных возрастных групп в области личных взаимоотношений?
15. От чего зависит положение человека в системе личных взаимоотношений в группе? Какие факторы повышают, а какие понижают социометрический статус личности? Как эти факторы изменяются в различных возрастных группах?
16. Что может сделать учитель для улучшения взаимоотношений в классе? Как он может улучшить положение «изолированных», «отверженных» детей?
17. Какова психологическая структура педагогического взаимодействия?
18. Чем отличается осознаваемое (преднамеренное) педагогическое общение от неосознаваемого (непреднамеренного)?

19. Чем отличается функционально-ролевое общение педагога от межличностного?
20. Какое общение называется монопедагогическим, а какое – полипедагогическим?
21. Какие особенности привносит предметность педагогического общения в процесс взаимодействия учителя с учащимися?
22. Чем отличается «педагогическая команда» от педагогического коллектива?

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Почему с того момента, как ребенок попадает в группу сверстников, его индивидуальное развитие уже нельзя рассматривать и изучать вне взаимоотношений с другими членами группы?
2. Почему дошкольники воспринимают своих одноклассников либо как хороших, либо как плохих, без полутонов и оттенков?
3. Какова связь между стилем отношения учителя к классному коллективу и личными взаимоотношениями детей? Чем эта связь объясняется?
4. Почему учителя необходимо специально готовить к общению с отдельными учащимися, с классным коллективом как целым?
5. Почему эмоциональное благополучие ребенка в классе определяется именно взаимностью социометрических выборов?
6. Почему социометрический статус одного и того же человека при переходе из одной группы в другую может существенно меняться?
7. Какие комментарии, пояснения вы можете дать следующим словам: «Канал педагогического общения – это единственная магистраль, единственный путьпровод, по которому учитель «транслирует» все хорошее, что содержит его личность, в личность ученика. И не очень хорошее тоже»?
8. Почему некоторые элементы общения учителя с учеником осознаются учителем слабо либо не осознаются вовсе? Почему педагогическое мастерство, как правило, выше у тех учителей, кто в большей мере осознает свое взаимодействие с другими? Что нужно делать для повышения степени осознанности актов общения?

4.3. Социальная и персоногенная ситуации развития

Для уважаемого читателя уже наверняка стала тривиальной идея о неразрывном единстве личности и ее социокультурного контекста развития. Однако данная тривиальная идея имеет весьма нетривиальные варианты своего развития, когда мы хотя бы незначительно углубляемся в решение вопроса: каковы механизмы реализации этого единства. Вопрос о механизмах

влияния социальной среды на развитие ребенка интерпретируется по-разному в зависимости от теоретической модели развития, принимаемой в различных школах и направлениях (биохевиоральной психологии, теории социального научения, гуманистической психологии, эпигенетическом подходе, концепции жизненного пути, модели экологических систем, культурно-историческом подходе и т.д.). Именно учение о социальной ситуации развития позволяет органично вписать развитие личности в социально-исторический контекст.

Понятие «социальная ситуация развития», как уже отмечалось во второй главе, было введено в научный оборот и определено Л.С. Выготским в качестве важнейшей характеристики возраста. Динамика развития через смену социальной ситуации имеет следующий вид.

Социальная ситуация развития ставит перед субъектом на каждом возрастном этапе специфические задачи, разрешение которых и есть содержание психического развития в данном возрасте. Достижения психологического развития ребенка постепенно приходят в противоречие со старой социальной ситуацией развития, что приводит к слому прежних и построению новых отношений с социальной средой, а следовательно, к новой социальной ситуации развития. Вновь возникшее противоречие между новыми, более высокими социальными ожиданиями и требованиями к ребенку и его возможностями, разрешается путем опережающего развития соответствующих психологических качеств, т.е. появления возрастных новообразований. Таким образом, скачкообразное изменение социальной ситуации развития выступает одним из существенных компонентов возрастных кризисов развития.

Получается, что социальная ситуация развития не только отражает, оценивает актуальный уровень развития ребенка, но и задает зону его ближайшего развития. Определение зоны ближайшего развития осуществляется на основе презентации социальным окружением «идеальной формы» развития, которой необходимо овладеть, благодаря принятию человеком своей новой социальной позиции. Что имеется в виду под идеальной формой? Прежде всего совокупность моделей, средств, операций деятельности, благодаря которым можно решать встающие проблемы более совершенными способами. Иными словами, социальная ситуация создает для своего субъекта такие проблемы, ставит такие задачи, которые он может решить толь-

ко во взаимодействии с другими, включенными в эту ситуацию. Это то, что В.П. Зинченко назвал «приглашением к развитию». Примет ли его человек? От ответа на этот вопрос зависит, состоится ли переход на следующую возрастную стадию, зависит эффективность самореализации в данной точке жизненного пути.

Классическим примером социальной ситуации развития является описание происхождения указательного жеста у ребенка. Младенец пытается схватить предмет, находящийся в поле зрения, но безуспешно. Мать истолковывает движение руки ребенка как жест — указание на предмет. И только после этого сам ребенок начинает пользоваться указательным жестом как новым для себя средством социального взаимодействия. В этой ситуации мать придает спонтанному движению ребенка социальный смысл, интерпретирует это движение как инструмент социальной связи между ребенком и собой. Но ребенок должен принять эту интерпретацию, поскольку она позволяет ему найти для себя новое психологическое орудие, знак. Этот жест (знак) и становится одним из первых средств социального взаимодействия. «Если младенец в определенный период онтогенеза не сумеет сделать социокультурных средств самостоятельно, собственными усилиями, совершенствуя их для себя, из своих “близких взрослых” свои же “органы” удовлетворения естественных нужд, если, с другой стороны, его “близкие взрослые” по собственной воле не пойдут ему в этом навстречу и не предложат ему средств и способов целесообразного *со*-действия, то в будущем ребенок не найдет ни в себе, ни в ком другом ни одного способа выживания и развития» [93, с. 63].

И действительно, социальную ситуацию развития ребенка можно толковать как некое «встречное движение» данного ребенка и взрослого по формированию средств *со*-действия. Это — основа инструментализации и развития сознания: в процессе развития субъект начинает применять по отношению к себе те самые формы поведения, которые первоначально применяли другие по отношению к нему.

Л.И. Божович, разрабатывая далее идею о социальной ситуации развития, пишет: «...Для того чтобы понять влияние среды на формирование возрастных особенностей ребенка, следует учитывать не только те изменения, которые произошли в среде... но и те изменения, которые произошли в самом ребенке и которые обуславливают характер влияния среды на его дальнейшее

психическое развитие» [14, с. 152]. Согласно Л.И. Божович, содержание понятия «социальная ситуация развития» состоит из двух элементов: 1) объективные обстоятельства, в которых живет человек (природно-материальные условия жизни и люди, которые являются «значимыми другими»); 2) восприятие (переживание и осознание) самим человеком этой ситуации.

Таким образом, личностное развитие детерминировано двумя группами факторов, и его можно описать, опираясь на *принцип «двойной экспозиции»*. Он заключается в том, что, изучая психическое развитие, мы должны иметь в виду две вещи: то, что реально произошло (в смысле изменения объективных обстоятельств жизни), и то, как это осознается и переживается личностью.

Принцип двойной экспозиции описывает диалектику взаимодействия человека и среды. В этом вопросе мы часто имеем дело с наивно-теоретическими взглядами на взаимодействие «внешнего» и «внутреннего». Например, внешнее и внутреннее могут быть представлены в сознании исследователя как конкурирующие по отношению друг к другу факторы, когда решается вопрос о том, что определяющим образом влияет на развитие личности: среда или активность самой личности. Соблюдение этого важного методологического принципа, таким образом, позволяет преодолеть представления о среде как факторе, механически определяющем развитие личности. И именно идея социальной ситуации развития раскрывает суть органического, диалектического единства развивающейся личности и окружающей ее среды. Ведь на самом деле «окружающий мир и индивид в нем устроены особым образом — экологически: они взаимозависимы, встроены друг в друга, мир располагает возможностями для удовлетворения потребностей индивида» [40, с. 255], а существование индивида является основой существования многих элементов мира.

Единство внешнего и внутреннего кроется в самой этимологии слова «ситуация». Латинское слово «*situs*» означает: 1) положение, расположение; 2) поставленный, положенный, лежащий; 3) обитающий, живущий. Хотя в нашей культуре данное слово обозначает, скорее, нечто внешнее и часто ассоциируется со словом «обстановка», можно заметить, что все перечисленные значения этого термина имманентно предусматривают наличие занимающего определенную позицию субъекта. Не бывает ситуации вообще, она всегда чья-то.

Конкретный пример того, насколько порой неразделимы личностные свойства и особенности социальной ситуации, приводит А.В. Петровский:

Аттракция (привлекательность субъекта для другого человека в условиях межличностного восприятия) трактуется в психологии как характеристика личности субъекта. Однако аттракция не может рассматриваться как характеристика его психики хотя бы потому, что он привлекателен для других и именно там, в психике этих людей, осознанно или неосознанно, складывается специфическое эмоциональное отношение к нему, как к привлекательному человеку, формируется соответствующая социальная установка. Для того чтобы изучить механизм аттракции, психолог, конечно, должен принять во внимание особенности психики самого субъекта. Но что это даст, если нам неизвестна ситуация, те реальные предметные отношения людей, в которых зарождается, проявляется и оценивается другими его привлекательность? Между тем эти реальные отношения складываются не во внутреннем пространстве его психики, а в межличностных связях, шире — в общественных отношениях, субъектом которых является человек как личность. Никакой, даже самый изощренный, психологический анализ, обращенный исключительно к интраиндивидуальным, собственно психическим характеристикам человека, например к его мотивационно-потребностной сфере, не откроет для нас, почему он в одних сообществах оказывается привлекательной, а в других — отвратительной личностью. Для этого необходим психологический анализ этих сообществ, и это становится существенным условием понимания личности человека [99, с. 15].

Возвращаясь к идеям Л.И. Божович, следует сделать важное замечание относительно значения социального опыта для личностного развития и роли деятельности в этом развитии. Суть в том, что «психическое развитие не сводится лишь к усвоению социального опыта. Усвоение последнего входит в развитие, но не исчерпывает его. В процессе развития происходит качественное преобразование самой личности ребенка, причем происходит оно на основе его собственного активного отношения к среде» [15, с. 187]. Иными словами, автор акцентирует внимание на том, что развитие личности происходит не само собой, а только в результате активного процесса ее жизнедеятельности, а также на том, что для прогнозирования траектории личностного развития необходимо более учитывать картину жизненной ситуации как она дана в восприятии субъекту, а не просто объективно изменяемые социальные факты. Об этом в

частности писал и американский социолог У. Томас: «Мы должны поставить себя в позицию субъекта, который пытается найти свой путь в этом мире, и мы должны помнить, прежде всего, что среда, которая влияет на него и к которой он пытается адаптироваться, это не объективный мир науки, это его мир, природа и общество, как он видит их, а не как их рассматривает ученый» [цит. по: 36, с. 10].

Огромная роль восприятия ситуаций индивидом определяется прежде всего тем, что человек — субъект своей жизни, своего личностного развития с того момента, как в нем это личностное начинает проявляться, и далее с развитием личностного эта субъектность усиливается.

Приняв во внимание эти соображения, проследим, как различные возрастные периоды определены качественно различающимися ситуациями развития.

Переход от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту уникален тем, что в этом возрасте социальная ситуация развития целенаправленно изменяется в соответствии с общественно заданной траекторией развития ребенка, его переходом на новую ступень образовательно-воспитательного процесса. Как мы уже отмечали, когда рассматривали межличностные отношения в группах детей, при переходе ребенка из детского сада в школу, общество ставит перед ним особую задачу освоения новой социальной ситуации развития и становления новой субъектности, что происходит в процессе принятия и присвоения новой социальной позиции школьника.

Подростковый возраст определяется необходимостью решения таких новых задач развития, как перестройка системы отношений с родителями и формирование личностной автономии. На этом этапе один из центральных компонентов структуры социальной ситуации развития — детско-родительские отношения — подвергаются существенной трансформации по инициативе самих подростков в контексте формирующегося чувства взрослости.

Выражаясь простым языком, с возрастом изменяются желания и способы удовлетворения этих желаний; способы удовлетворения желаний заимствуются, присваиваются из непосредственного социального окружения (конечно же, с учетом способностей и возможностей самого человека). Новая система способов приводит к новым отношениям с другими, которые вызывают к жизни новые желания, и т.д. Вот уж действительно

«психика служит жизни, соками которой питается» (П.Я. Гальперин).

Итак, мы можем рассматривать социальную ситуацию развития как историко-культурный аспект жизнедеятельности субъекта в обществе, который включает ряд компонентов, рассмотренных нами с той или иной долей детализации в предыдущих главах и разделах, а именно:

- объективные условия онтогенеза и социогенеза (социальные, политические, экономические, правовые и другие предпосылки развития личности);
- социальный статус того или иного возраста (историко-культурные и хронологические характеристики определенной возрастной стадии в данном обществе);
- социальные установки и роли, реализующие общую социальную позицию субъекта развития (систему его отношений к условиям, статусу, ролям, выражающуюся в его установках, готовности к принятию ценностей и ожиданий референтной для него группы).

Понятие «социальная ситуация развития», предложенное и развиваемое представителями отечественной психологической школы, отражает предметное содержание, соответствующее своему названию, а именно социальные аспекты среды. Более полное содержание могло бы быть обнаружено при использовании термина «социокультурная ситуация развития». Когда М. Шериф анализирует разнообразие ситуаций социального воздействия, он использует следующие категории.

1. Другие люди:

- а) другие индивиды — представлены в межличностных отношениях;
- б) группы — представлены во внутригрупповых и межгрупповых отношениях индивида;
- в) ситуации коллективного взаимодействия — представлены изменяющимися или критическими ситуациями, которые не могут быть идентифицированы с внутригрупповыми или межгрупповыми отношениями в более стабильные периоды.

2. Культуральные продукты — продукты человеческого взаимодействия в прошлом или настоящем:

- а) материальная культура;
- б) нематериальная культура [138, с. 168].

Очевидно, что перечисленные стороны ситуаций социального воздействия не являются взаимоисключающими. Их сис-

темное влияние и образует то, что можно назвать социокультурной ситуацией.

Таким образом, на основе социокультурных факторов складывается определенное отношение лиц ближайшего окружения (а опосредованно и дальнего окружения) к конкретному человеку конкретного возраста, а субъект личностного развития одновременно оценивает ситуацию для себя и себя в этой ситуации. Другими словами, особенности социальной ситуации развития решающим образом формируют направление, содержание и характер развития личности в нормативном пространстве возрастного развития. Вместе с тем в современной психологии развития все более остро осознается необходимость конкретизации понятия «социальная ситуация развития ребенка» как в теоретическом отношении, так и для решения неотложных и важных задач оптимизации, профилактики нарушений и коррекции личностного развития.

Описывая динамику изменений человека, мы опираемся не только на общевозрастные, но и на индивидуальные новообразования. «У каждого ребенка, — писал С.Л. Рубинштейн, — свой индивидуальный путь развития. Разные дети не только развиваются разными темпами, но и проходят через индивидуально различные ступени развития... Возраст не определяет стандарта психического развития. Возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных, в единстве с ними» [цит. по: 57, с. 105].

Порожденная статистическим подходом в отечественной, да и в западной психологии иллюзия плавных и непрерывных качественно-количественных изменений не дает адекватного понимания развития конкретной личности. Это развитие осуществляется отнюдь не непрерывно и уж тем более не плавно. Индивидуальная жизнь характеризуется неравнозначностью с точки зрения личностных обретений различных своих этапов. Эта идея концептуализируется нами в понятии «*персоногенная ситуация развития*» (от лат. *persona* — личность, греч. *genos* — происхождение). Данное понятие позволяет кроме возрастных кризисов выделить особые «событийные точки» в развитии, когда быстро и основательно меняется вся социальная и личностная жизнь человека. События, например, в межличностных отношениях приводят к персоногенной ситуации, если у человека «вызрели» необходимые предпосылки для появления новообразования, т.е. появилась мотивация изменения, кото-

рая «делает» событие значимым (мотивационный компонент). Кроме того, человек уже достаточно развит в культурном плане, у него есть операциональный компонент, проявляющийся в способах переживания события. Чтобы соответствовать изменившейся в результате события ситуации, человеку необходимо создать новую конструкцию (идеальную форму), некий «орган». Эту внутреннюю работу по ее созданию М.К. Мамардашвили обозначил кратко: «нужно создать, чтобы испытать» [цит. по: 21, с. 32]. В качестве примера он предлагает нам обратиться к живописи: «После полотен Ренуара существует мир Ренуара, который нас окружал, но мы его не видели. А после его полотен он стал возможным. После Ренуара мы видим в мире женщин Ренуара» [цит. по: 21, с. 31].

Эффективное использование созданной структуры, в свою очередь, развивает мотивацию человека и далее создавать новые «органы» (новообразования) для переживания нового опыта. Мотивационный и операциональный компоненты – необходимые условия персоногенности ситуации.

Персоногенная ситуация как бы резонирует на внутреннюю предрасположенность, сензитивность личности, которая всей своей историей жизни была подготовлена к новому пониманию себя и мира. Персоногенная ситуация – это «здесь и сейчас» происходящее явление самореконструкции личности на основе взаимообусловливания в сознании человека прошлого, настоящего и будущего. К извлечению новых возможностей для себя человек приходит в процессе зачастую длительного внутреннего диалога. И тогда какое-нибудь банальное стечение обстоятельств вызывает скачок в развитии. Такое событие «ударом случая» (М.К. Мамардашвили) может «вырвать субъекта у него самого» (М. Фуко). В этом смысле персоногенные события случайны и закономерны одновременно.

Персоногенная ситуация развития характеризуется следующими признаками (которые одновременно можно рассматривать и как этапы ее протекания).

1. *Изменение объективных условий (социальной микросреды), послуживших непосредственным фактором личностных изменений.* Это лучше всего описывается через понятие «событие», которое в каждом конкретном случае имеет свои характеристики (время, место, окружающие люди и другие обстоятельства), создающие определенное поле для действий субъекта, т.е. событие сужает его степени свободы.

2. *Субъективное отражение изменившихся условий (их восприятие, интерпретация и ассимиляция).* Каждый человек данного возраста, пола и личностного склада сензитивен к определенным типам событий, что диктуется задачами его индивидуального развития. Поэтому осознание и переживание события уникально и неповторимо. Данную внутреннюю активность можно определить как особые *персоногенные переживания* по переработке воспринятых изменений во внешнем и внутреннем мире, сопровождающих построение нового «Я». В жизни человека это напряженный момент, в нем присутствуют сильные эмоции и большая физическая и психологическая энергия. Персоногенность переживаний подчеркивает событийный (резкий, революционный) характер изменений, которые можно описать еще как инсайтное открытие. Эти переживания могут быть доступны другому не только и не столько через изучение общевозрастных особенностей, сколько через эмпатическое понимание всей истории жизни данного человека и основных феноменов его актуальной ситуации.

Персоногенные переживания существуют в форме психических состояний, где переплетены эмоциональные, волевые и интеллектуальные компоненты. Таким образом, персоногенная ситуация может быть охарактеризована не столько объективными признаками, сколько субъективными, так как она возникает вследствие интерпретации личностью данной ситуации, придания ей определенного смысла. Анализ определенного события с позиции наблюдателя ничего существенного может и не обнаружить, но сам человек это же событие интерпретирует так, что созданная им модель ситуации заставляет в корне перестраивать его личность. Другими словами, субъективная интерпретация не является зеркальным отражением внешней ситуации, но не является она и продуктом произвольного «конструирования реальности». Субъективное отражение изменившихся жизненных условий – результат именно взаимодействия между человеком и ситуацией.

3. *Последствия изменений микросреды, воспринятых субъектом, характеризующиеся появлением существенного новообразования в достаточно сжатый промежуток времени.* Противоречие между устремлениями человека и условиями его жизни достигает своей кульминации, в персоногенную ситуацию вовлекается вся личность. Она резко становится другой не только на уровне мотивов и потребностей, меняются ее установки, цен-

ностные ориентации, убеждения, самосознание, цели и смысл жизни, что определяет характеристики последующего этапа жизненного пути. Новая структура направленности создает на всех уровнях психического готовность к отбрасыванию «старо-образований» и к усвоению новых моделей жизни, новых интерпретационных схем. При этом процесс разрушения излюбленных аксиом и отказа от старых идеалов безразличен или нейтрален с аффективно-эмоциональной точки зрения.

Таким образом, событие служит непосредственным фактором (можно было бы сказать возможностью, приглашением к развитию), причины персоногенной ситуации обусловлены внутренними интенциями человека, источником же, «материалом» образования новых свойств выступают культурные проявления (знаки, ценности, операции, нормы). Такое понимание, основанное на соблюдении принципа двойной экспозиции, может быть и не снимает противоречие «человек — мир», «внутреннее — внешнее», но открывает возможность увидеть целостный феномен «человек в ситуации».

Дело в том, что стабильность личности поддерживается сложным балансом множества разнонаправленных сил, находящихся в равновесии. Это равновесие достаточно устойчиво и может до поры до времени противостоять напору внешних воздействий. Но если все же его удастся нарушить, то изменения приобретают лавинообразный характер, поскольку высвобождаются мощные силы, уже до этого существовавшие внутри личностной системы. Персоногенную ситуацию следует рассматривать как функциональную систему, психологическое значение каждого из элементов которой не может быть определено независимо от других. Различные описания ситуации человека через реконструкцию отдельных (пусть и ведущих) элементов будут напоминать хорошо известные описания слона, исследованного слепцами. Поэтому позитивистский подход с его факторным анализом и коэффициентами корреляции в изучении персоногенной ситуации наталкивается на трудности, поскольку «тонкие особенности ситуации» в конечном итоге могут стать решающими в совершении человеком определенного поступка или в появлении у него какого-то качества.

Итак, важное событие в биографии человека может приводить к изменению ценностных ориентаций, установок, убеждений, жизненных смыслов. Эти изменения могут также касаться переоценки критериев для оценки других людей, человек мо-

жет начать осваивать новую социальную роль и приобретать за счет этого новый социальный опыт. На жизненном пути человек не только обретает, но и часто теряет какие-то социальные роли, точнее, он *теряет возможность действовать в референтной системе социальных взаимодействий при сохранении внутриличностных ролевых инстанций*. Это приводит к особому комплексу переживаний, который обозначается как «*социально-психологические фантомные боли*».

При возникновении такого персоногенного события вышеприведенные изменения являются определенным материалом для развития личности. Стоит отметить, что в стабильные возрастные периоды тоже происходит развитие, но оно осуществляется путем постепенного накопления, а в критические периоды под воздействием события то, что накопилось, кристаллизуется в определенную психологическую данность в виде черты личности. Персоногенная ситуация — это совершенно новая точка жизненного пути человека, точка, где теряется его непрерывность и самоидентичность.

Очень точно феноменологию подобных изменений описывал Л.С. Выготский: «...Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии...» [29, с. 249].

Близка в своих рассуждениях о развитии личности в контексте жизненных ситуаций к сущности персоногенной ситуации (хотя специального термина не предлагает) и Е.Ю. Коржова: «Если полагать, что процесс развития человека происходит непрерывно на протяжении всей жизни, то становится ясно, что этот процесс сопровождается непрерывными изменениями как личности, так и ее жизненных ситуаций. Однако наиболее значимыми являются такие изменения, которые приводят к существенным трансформациям ситуации, т.е. к событию, и к своеобразному новому “рождению” личности. Таким образом, на протяжении жизненного пути возникают и исчезают все новые и новые ситуации и “личности”» [72, с. 280, 281].

Необходимость введения понятия «персоногенная ситуация развития» связана еще и с тем, что индивидуальные различия как бы перевешивают возрастные. Существенные различия в

личностных характеристиках между представителями одного и того же биологического возраста предопределены различиями на жизненном пути и внутренней позицией каждого индивида.

Таким образом, *персоногенная ситуация развития представляет собой ситуационный микросоциальный феномен, который так когнитивно и аффективно воспринимается и переживается субъектом, что вследствие этого ведет к резкому возникновению существенных личностных новообразований* (например, в юношеском возрасте изменяется уровень и структура самосознания, развивается ценностно-ориентационная система, появляются новые смыслы жизни, изменяется характер и содержание взаимодействия с другими и т.д.). Персоногенная ситуация — вызов, подталкивающий человека по-новому использовать внутренние ресурсы или создать их.

В следующей главе на разнообразном феноменологическом материале будет представлено более подробное описание той реальности, которая соответствует теоретическому конструкту «персоногенная ситуация развития».

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. Каково содержание понятия «социальная ситуация развития»?
2. Какова динамика развития личности, представленная через смену социальных ситуаций развития?
3. Что имеется в виду под идеальной формой развития? Откуда она берется?
4. Что представляет собой принцип «двойной экспозиции»?
5. Какова этимология слова «ситуация»?
6. Как различные возрастные периоды определены качественно различающимися ситуациями развития? Покажите это на примерах.
7. Каковы компоненты социальной ситуации развития?
8. Чем вызвана необходимость введения понятия «персоногенная ситуация развития»?
9. В чем состоит мотивационный и операциональный компонент персоногенной ситуации развития?
10. Каковы признаки (стадии) персоногенной ситуации развития? Охарактеризуйте их как можно более подробно.
11. Что выступает в качестве факторов, причин и источников персоногенной ситуации?
12. Каково определение понятия «персоногенная ситуация развития»?

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Какие из психических свойств, диспозиций в большей мере заданы биологическими факторами, а какие — социальными?
2. Какой смысл, по вашему мнению, заложен в словах П.Я. Гальперина: «Психика служит жизни, соками которой питается»?
3. В чем особенность понятия «социокультурная ситуация развития»? Каково его соотношение с понятием «социальная ситуация развития»?
4. Какие, с вашей точки зрения, методы — описательные или объяснительные — могут стать более адекватными для изучения персоногенной ситуации? Обоснуйте свое мнение.
5. Почему персоногенную ситуацию следует рассматривать как целостный феномен, как систему?

5

Развитие личности в событиях жизненного пути

5.1. Жизненный путь как пространство развития личности

Одним из главных принципов психологии традиционно выступает принцип развития, выделяющий в качестве основной характеристики личности — ее изменчивость. Говорить об изменчивости личности и постоянном ее развитии становится все более актуальным в связи со все большей изменчивостью современного мира. Те технологические и социальные изменения, которые в прошлые столетия тянулись десятки лет, теперь могут произойти в считанные месяцы или даже недели. Ускорение и усложнение всех сторон жизни человека резко обостряет противоречия между личностью и условиями ее существования. В ситуации, когда во всем мире утрачиваются традиционные ориентиры личностного развития и нормы морали, в ситуации размытых социальных приоритетов человек сам должен решить, к чему стремиться, что считать важным в своей жизни, а что второстепенным. Эти решения часто обусловлены не столько общими характеристиками возраста, сколько опытом переживания событийных, узловых моментов индивидуальной истории человека. Именно поэтому следует выявить свойства жизненного пути в связи с проблемой личностного развития.

Изучать развитие личности в контексте индивидуальной истории человека, или жизненного пути, в отечественной психологии одним из первых предложил *С.Л. Рубинштейн*.

Это он впервые заговорил о человеке как о субъекте жизненного пути — человеке, способном

сознательно, активно и самостоятельно определять свою судьбу. При этом развитие сознания, по Рубинштейну, опосредовано практической реальностью. Он пишет, что «посредством соответствующей организации индивидуальной практики общество формирует как содержание, так и форму индивидуального сознания человека» [цит. по: 91, с. 157]. Но существует и обратная зависимость деятельности от свойств субъекта, например, от наследственных предпосылок и, конечно же, от сложившихся в истории личности потребностей, способностей и свойств характера. Эта позиция и привела Рубинштейна к его знаменитой формуле: «внешнее через внутреннее». Тогда, чтобы понять каких именно характеристик деятельности можно ожидать от конкретного субъекта в конкретной ситуации, важно изучить ту сугубо индивидуальную историю жизни, которую имеет этот субъект. Таким образом мы не только изучим характеристики деятельности индивида, но и поймем его *сущностные личностные характеристики*. Ученый подчеркивает, что человеческая личность «находит свое завершающее выражение в том, что она не только развивается как всякий организм, но и имеет свою историю» [108, с. 641]. Каким же образом история личности, жизненный путь человека формируют личностные новообразования? Естественно, не сам по себе процесс жизни приводит к переменам в личности, а «суть дела в том, что само психическое развитие личности опосредовано ее практической и теоретической деятельностью, ее делами. Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей жизни, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал. В этом ключ к пониманию развития личности — того, как она формируется, совершая свой жизненный путь» [108, с. 642].

В докладе на Всесоюзной конференции по педагогическим наукам (апрель, 1941 г.) С.Л. Рубинштейн развивает идею о том, что «эффект, который наблюдает педагог вслед за каким-либо педагогическим мероприятием... никогда не является результатом изолированно взятого педагогического воздействия; он всегда продукт всего развития ребенка, обусловленный в какой-то мере всем его жизненным путем» [цит. по: 19, с. 67]. Вот таким примером Рубинштейн показывает, как принцип «внешнее через внутреннее» воплощается в педагогической практике. В этом смысле события (случайные или кем-то запланированные) становятся значимыми именно в зависимости от внут-

ренных условий личности, в том числе истории всего личностного развития, от того значения, которое данное событие имеет лично для конкретного человека.

По мнению Рубинштейна, «в силу того, что внешние причины действуют лишь через внутренние условия, внешняя обусловленность развития личности закономерно сочетается с его “спонтанностью”. Все в психологии формирующейся личности так или иначе внешне обусловлено, но ничто в ее развитии не выводимо непосредственно из внешних воздействий» [цит. по: 19, с. 70]. Именно в этой связи Рубинштейн не соглашается и с теорией интериоризации Л.С. Выготского, возражая против «превращения человека в креатуру педагога» [19, с. 70]. Однако данная критика нам представляется не вполне уместной, поскольку с идеей интериоризации в теории Выготского тесно связаны другие две: о социальной ситуации развития и о зонах актуального и ближайшего развития. Ведь именно этими теоретическими положениями Л.С. Выготский подчеркивает, что воздействие на человека внешних условий всегда опосредовано его внутренним к ним отношением.

Таким образом, теоретические позиции С.Л. Рубинштейна обнаруживают свою огромную плодотворность благодаря подчеркиванию «внутренних» факторов развития, обусловленности этих факторов индивидуальной историей, в которой бывают и свои «события» — узловые моменты жизни индивида, а также благодаря пониманию личности как субъекта своего жизненного пути.

Концепция С.Л. Рубинштейна о личности как о субъекте жизненного пути развивалась далее *Б.Г. Ананьевым*. В особенности заслуживают внимания его идеи о превращении личности в субъекта своего собственного развития посредством формирования в сознании человека жизненного плана. Этот жизненный план представляет собой определенную систему личностных диспозиций, которая является логическим завершением развития личности в пубертатном (переходном) возрасте, и включает совокупность ценностных ориентаций, характеризующих сложную систему отношений юноши к себе, к природному и социальному миру, к своему будущему. Содержанием юношеского возраста как раз и выступает процесс формирования своего индивидуального, имеющего зачастую для юноши интимно-личностный смысл, жизненного плана.

Самостоятельность, субъектность в личностном развитии, естественно, зависит, как это ни парадоксально сформулировано, от той социальной ситуации, в которой оказывается человек. Диалектика взаимосвязи личности и среды показана Б.Г. Ананьевым через существующую связь между интраиндивидуальной структурой, к которой принадлежит личность, и интроиндивидуальной структурой самой личности: «Многообразие связей личности с обществом в целом, с различными социальными группами и институтами определяет интроиндивидуальную структуру личности, организацию личностных свойств и ее внутренний мир. В свою очередь, сформировавшиеся и ставшие устойчивыми образованиями комплексы личностных свойств регулируют объем и меру активности социальных контактов личности, оказывают влияние на образование собственной среды развития. Ограничение или тем более разрыв социальных связей личности нарушают нормальный ход человеческой жизни и могут быть одной из причин возникновения неврозов...» [7, с. 138]. Таким образом, структура личности, по Ананьеву, является продуктом социального развития, «эффектом всего жизненного пути человека» [7, с. 138].

Обсуждая проблему структуры личности, Б.Г. Ананьев предлагает ее вариант, состоящий из следующих тесно взаимодействующих друг с другом компонентов: биологически обусловленные особенности, особенности отдельных психических процессов, уровень подготовленности или опыт личности, социально обусловленные качества личности. «Доминирующее влияние, однако, — отмечает исследователь, — всегда остается за социальной стороной личности — ее мировоззрением и направленностью, потребностями и интересами, идеалами и стремлениями, моральными и этическими качествами» [7, с. 139].

История развития личности по своей сути неотделима и от общественной истории той эпохи в целом, в которую живет человек. Конкретно-исторические условия (макросреда) во многом определяют (посредством микросреды) формирование отдельных личностных образований. Б.Г. Ананьев в этой связи говорит о том, что возрастная изменчивость индивидов одного и того же хронологического и биологического возраста, но относящихся к разным поколениям, обусловлена, конечно, социально-историческими, а не биологическими (генетическими) причинами [6, с. 221]. Также Ананьев отмечал, что сама история — основ-

ной партнер в жизненной драме человека, а общественные события становятся вехами его биографии [83, с. 158].

Эта методологическая мысль особенно актуальна в современную эпоху быстрого изменения социальной жизни, быстрых политических и идеологических изменений, заставляющих личность перестраивать свои сложившиеся жизненные отношения и преобразовывать себя, что для недостаточно хорошо интегрированной личности может быть очень тяжелым, болезненным испытанием. Также конкретно-исторической обусловленностью можно частично объяснить и пресловутый конфликт поколений, на примере которого отчетливо видно, что у старшего поколения могут преобладать одни ценностные ориентиры, у молодого — другие, часто противоположные.

Кстати, мы можем говорить и о том, что сама юность как возрастная фаза в развитии человека приобрела самостоятельный статус под воздействием изменений в человеческом обществе, произошедших в последнем столетии, т.е. понятие и хронологические границы юности историчны по своей природе. «Половая зрелость, — пишет Г. Бернард, — есть, конечно, естественный или физический процесс, но то, что мы называем юностью, представляет собой феномен западной цивилизации двадцатого столетия» [цит. по: 8, с. 9]. Предстоит еще выяснить, каковы основные характеристики юношеского возраста именно в современном, именно в нашем обществе.

Последователями идей о важности изучения жизненного пути личности для более полного и адекватного понимания логики ее развития являются также Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова-Славская, Н.А. Логинова и др.

Так, *Л.И. Анцыферова*, обсуждая методологические проблемы психологии развития, указывает на то, что развитие личности является основным способом ее бытия, что, следовательно, личность «постоянно экстраполирует себя в свое будущее, а свое отдаленное будущее проецирует на свое настоящее» [8, с. 4]. Она отмечает, что процесс развития личности сопровождается (в ряду других изменений) и расширением «ценностно-смысловых отношений человека к миру, реализующихся в его созидательной деятельности, общении, эстетическом переживании...» [8, с. 5]. Эти ценностно-смысловые отношения динамичны по своему характеру. И даже находясь в латентном виде, когда в течение достаточно длительного промежутка времени они не подвергаются воздействию изменившихся обстоятельств жизни,

они «функционируют, если так можно выразиться, на субдоминантном уровне. Им свойственно функциональное развитие со своими микрофазами и микростадиями, переходящими на определенном этапе в развитие структурное» [8, с. 4]. Заметим, что данное описание почти полностью раскрывает суть персоногенной ситуации развития. Ведь до возникновения персоногенного события многие личностные образования функционируют и созревают на «субдоминантном» уровне, т.е. в скрытой форме. Изменившаяся ситуация резко изменяет «расклад личностных сил» и на авансцену выходят ранее не востребованные, находившиеся, так сказать, в тени свойства личности.

В работах *К.А. Абульхановой-Славской* отмечается, что интегральные структуры личности (характер, талант, направленность, жизненный опыт) формируются и проявляются в жизнедеятельности человека [2]. Необходимость введения понятия «жизнедеятельность» обосновывается в связи с тем, что «для раскрытия специфики развития личности в отличие от простого изменения требуется анализ ее “движения” в жизнедеятельности. Последняя есть то “пространство” и тот масштаб анализа личности, в котором собственно улавливается ее развитие; жизнедеятельность есть также и то “время”, в котором осуществляются изменения личности, происходит деление на “настоящее”, “прошлое” и “будущее”» [3, с. 20]. Эта временная линия осуществления жизнедеятельности характеризуется непрерывным обратным влиянием результатов предшествующего этапа на последующий. И такие обратные воздействия достижений жизни на личность, как формулирует К.А. Абульханова-Славская, «умножение достижений жизни на ее собственные возрастающие возможности» [4, с. 51], являются уже вторичными условиями ее развития. Вполне очевидно, что достижение жизни может быть представлено в сознании человека как конкретное событие, расширяющее возможности его личностного развития за счет вновь открывшихся ресурсов: обретения новых смыслов, утверждения разнообразных ценностей, в том числе и ценности собственной личности, ценности собственной жизни.

Своеобразной квинтэссенцией отечественных теорий развития личности в контексте жизненного пути является работа *Н.А. Логиновой* «Развитие личности и ее жизненный путь» [83]. И в качестве итога обсуждения данной группы теорий предлагаем логику развития личности, которую автор представила в вышеуказанной статье. Тезисно это выглядит следующим образом:

- жизненный путь — история индивидуального развития; это развитие возможно только в обществе;
- общество определяет существенные моменты жизненного пути и является макросредой развития человека;
- характеристикой общества является образ жизни; через образ жизни осуществляются прямые связи личности с макросредой;
- образ жизни складывается в результате поступков индивида; его индивидуализация идет наряду с созданием личностью собственной среды развития;
- развитие личности определяется образом жизни не непосредственно, а опосредованно — через психологический стиль жизнедеятельности индивида;
- субъективная сторона изменений в среде, т.е. изменений в их значении для развития личности, фиксируется в понятии «социальная ситуация развития» (по Л.С. Выготскому);
- индивидуальный образ жизни устойчив, однако в биографии человека есть такие поворотные моменты, которые вызывают значительные изменения в образе жизни; эти моменты — биографические события;
- событие — основная единица биографии человека, событие — момент жизни, хотя может иметь подготовительную фазу и длительные последствия; событие отличается дискретностью, ограниченностью во времени по сравнению с эволюционирующими обстоятельствами жизни;
- ближайшие психологические последствия событий возникают в виде психических состояний, которые отражают субъективное содержание событий и соответствуют характеру человека;
- существует тесная связь между состояниями и характером: психические состояния кумулируются, становятся характерными; в этом — отдаленный эффект события жизни;
- человек развивается в направлении повышения субъектности жизни; он является продуктом биографии, потому что биографические события имеют объективные последствия и могут по своему происхождению не зависеть от человека, но одновременно по мере становления личности ее роль в собственной судьбе возрастает; доказано, что в процессе жизненного пути растет удельный вес биографических событий, связанных с собственной активностью индивида.

Данная последовательность рассуждений, признавая динамичный характер жизненного пути, игнорирует, тем не менее,

такие же динамичные, часто мгновенные, изменения самой личности. По нашему мнению, это происходит неслучайно: дело в том, что отсутствие понятия, адекватно отражающего определенное явление, приводит к игнорированию и самого явления. В данном случае, чтобы обозначить узел феноменов в личностном развитии, отражающих масштабность, мгновенность, уникальность, целостность и социокультурную природу изменений, обусловленных сензитивностью к ним личности и событием жизненного пути, целесообразно использовать понятие «персоногенная ситуация развития». Ведь то, что не названо, просто не существует. Перефразируя известное высказывание Л. Витгенштейна («границы моего языка определяют границы моего мира»), можно констатировать: границы психологической терминологии определяют границы психологической реальности.

Среди западных концепций прежде всего обращает на себя внимание гуманистическая психология, но в той ее части, в которой изучались проблемы развития личности в контексте ее жизненного пути.

Наиболее яркой фигурой этого направления является *Шарлотта Бюллер*. Ее первые работы были посвящены изучению внутреннего мира личности подростков и юношей на основе их дневников. Позднее она объявила жизнь личности индивидуальной историей, динамика которой и представляет собой жизненный путь. Одним из основных произведений Ш. Бюллер является монография «Жизненный путь человека как психологическая проблема», написанная в 1933 г.

Чтобы определить основные факторы, воздействующие на развитие личности, ею был выделен ряд сторон или аспектов жизни. Первая линия — это последовательность «внешних» событий, это линия изменения объективных обстоятельств жизни человека; вторая линия описывает динамику переживаний, ценностей, изменения которых представляют собой «внутренние» события; третьей линией анализа у Ш. Бюллер выступают результаты деятельности человека, уровень объективации сознания [6, с. 223]. Изучение многочисленных биографий самых разных людей позволило выдвинуть идею о многофазности жизненного пути человека, которых, в соответствии с концепцией Ш. Бюллер, оказалось пять. Первая фаза охватывает возраст от 16 до 20 лет и характеризуется наличием во внутреннем мире юноши планов и надежд, являющихся эскизами воз-

можных путей в дальнейшей жизни. Сам процесс выбора жизненных целей и путей часто, по Бюллер, сопровождается растерянностью, неуверенностью и в то же время жадной великих дел. Во второй фазе (с 20 до 25–30 лет) человек пробует себя в разных видах трудовой деятельности, заводит знакомства в поисках спутника жизни. Третья фаза наступает после 30 лет, когда человек находит свое призвание или просто постоянное занятие. В четвертой фазе стареющий человек переживает трудный возраст биологического увядания, ухода с работы, сокращения будущего времени жизни. Завершается путь к самоосуществлению, перестает функционировать самоопределение. В пятой фазе (после 65–70 лет) старики живут прошлым, поэтому психолог не причисляет последний этап жизни к собственно жизненному пути [83].

В литературе [4, с. 25] критикуется позиция Ш. Бюллер, определяющая четкое разделение событий на внешние и внутренне, поскольку линии внешних и внутренних событий у нее тянутся параллельно, так и не пересекаясь, и не удается обнаружить их связь. Этим объясняется необходимость и возможность более конкретных исследований, заключающихся в установлении этой связи, а именно в обусловленности перемен во внутренних инстанциях (которые выступают как «внутренние» события) «внешними» событиями (установление или разрушение дружеских отношений, смерть близкого, конфликты с родителями, учителями, любимыми и т.п.).

Также в рамках гуманистической психологии разрабатывал свою концепцию развития личности немецкий психолог *Ханс Томэ*. Данная концепция была им названа «биографически фундированной когнитивной теорией личности» [8, с. 3]. Как психолог гуманистической ориентации, Х. Томэ отмечает, что своеобразии личности «может быть понято отнюдь не в рамках генетического программирования, а исходя из факта активного “диалога”, взаимодействия ребенка, подростка или взрослого с окружающим его социальным миром» [125, с. 173]. Он также обсуждает важную для психологии развития проблему постоянства и изменчивости личности и констатирует, что изменения в структуре личности в большей степени зависят «от тех факторов окружающей среды, которые являются рамками активного взаимодействия индивида с его ситуацией» [125, с. 175].

Очень плодотворной для описания способов проживания событий жизни является теория «тематического структуриро-

вания» Х. Томэ, которая «усматривает тесную связь между доминирующими в определенной ситуации мотивами и ценностными ориентациями, с одной стороны, внутренними и внешними действиями – с другой» [125, с. 182]. Другими словами, особенности восприятия реальных ситуаций в сильной степени обусловлены доминирующими «темами» человека. Понятие «темы» Х. Томэ рассматривает как синоним понятиям «ценность» и «значимость» [9, с. 8].

Следующим звеном его теории является идея о «техниках бытия». Еще Теофраст в своих «Характерах», впервые выделил разные типы людей по критерию доминирующих у них технологий существования. Кстати, этот же способ анализа людей продолжили в своих работах и Шопенгауэр, и Ницше [9, с. 9]. «Техники бытия» – это формы реакций человека на жизненные обстоятельства, его действия, которые способны изменить и жизненную ситуацию, и его самого, и даже направление собственных мыслей. При этом Х. Томэ подчеркивал, что смысл каждой техники заключается в той теме, которой она служит [9, с. 9]. Специфическое сочетание «техник» и «тем» образует определенные стили развития. Так, на основании лонгитюдных исследований психолог выявил для периода юности (14–18 лет) следующие стили развития [125, с. 184]: а) возрастающая проблематизация, т.е. постоянные поиски и вопросы о смысле традиций и т.д.; б) возрастающее приспособление к нормам, существующим в обществе; в) чередование высокой проблематизации и хорошего приспособления в различные периоды развития; г) возрастающая зависимость от искусственной стимуляции (например, наркомания, алкоголизм).

Таким образом, исследования Х. Томэ постулируют основные параметры развития личности, которые имеют социально-историческую обусловленность. Наиболее существенными являются такие параметры развития, как «темы» («значимости», ценностные ориентации) и «техники» существования (способы реагирования в ответ на изменение обстоятельств жизни). Здесь выступает вполне очевидной связь между событиями жизненного пути людей и актуальной системой их личностных диспозиций.

Среди зарубежных теорий, констатирующих важность влияния прошлых событий жизни человека на его актуальную психическую жизнь, пожалуй, наиболее знаменитой является психоанализ. Однако в понимании прошедших событий жизни че-

ловека как единственных факторов его развития состоит сведение на нет активности самой личности. Это не помешало некоторым ученым, работавшим в русле психоанализа, сформулировать ценные для психологии жизненного пути положения. К таким ученым прежде всего относится *Эрик Эриксон*. Его теория описывает развитие личности и периодизацию жизни от рождения до старости (см. подробнее об этом в п. 2.2). Центральной темой в данной теории развития личности является исследование идентичности, которую Э. Эриксон рассматривал как психологическую задачу каждого возраста [31, с. 22]. Например, перед юношей, обретшим способность к обобщениям, встает задача объединить все, что он знает о себе самом как о школьнике, сыне, спортсмене, друге и т.д. Все эти роли он должен собрать в единое целое, осмыслить его, связать с прошлым и проецировать в будущее. (Вспомните идею о полиролевой структуре личности, изложенную в п. 4.1.)

Согласно взглядам Эриксона, личностное развитие — это постоянное преодоление кризиса, который специфичен для данного возраста. При этом кризис — не катастрофа, а критическая точка повышенной ранимости и одновременно расширяющихся возможностей. Чем больше на жизненном пути кризисов будет успешно преодолено, тем успешнее будет развитие индивидуума [104, с. 783].

Таким образом, можно заключить, что процесс развития личности в аспекте «событийной» детерминации может быть исследован с разных теоретических позиций. Следует отметить, что большое значение для понимания развития личности в событиях ее жизни и в образующихся персонотгенных ситуациях имеют концепции жизненного пути С.Л. Рубинштейна и других ученых, которые ее развивали (Б.Г. Ананьев, Н.А. Логина и др.). Очень ценными выступают взгляды Ш. Бюллер, отмечавшей, что единицей жизненного пути человека выступает событие, Х. Томэ, развивавшего идеи о «темах» существования и «техниках» реагирования в ответ на кризисные события. Проблемы самоопределения, личностной идентичности, обсуждаемые в трудах Э. Эриксона, позволяют вскрыть природу многих личностных диспозиций человека. Более полное понимание развития личности на протяжении жизненного пути может дать изучение его значимых событий.

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. В чем заключается принцип развития как один из принципов психологической науки?
2. Что имеют в виду, когда говорят о человеке как о субъекте жизненного пути?
3. Каким образом история личности, жизненный путь человека формируют личностные новообразования?
4. Какова диалектика взаимосвязи личности и среды по Б.Г. Ананьеву?
5. Чем объясняется возрастная изменчивость индивидов одного и того же хронологического и биологического возраста, относящихся к разным поколениям?
6. Каким образом, по версии Л.И. Анцыферовой, развитие функциональное переходит в развитие структурное?
7. Как понимает жизнедеятельность К.А. Абульханова-Славская? Что, по ее мнению, выступает в качестве вторичных условий развития личности?
8. Какова логика развития личности в контексте жизненного пути, представленная отечественной психологией? Какое место отводится понятию «персоногенная ситуация развития» в этой логике?
9. Каковы основные идеи Ш. Бюллер относительно развития личности? Какие фазы жизненного пути человека она выделяет? Охарактеризуйте каждую из них.
10. В чем суть биографически фундированной когнитивной теории личности Х. Томэ?
11. Что Э. Эриксон считал необходимым для формирования идентичности личности?

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Какие преимущества для понимания личностного развития дает изучение целостной картины жизненного пути человека?
2. Почему принцип развития особенно актуален в условиях современной жизни?
3. Как вы поясните мысль о том, что хронологические границы возраста историчны по своей природе?
4. Как вы прокомментируете следующий тезис: развитие личности является основным способом ее бытия?
5. Почему, с вашей точки зрения, в процессе жизненного пути растет удельный вес биографических событий, связанных с собственной активностью индивида?

5.2. Значимые события жизненного пути

Термин «событие» был перенесен в психологию из обыденной жизни и, поскольку не подвергался строгому анализу, до сих пор сохраняет в себе элемент житейского понятия. Наиболее часто используется в рамках *событийно-биографического и ситуационного подходов*.

Особенностью первого теоретического направления является признание уникальности жизненного пути каждого человека. Эта уникальность определяется способами переживания событий. Событийно-биографическая концепция подчеркивает разнонаправленность и прерывность жизненного пути [73, с. 16].

Особенность ситуационного подхода заключается в изучении ситуационных детерминант (факторов) поведения. Это направление разрабатывалось в рамках интеракционистской психологии, которая основными своими функциями объявила описание, классификацию и анализ стимулов и ситуаций, а также исследование взаимодействия личности и ситуации в поведении [60, с. 88]. Фактически ситуационный подход развивался в полемике с «персонологами», отстаивающими первостепенность качеств личности в прогнозировании поведения [35, с. 511]. В последнее время в развитии ситуационного подхода, как отмечает Дж. Форгас, наметились две тенденции: во-первых, акцент, который ранее делался на физическом или экологическом окружении, теперь заметно смещается на социальное или культурное окружение; во-вторых, если раньше в большинстве теорий ситуации рассматривались как объективные, измеряемые сущности, то теперь теории стали более когнитивно и феноменологически ориентированы, одним из основных моментов в них стало появление ситуации как воспринимаемого феномена [60, с. 89].

Тем не менее существенным недостатком ситуационного подхода продолжает оставаться лабораторный характер проводимых исследований, с чем связана проблематичность сопоставления событий реальной жизни человека и ситуаций, отобранных для исследовательских целей.

Ситуационный подход изучает ситуацию (событие) в форме как простейшего (стимульного) фактора, так и все более усложняющегося (ситуация, окружение) феномена. «В качестве наиболее сложного и интересного на этом континууме появляется понятие “жизненная ситуация”. При его введении проис-

ходит смыкание предмета исследования ситуационного подхода с предметом психологии жизненного пути человека» [60, с. 90]. И уже с позиции такого подхода ведется активная исследовательская работа как в отечественной, так и в зарубежной психологии.

В отечественной психологии данные вопросы исследуются в рамках направления, известного как «жизненный путь личности» (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев). Для изучения жизненного пути применяется биографический метод (Б.Г. Ананьев). В рамках данного метода разработаны методики «Психологическая автобиография» [73], каузометрия [34] и др. Основной единицей анализа служит событие, так как оно рассматривается как простейший элемент жизненного пути [83].

Количество причинно-целевых связей, в которые включены жизненные события, определяют значимость события [34]. Но последний факт неоспорен, поскольку между событиями существуют другие виды связей (а не только причинно-целевые), как существует значимое событие, мало связанное с другими.

В источниках по психиатрии также можно встретить описание результатов, полученных с помощью биографического метода, так как клинический анамнез является наиболее распространенной формой автобиографии. Но здесь акцент ставится на роли различных событий жизненного пути в возникновении и течении болезни.

Значительное количество работ, существующих по проблемам воздействия событий на личностное развитие, характеризуется специфичностью. Так, при исследовании жизненных ситуаций наибольшее внимание уделяется стрессовым жизненным событиям и способам совладания с ними. Понятие «стратегия преодоления трудностей» (coping) понимается как процесс конструктивного приспособления, «в результате которого данное лицо оказывается в состоянии справиться с предъявленными требованиями таким образом, что трудности преодолеваются и возникает чувство роста собственных возможностей...» [106, с. 149]. Концепция совладания особенно востребована в последнее время — время кардинальных социокультурных преобразований. Изменение шкалы ценностей, быстрый слом стереотипов, кризис самосознания укладываются в чрезвычайно значимую для построения образа мира характеристику — *нестабильность социальной ситуации*. Новые

реалии требуют не просто адаптации к ней, но *совладания* с нею, т.е. создания соответствующих образцов поведения.

Процесс преодоления трудностей протекает следующим образом: а) происходит «первичная оценка» ситуации – когнитивный процесс с эмоциональными компонентами; б) оцениваются собственные возможности, включая возможную поддержку со стороны окружающих; в) на основе неудач или новой информации можно прийти к третичной оценке проблемы, включающей новую постановку задачи и новые альтернативы поведения [106, с. 150].

Мы же здесь отметим, что совладание с трудным событием может потребовать и перестройки личностной системы или некоторых ее уровней. Ригидность данной структуры не может привести к эффективной адаптации. Поэтому в исследованиях, посвященных изучению конструктивных стратегий преодоления, можно было бы сделать *акцент на взаимосвязи преодоления и развития*. И уже опираясь на такой подход, мы можем выделить три варианта последствий столкновения личности с трудным событием жизни:

- закрепление оправдавших себя установок, убеждений и ценностных ориентаций, которые перед лицом новых требований стабилизируются (во внутреннем диалоге это может быть представлено так: «Я был прав»);
- дальнейшее развитие имеющихся диспозиций, черт личности, вызванное недостаточностью наличного уровня личностной структуры («Оказывается, жизнь богаче, чем я о ней думал!»);
- разрушение программ поведения, особенно в случае совершенно непривычных, совершенно новых или очень тяжелых требований, что может ощущаться как потеря себя, потеря смысла жизни («Я ни на что не годен»), когда обесцениваются результаты предшествующих стадий личностного развития («Когда я выяснил, чего я действительно могу достичь в этой жизни, я понял, какими мелочами все это время занимался»).

Деструктивное воздействие может оказаться столь велико, что процесс разрушения станет необратимым, ведущим к патологии, к акцентуации. К. Леонгард, а затем и А.Е. Личко в своих исследованиях показали, что акцентуации личности могут развиваться под воздействием особого рода психических травм или трудных ситуаций в жизни, которые предъявляют повышенные требования к наиболее уязвимому месту в характере.

Это, однако, крайний вариант. Как правило, почувствовав начало этого процесса, личность совершает напряженную работу, которую можно было бы назвать процессом «обретения себя». Такое отношение к жизненным испытаниям зафиксировал Ф. Ницше: «То, что меня не убьет, сделает меня сильнее» [96, с. 335].

Основное противоречие, с которым сталкивается личность, это противоречие между мотивационной сферой и изменившимися «внешними» факторами, которое при наличной регулятивной системе (имеющемся личностном потенциале) она разрешить не может. Прежде всего ставятся под удар установки, ценностные ориентации, вся диспозиционная система, «обслуживавшая» регулятивный механизм жизнедеятельности личности. В результате разрешения этого противоречия личность может перейти на качественно новый способ жизнедеятельности: *то, что служило поводом и причиной для переживания, перевоплощается в результате реакции преодоления во внутренний опыт, осознание которого будет регулировать дальнейшие принципы, создавать новые ценности и программу жизнедеятельности.*

Очевидно, в этом смысле М.К. Мамардашвили писал о человеке, что это «единственное существо в мире, которое... находится в состоянии постоянного зановорождения...» [88, с. 17], а М.М. Бахтин формулирует идею незавершенности, незавершенности человека, его несовпадения с самим собой. Называя человека «бесконечной функцией», автор подчеркивает постоянное движение, в котором находится человек, «текущая» феноменов его внутреннего мира [цит. по: 134, с. 103].

К группе теорий преодоления (совладания) примыкают многочисленные исследования психологического стресса. От физиологического понимания стресса как неспецифической (т.е. одной и той же, вне зависимости от стимула) реакции организма на любое воздействие извне [111] переходят сейчас к признанию специфичности реакции в том смысле, что она осуществляется на значимый раздражитель [73, с. 14]. Именно с помощью понятия «значимость» можно объяснить различия в воздействиях на разных людей схожих событий, иными словами, человек вовлечен в переживание события через его означивание.

В теориях стресса оценивается взаимосвязь между основными жизненными изменениями и степенью их влияния на организм. Т. Холмс и Р. Рахэ составили шкалу-опросник недавнего опыта, который широко используется в настоящее время [73,

с. 21]. Данная шкала содержит перечень из 38 жизненных изменений (событий) в здоровье, работе, семье, личной жизни, финансовой сфере (табл. 5.1). События здесь могут быть как с акцентом на объективных обстоятельствах (смена места учебы, места жительства), так и на субъективных (изменение личных привычек, принятие важных решений, связанных с будущим). Испытуемые оценивали события в баллах, соответствующих выраженности стрессогенности событий, используя при этом за образец событие «вступление в брак», которое имело заранее оценку в 500 баллов. После этого полученные для каждого события баллы разделили на 10 и назвали их «единицами жизненных перемен» (Life Change Units – LCU). Общий итог баллов выступит показателем выраженности жизненного стресса. Подобные шкалы-«градусники» по определению уровня стресса разрабатывались и другими исследователями [33, с. 284].

Таблица 5.1

Жизненные события, способные вызвать стресс (по Т. Холмсу, Р. Рахэ)

№ п/п	События в жизни	Единицы значимости
1	2	3
1	Смерть супруга (супруги)	100
2	Развод	73
3	Разрыв с партнером	65
4	Отбывание наказания в тюрьме	63
5	Смерть близкого человека	63
6	Травма или болезнь	53
7	Вступление в брак	50
8	Перемещение по службе	47
9	Примирение с партнером (партнершей) или мужем (женой)	45
10	Уход на пенсию	45
11	Болезнь члена семьи	44
12	Беременность партнерши	40
13	Сексуальные затруднения	39
14	Рождение ребенка	39
15	Изменение финансового положения	38
16	Смерть близкого друга	37
17	Смена места работы	36
18	Увеличение числа супружеских (партнерских) ссор	35

1	2	3
19	Получение денежной ссуды	31
20	Растущие долги	30
21	Завышение служебной ответственности	29
22	Уход сына (дочери) из родительского дома	29
23	Раздоры с родителями мужа (или жены)	29
24	Головокружительный личный успех	28
25	Выход жены на работу (или уход с работы)	26
26	Окончание школы и поступление в вуз	26
27	Изменение жилищных условий	25
28	Изменение сложившихся привычек (стереотипов)	24
29	Конфликты с начальством	23
30	Изменение условий работы или рабочего времени	20
31	Перемена места жительства	20
32	Экзамены в школе (вузе), квалификационная аттестация на работе	20
33	Смена привычного места отдыха	19
34	Изменения в отношениях с окружающими (друзьями, коллегами и т.д.)	18
35	Нарушение сна	16
36	Изменение характера и частоты встреч с другими членами семьи	15
37	Изменение привычного режима питания и количества потребляемой пищи (диета, отсутствие аппетита и т.п.)	15
38	Штраф за нарушение правил уличного движения	12

Однако в большей мере стрессогенность того или иного события определяется внутрилличностными факторами, а также наличием и характером социальных связей этой личности. Сравнительный анализ самоотчетов по оценке здоровья и удовлетворенности жизнью 286 студентов в начале и в конце года обучения и соотнесение этих данных с социально-демографическими и поведенческими факторами показал, что кроме здоровья большое влияние на оценку жизненных событий оказывает чувство удовлетворенности жизнью: у неудовлетворенных жизнью людей любая значимая перемена вызывала увеличение депрессивных симптомов. И наоборот, испытуемые, удовлетворенные текущей жизнью, имели всего несколько симптомов

депрессии и тревоги. У них наблюдалась более высокая самооценка, сильные социальные связи, большая физическая активность и длительный сон, на их долю приходилось незначительное число стрессогенных жизненных событий. Наиболее значимой из этих переменных, позитивно связанной со здоровьем и удовлетворенностью жизнью, является наличие социальных связей [41, с. 345].

На наш взгляд, изучение воздействия событий на человека в концепции психологического стресса, даже с учетом специфичности стрессовой реакции, не позволяет понять (кроме силы воздействия события) содержательную сторону переживания личностью того или иного важного изменения в жизни. Личностные переживания, субъективное отражение изменившихся условий как раз и служит отражением содержания самосознания, направленности личности — важных элементов ее структуры, т.е. собственно личностного, «человеческого в человеке».

В других исследованиях кроме интенсивности события изучаются и такие его особенности, как степень желательности, контролируемость и предсказуемость события, его продолжительность, вовлеченное при переживании события жизненное пространство [60, с. 91].

Исследования жизненных ситуаций и событий, а также их последствий для личностного развития способствуют разрушению некоторых стереотипов, существующих как в житейской психологии, так и в сознании психологов-профессионалов. Это касается влияния на личность и ее судьбу традиционно полагаемых в качестве «сильных» некоторых событий. Вот какие факты приводят Л. Росс, Р. Нисбетт. «Нигде слабость влияния очевидно значимых ситуационных факторов не вызывает такого недоумения, как в исследованиях воздействия различных событий реальной жизни на возникновение важных в социальном отношении последствий. Некоторым из подобных исследований мы должны быть попросту благодарны. Выясняется, например, что в большинстве случаев долговременные последствия пережитого в детстве физического или сексуального насилия относительно незначительны (Widom, 1989). То же касается и долговременных последствий подростковой беременности в жизни молодых женщин (Furstenberg, Brooks-Gunn, Morgan, 1987) и даже долговременного эффекта психологической обработки в лагерях для военнопленных (Schein, 1956). К сожалению, иногда неожиданно слабыми по своему воздействию ока-

зываются и позитивные по характеру события. Например, жизнь обладателей крупных выигрышей в лотерею подвержена влиянию неожиданной удачи в гораздо меньшей степени, чем большинство из нас могли бы предположить. В особенности в сравнении с нашими представлениями о том, как изменилась бы при сходных обстоятельствах наша собственная жизнь! (Brickman, Coates, Janoff-Bulman, 1978)» [107, с. 36].

Очевидные трудности с анализом воздействия события на человека могут быть связаны и с тем, что сам термин «событие» в большинстве исследований специально не определяется, это приводит к его размытости и чрезмерному расширению включаемых в него феноменов. Так, в американском словаре по поведенческим наукам (Dictionary of Behavioral Science, 1975) о событии говорится, что «это явление, которое имеет определенные начало и конец» [цит. по: 73, с. 20]. Среди достаточно скудных данных о событии в отечественных источниках находим, что событие есть «любое объективное изменение в жизни, поведении, внутреннем мире» [34, с. 62].

До недавнего времени категория событийности прорабатывалась философами и литературоведами, а не психологами. Так, М.К. Мамардашвили отмечал, что «всякий действительно исполненный акт мысли можно рассматривать как событие... Событие мысли, предполагающее, что я как мыслящий должен исполниться, состояться» [87, с. 2]. М.М. Бахтин писал о событийности диалогического познания [12]; М.Ю. Лотман считал, что событие является основой организации художественного текста. Событийность, по М.Ю. Лотману, связана с переходом из одного в другое смысловое пространство [84]. Конечно же, событие не только в художественных произведениях, но и в реальной жизни выступает основой организации каких-то жизненных сценариев, сосредоточением многих целей, значений, смыслов — всех этих «силовых линий», связывающих человека с другими людьми, объектами природы и культуры.

Пожалуй, наиболее часто цитируемым является определение, данное С.Л. Рубинштейном. *События — «узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется жизненный путь человека»* [108, с. 643].

Созвучна такому толкованию события дефиниция, данная значимому событию Н.А. Логиновой. *Значимое событие — это «факт, который существенно изменяет среду и социальную ситу-*

ацию развития, образ жизни, структуру личности, который становится водоразделом фаз жизни» [82, с. 105].

Т.Б. Карцева считает целесообразным говорить не о значимом событии, а о жизненном событии, которое «есть ситуация самоопределения личности» [60, с. 98]. Это действительно важный момент значимого, а точнее, персоногенного события — быть ситуацией самоопределения. Когда человек на жизненном пути вносит какие-то коррективы, они, прежде всего, затрагивают его идентичность. «Кто Я? Какой Я?» — вот вопросы, которые человек осознанно или подспудно постоянно ставит, чтобы определить линию поведения в том или ином событии.

Иногда, чтобы подчеркнуть социальный характер события, устанавливают этимологию этого слова. Тогда событие определяется как «со-бытие» — общность и взаимность, например, детско-взрослой жизни [115]. Подводя здесь промежуточный итог, мы можем отметить, что использование понятия «событие» в психологическом тезаурусе возможно только в случае понимания его не как совокупности элементов объективной реальности, а как продукта и результата активного взаимодействия личности и среды. Ни личность, ни ситуация не существуют сами по себе. С одной стороны, человек выбирает ситуацию, с другой — ситуация «выбирает» человека. Известно, что и религиозное толкование личностного развития строится на основе выборов личности и последствий для нее этих выборов в виде определенных ситуаций: человек осуществляет выбор добра или зла, а за это получает от своего Создателя ту или иную ситуацию — каждый по заслугам.

Объективные феномены конкретного события проявляются для человека в изменении практической деятельности и изменениях окружающей среды, субъективные — в активизации познания и рефлексии, в эмоциональных переживаниях, в изменении самоотношения, в установлении новых смыслов и ценностей. Важно отметить, что практически всеми исследователями события связываются с перестройками в структуре личности, с изменениями направления или темпа личностного развития.

Рассматривая понятие «событие», невозможно обойти вопрос о преимущественной детерминации поведения человека личностными или ситуационными факторами, или вопрос о постоянстве и изменчивости личности, который обсуждался нами подробнее уже во второй главе.

На основе анализа обширного исследовательского материала, собранного при помощи лонгитюдного метода, И.С. Кон делает общий вывод: «Устойчивость, постоянство и преемственность индивидуально-личностных черт на всех стадиях развития выражены сильнее, чем изменчивость» [70, с. 164]. Далее ученый формулирует более существенное для темы нашего рассмотрения положение: «Хотя стабильность многих индивидуально-личностных черт можно считать доказанной, нельзя не оговориться, что речь идет преимущественно о психодинамических свойствах, так или иначе связанных с особенностями нервной системы. А как обстоит дело с содержанием личности, с ее ценностными ориентациями, убеждениями, мировоззренческой направленностью, т.е. такими чертами, в которых индивид не просто реализует заложенные в нем потенции, но осуществляет свой самосознательный выбор? Влияние разнообразных факторов среды, от всемирно-исторических событий до, казалось бы, случайных, но тем не менее судьбоносных встреч, в этом случае колоссально» [70, с. 166]. Здесь дополним, что именно изменяемость личности в ситуациях жизненных перемен является условием ее адекватного функционирования. «В этом заключается одновременно удивительный и парадокс, и закон развития личности, которая остается при этом аутоидентичной: чтобы продолжать оставаться самим собой, человек должен изменять самое себя» [60, с. 97].

Диспозиционные образования, цели, ценностные ориентации, социальные установки, относящиеся к содержательным характеристикам личности, безусловно, изменчивы, «эластичны». Но встает вопрос: кто (что) их изменяет? Наш ответ: чаще всего — личностно-ситуационный феномен под названием «персоногенная ситуация развития». Проработка темы о постоянстве и изменчивости личности позволяет нам утверждать, что система диспозиций является функцией взаимодействия личности и среды, причем все элементы данного взаимодействия (в том числе и условия среды) изменяют свои характеристики. Таким образом, значимые события, «встречаясь» с определенными предпосылками человека, вызывают изменения в личности, т.е. эти изменения определяются не непосредственно «внешними» факторами, а сознательными решениями субъекта, рефлексирующего на данную жизненную ситуацию. Тогда «внешние» события становятся «событиями мысли», о которых писал М.К. Мамардашвили.

Следующим аспектом, необходимым для рассмотрения событийной тематики, является избирательное влияние событий на человека, ведь не всякое событие способствует возникновению структурных или содержательных изменений в личности. Верно и то, что одно и то же событие на одного человека оказывает влияние, заставляет его что-то изменить в себе, а на другого — нет.

По нашему мнению, именно значимость события приводит к противоречиям, необходимость решать которые создает персонотенную ситуацию и заставляет изменяться самого человека. К разряду наиболее типичных можно отнести противоречие между потребностями субъекта и условиями их удовлетворения, между требованиями общества и наличным уровнем развития возможностей человека. Возникновение противоречия свидетельствует о том, что событие не было психологически нейтральным, оно было значимым, так как готовность личности к переходу на новый уровень психологической зрелости уже была сформирована.

Понятие значимости было введено в психологию Н.Ф. Добрыниным. Анализируя психику как функционирующую по принципу условнорефлекторного акта, он отмечал, что вторая сигнальная система, выполняя функцию обобщения и систематизации опыта, «позволяет человеку... действовать не только активно, но и сознательно, на основе понятой им общественной значимости своих действий» [цит. по: 54, с. 26].

В контексте изучения значимых событий мы склонны соотносить понятие «значимость» с идеей о зоне ближайшего развития, которая Л.С. Выготским понималась как «область незревших, но созревающих процессов...» [29, с. 264]. По мнению Л.И. Божович, введение в психологию понятия значимости позволяет подойти к вопросу о сознательной активности субъекта, ее истоках и значении, рассматривать в качестве определяющих психическую жизнь человека, его реальные потребности и мотивы. Мы считаем, что *именно значимые перемены, изменения в образе жизни, а точнее, значимые события, могут являться персонотенными, т.е. стимулирующими существенные и резкие перестройки в личностной структуре.* Ведь на незначимые и незначительные события человек реагирует привычным способом поведения, почти неосознанно, на уровне стереотипов. Если перестройке подвергаются содержательные стороны личности, то тем более явно выступает необходимость поиска зна-

чимых событий ее жизненного пути, так как существует органическая связь между ценностной, смысловой проблематикой как классом социально-психологических задач и биографическим методом, изучающим событие, как классом эмпирических методик. Ведь последние имеют целью обнаружить то, что некоторые исследователи называют «принципом данной индивидуальности» [82, с. 110]. Более того, сами термины «значимость» и «ценность» имеют схожую смысловую нагрузку: то, что для личности значимо, имеет и определенную ценность.

Итак, значимое событие, изменяющее существенные характеристики образа жизни личности, мы рассматриваем как своего рода задачу (проблему, противоречие), относящуюся к зоне ее ближайшего развития. Актуализация именно данной задачи, именно в данной точке жизненного пути подчеркивает ее значимость. Необходимость ее решения приводит к изменению (укреплению) сформированной предыдущим жизненным опытом ценностно-смысловой системы. В этом аспекте мы говорим о значимом событии как о персоногенном событии.

Важным личностным процессом, необходимым для осмысления ситуации, переосмысления своих ресурсов и определения стратегии поведения в событии, является *рефлексия*. Первые примитивные рефлексивные процессы появляются достаточно рано — примерно в 3-летнем возрасте. Но в развитой форме рефлексия функционирует, начиная с юношеского возраста. Благодаря развитию когнитивных структур в этом возрасте становится возможным включать в круг предметов мысленного рассмотрения собственные мысли, чувства и поступки. Поиски идентичности, еще отличающиеся в подростковый период хаотичностью, сменяются в пору юношества более осознанным принятием определенных ролей. На этой возрастной стадии становление самосознания идет по направлениям, выделенным еще Л.С. Выготским, — интегрированию образов самого себя, «перемещению» его «извне вовнутрь» [29, с. 229, 230]. Способность видеть себя глазами окружающих приводит к осознанию недостатков и достоинств собственной личности. Это, в свою очередь, позволяет устанавливать новые ориентиры собственного поведения и жизни. Критический (рефлексивный по своему характеру) анализ ценностей, культивируемых в среде сверстников, дома и в школе, а также в СМИ, способствует формированию самостоятельной интериоризованной структуры ценностных ориентаций как руководства к

определенной форме жизнедеятельности. Производность ценностных ориентаций личности от места юноши в системе общественных отношений не непосредственна. Опосредующим механизмом здесь выступает рефлексия субъекта.

Термин «рефлексия», необходимый для понимания механизма формирования высших личностных образований, перешел в психологию из философии с определенной смысловой нагрузкой. Рефлексия в психологии понималась преимущественно как обращение к собственному способу действия и лишь сравнительно недавно она стала рассматриваться как процесс получения явного знания о себе самом.

С.Л. Рубинштейн характеризует рефлекссию как способность человека мысленно выводить себя за пределы непосредственного процесса жизни, занять позицию вне ее для суждения о ней [130, с. 92]. Также рефлексия может быть определена как форма теоретической деятельности общественно развитого человека, направленная на осмысление своих собственных действий, деятельности самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека [67, с. 280]. Но существует еще социально-психологическая рефлексия — явление несколько иного плана.

Социально-психологическая рефлексия — способность субъекта воспринимать и оценивать основные параметры своих собственных взаимоотношений с другими членами группы [67, с. 281].

В настоящее время для обозначения рефлексии как деятельности личностного самопознания появился специальный термин — *личностная рефлексия* [129, с. 85]. Характерной чертой данной разновидности рефлексии, в отличие от логической рефлексии, направленной на решение задач, является то, что человек не просто исследует свой внутренний мир, но и изучает себя как исследователя, как автора своей жизни, т.е. выступает и как субъект самопознания, и как объект.

Как видим, понятие рефлексии многоаспектно. Приведенные определения рефлексии не противоречат друг другу, а выделяют лишь отдельные ее стороны. Мы понимаем *рефлексию как исследовательский акт, направленный человеком на себя как субъекта своего жизненного пути.*

Очевидным является тот факт, что индивиды различаются по уровню развития рефлексии. И если какие-то частные проявления данного процесса могут наблюдаться уже в раннем детстве (например, ребенок может отрефлексировать правильно

или нет он завязывает шнурки на ботинках), то рефлексия относительно своей жизни в целом — образование гораздо более сложного порядка и активно формируется оно только в юношеском возрасте. Причем индивидуальные различия даже у юношей одного возраста здесь довольно существенны.

С.Л. Рубинштейн в связи с этим, анализируя человека как субъекта жизни, выделяет два основных способа существования человека и, соответственно, два отношения его к жизни [60, с. 95].

Первый способ характеризуется такой жизнью человека, где каждое его отношение — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. При таком отношении человек не выключается из процесса жизни, не способен занять мысленно позицию вне ее для ее осмысления. Данный способ наиболее возможен тогда, когда жизнь человека разворачивается по созданным для него моделям, программам, сценариям. В.Л. Леви об этом писал: «Не у каждого это заметно — но есть люди, и их немало, вся жизнь которых, все отношения словно разыгрываются по программам, составленным кем-то за них. В эти программы вписывается все, что в ранние годы случалось с ними и вокруг них. Свою лепту вносит и то, как относились друг к другу родители, и отношения с братьями и сестрами, и первые школьные переживания, вписываемые в душу как Мои-сеевы заповеди на каменные скрижали...» [77, с.173].

Второй способ существования связан с бурным развитием рефлексии. С ее помощью человек как бы прерывает жизненный процесс и выходит мысленно за его пределы. На этом этапе первый способ существования оканчивается. Разрушение первого способа функционирования расшатывает всю систему представлений человека о себе, систему его устремлений, которые теряют свою ценность. Человек находится в ситуации выбора, приводящей к активизации рефлексивной деятельности, он осознанно выбирает и регулирует процесс жизни. Такой способ жизни сменяет жизнь запрограммированную, т.е. роль родителей, других значимых людей в формировании представлений о целях и структуре жизненного пути не отрицается, а признается. Но в конечном итоге человек сам определяет свое отношение к жизни, гармонично или дисгармонично, как говорил сам С.Л. Рубинштейн, связывая между собой трагедию, драму и комедию.

Итак, одна из центральных линий персоногенеза состоит в преодолении внешней регуляции и обретении собственных принципов регуляции, т.е. в движении к автономии.

Так, на примере формирования ценностных ориентаций мы можем видеть, что:

- на начальных этапах онтогенеза (приблизительно до 10–12 лет) ценностные ориентации присваиваются личностью из социума преимущественно посредством механизма подражания значимым другим (как правило, родителям);

- возникающие в ходе дальнейшей жизни события (12–18 лет), связанные в основном с установлением отношений в среде сверстников и с формированием самосознания, в значительной степени перестраивают ранее сложившуюся систему ценностных ориентаций;

- начиная уже с юношеского возраста, человек во многом сам определяет те события, которые происходят и будут происходить в его жизни (в таких случаях говорят, что человек сам строит свою жизнь); психологической основой для этого выступает ценностно-смысловая структура самосознания.

Описание С.Л. Рубинштейном двух способов существования позволяет говорить и о том, что в тех социальных условиях развития, где все изначально заданно, где дети и молодые люди лишены возможности самостоятельно выбирать свой путь («кем быть»), выбирать идеалы личностного развития («каким быть»), там невозможно развитие рефлексии, а может быть даже и личности в целом.

Конечно же, процесс активизации рефлексивной деятельности, перестройки самосознания и, следовательно, «переделки» человека связан со свершением значимого события, когда в какой-то момент для индивида становится очевидной невозможность и дальше жить привычным способом. Момент, когда значимое событие может произойти, подготавливается всем ходом развития личности и происходит при наиболее благоприятных для его свершения обстоятельствах. В этом смысле такое событие одновременно и закономерно, и случайно.

Исследования, проведенные в лаборатории И.В. Дубровиной, подтверждают это положение. С точки зрения ученых, наиболее частым источником возникновения личностной рефлексии у старшеклассников являются ситуации, содержащие в себе конфликт и ставящие старшеклассника перед необходимостью определения своей собственной позиции, другими сло-

вами, — своего выбора [130, с. 95]. Изменившаяся ситуация жизнедеятельности человека приобретает статус события. В событии человек очень рефлексивен, поскольку многократно упирается в различные значимые антиномии (противоречия), требующие выбора.

Особую актуальность приобретает тот момент, что ситуация выбора, являясь источником рефлексии, значительно чаще вызывает ее после своего осуществления, а не в момент протекания самой ситуации [130]. Это положение имеет важнейшее значение для психокоррекционной, психотерапевтической, психолого-педагогической работы, поскольку возникает возможность специально возвращаться к тем или иным событиям жизненного пути, даже если они произошли давно, заново переживая их и находя в них новый смысл, новые ресурсы для развития.

Кроме того, коллективом под руководством И.В. Дубровиной отмечается еще одна важная особенность природы рефлексии: возникающая перед старшеклассником проблема должна быть для него *субъективно значимой*, необходимость ее разрешения должна быть очевидной [130, с. 92].

В социально-психологических исследованиях анализировать значимые события и процессы самосознания целесообразно с учетом *позиции личности*, понимаемой как целостная система отношений личности к наиболее значимым сторонам действительности — к обществу в целом, труду, нормам и традициям, а также к самой себе. Личностная позиция, неотъемлемым элементом которой является диспозиционная структура, формируется и реализуется в таких ситуациях, где личность должна выбрать свой дальнейший путь. Преимущественно данные ситуации возникают вследствие событий, происходящих в жизни личности, являются ситуациями самоопределения личности, так как она должна сделать свой выбор.

Рефлексия (как механизм проработки своего опыта и выработки своей системы ценностных ориентаций) и личностная позиция (как целостная система отношений личности к наиболее значимым сторонам действительности) позволяют объяснить и описать индивидуальные особенности воздействия одинаковых событий на различных людей. Данные психологические феномены позволяют ответить на вопрос: почему для одного человека событие стало значимым, персоногенным, а для другого прошло бесследно.

В этой связи уместным представляется обращение к концепции отношений личности, выдвинутой А.Ф. Лазурским и развитой В.Н. Мясищевым [48, с. 50], поскольку личность, основываясь на ее определении, является конкретной формой проявления общественных отношений, а значимые события напрямую связаны с этими отношениями.

Исходя из данной концепции, психологическое ядро личности — это индивидуально-целостная система ее субъективно-оценочных, сознательно избираемых отношений к действительности, представляющая собой интериоризованный опыт взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения [105, с. 258]. В соответствии с утверждением В.Н. Мясищева, отношение «представляет потенциальный аспект психологических процессов, связанных с избирательной и субъективной активностью личности. Поэтому потребности, вкусы, склонности, оценки, принципы и убеждения представляют аспект отношений человека» [цит. по: 48, с. 50]. В этой связи мы можем говорить, что отношения являются способом развития и выражения человека как индивидуальности.

Для проблематики событийного контекста личностного развития интересна мысль В.А. Ганзена о том, что отношения изменяются вместе с изменениями в самом взаимодействии с другими людьми. «Акты действия и познания, — пишет он, — описываются не отношениями, а изменениями отношений. Всякое действие субъекта вызывает определенную реакцию объекта, которую субъект воспринимает. При этом надо учитывать и активность среды. Субъект не только познает, но и познается. Таким образом, можно сказать, что субъект — это действующий и испытывающий воздействия, познающий и познаваемый человек, носитель активности и сознания» [цит. по: 48, с. 51]. Проще говоря, изменения в микросоциальном пространстве активизируют личностные изменения; стереотипность в отношениях — стагнация личностного развития.

Отношения личности многообразны. И разностороннее развитие личности обусловлено как раз этим многообразием условий действительности и многообразием отношений к данным условиям. Можно выделять пространственные, временные, причинно-следственные, внешние, внутренние и другие отношения. Особый их тип составляют общественные отношения. Они возникают как взаимосвязи между социальными общностями и индивидами в процессе их совместной жизнедея-

тельности. В целом принято выделять следующие системы отношений человека и окружающей действительности: человек — предметный мир; человек — другие люди; человек — «Я»; человек — деятельность [94, 108, 105 и др.]. И диспозиции личности, и значимые события могут быть классифицированы по основанию «основные сферы жизнедеятельности». Такая типологизация и событий, и диспозиций подчеркивает необходимость признания единой феноменологии личности и ее жизненного пространства.

Итак, если изучение личностных диспозиций позволяет нам ответить на вопрос «что для данного человека важно?», то изучение значимых событий жизненного пути поможет ответить на вопрос «почему это стало для него важным?». Взаимодействие, динамика значимых событий и ценностных ориентаций опосредуется рефлексивной деятельностью субъекта, которая, как правило, возникает ретроспективно. Рефлексия на событие — это средство извлечения урока из события, средство обогащения психологической культуры, это ориентация в новых обстоятельствах, пересмотр смыслов и значимостей, изменение самого себя, открытие новых возможностей. Другими словами, рефлексия — это персоногенная ситуация развития, которая раскрывает механизм формирования личностных диспозиций, т.е. отвечает на третий вопрос «как это стало для него важным?».

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. Как вы можете охарактеризовать событийно-биографический и ситуационный подходы?
2. В чем сущность понятия «событие»? Какие подходы к его определению вы знаете?
3. Что такое стратегия преодоления трудностей (coping)? Каковы этапы процесса преодоления трудностей?
4. Существует ли взаимосвязь между выработкой стратегии преодоления и развитием личности? Если «да», то как она может проявляться? Каковы последствия столкновения личности с трудным событием жизни?
5. Каков механизм преобразования изменений жизни в опыт личности?
6. Благодаря чему человек вовлекается в переживание события?
7. От чего зависит стрессогенность того или иного события?
8. Какова этимология слова «событие»?
9. В чем проявляются объективные и субъективные феномены события?

10. Что такое рефлексия и какова ее роль в персоногенном переживании событий?
11. Какие две разновидности отношения к жизни, два способа построения жизненного пути выделяет С.Л. Рубинштейн? Охарактеризуйте их подробно.
12. В чем состоит закономерность и случайность персоногенного события?
13. Почему рефлексивные процессы активнее после свершения события, чем в момент его протекания? Какое значение данный факт имеет для практики психологической помощи?
14. В чем суть концепции отношений личности, выдвинутой А.Ф. Лазурским и развитой В.Н. Мясищевым?
15. Какова может быть типологизация событий и диспозиций личности?

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Почему человек с ригидными установками с трудом переживает различные события жизни? Может ли человеческая психика быть вообще безустановочной?
2. Почему М.М. Бахтин называл человека «бесконечной функцией»?
3. Какие примеры стереотипов относительно влияния некоторых событий на личностное развитие вы можете привести?
4. С одной стороны, человек выбирает ситуацию, с другой — ситуация выбирает человека. Как вы поясните этот тезис?
5. Чтобы продолжать оставаться самим собой, человек должен изменяться. Что это значит? Нет ли здесь логической ошибки?
6. Почему именно значимость события приводит к персоногенной ситуации и заставляет изменяться самого человека? Какие еще свойства события необходимы, чтобы возникла персоногенная ситуация?
7. Почему движение к автономии выступает одной из центральных линий личностного становления?
8. Почему в социально и культурно однородной среде, в которой все стереотипизировано, развитие рефлексии и в целом личности затруднено?

5.3. Персоногенность как способ личностного развития

5.3.1. Персоногенность и личностное развитие

Событийный характер жизненного пути позволяет рассматривать личность как очень подвижное явление, имеющее инва-

рианты поведения и развития. В этом смысле мы говорим о личности и о событии как о едином феномене, обозначаемом «личность в событии». Дело в том, что поведение, мысли, чувства не могут не быть ситуационно специфичными, а развитие личности не может не быть событийным. Еще раз подчеркнем, общим теоретическим конструктом, позволяющим описывать возникновение личностных новообразований в связи с событием жизненного пути, является персоногенная ситуация развития. Механизм возникновения новообразований в связи с событием настолько универсален, что позволяет рассматривать *персоногенность в качестве способа личностного развития*.

Напомним, что общевозрастные особенности характеризуют лишь определенную тенденцию развития личности на данном этапе и существуют всегда в виде индивидуальных вариантов развития конкретных людей. Раз мы изучаем развитие личности через изучение истории ее жизни, то естественным образом такое изучение становится описательным, идиографическим, диалогическим, понимающим. Психологическое исследование — это, прежде всего, индивидуально ориентированное исследование. Важно отметить, что оно не противоречит другим формам исследования, а лишь дополняет их. Современные эпистемологи считают резкое противопоставление различий идиографического и номотетического описаний несостоятельным. Нельзя сказать, что индивид не подчиняется никаким законам вообще, но в то же время нет такого закона, который был бы приложим ко всем потенциально возможным ситуациям.

Анализ единичных случаев — это одновременно и концепция личности конкретного человека, и теория общих закономерностей, поскольку в различные обобщения (если они верны) органически включается автобиография отдельного человека. Сейчас все более первостепенная значимость придается тому, как субъект переживает все происходящее с ним и вокруг него. Наверное, в этом и заключается принцип личностного подхода в психологии. Э. Мунье убежден в том, что «личность — это то в каждом человеке, что не может рассматриваться как объект» [цит. по: 17, с. 242]. А французский психолог Ж. Политцер настаивает на том, что психологический факт может считаться «психологическим» лишь тогда, когда в нем отражен субъект. Этот момент особо следует подчеркнуть, поскольку нередко в научно-психологических работах личностные свойства рассматриваются в отрыве от их носителя, от субъективного, уникально-

го внутреннего мира человека. Нам предлагается некая усредненная картина развития, или личность «нормального человека». Но на самом деле этого «нормального» человека не существует: мы не найдем на всей Земле ни одного человека, полностью соответствующего статистической норме. М. Петровых поэтично и поэтому более выразительно пишет об этом:

Народ — непонятное слово.
И зря введено в оборот, —
Гляжу на того, на другого
И вижу людей, не народ [цит. по: 17, с. 290].

Кроме того, увидеть наиболее полно феноменологию персональной ситуации развития можно только в индивидуально ориентированном исследовании.

Предлагаем сделать путешествие по местам сосредоточения житейских психологических знаний, а именно «покопаться» вместе с нами в феноменологически ориентированной философской литературе, в произведениях художественной литературы, в дневниковых записях, в описаниях ситуаций оказания психологической помощи, в бытовом общении людей. Другими словами, в тех источниках, которые на уровне житейской психологии отражают исследуемые научной психологией феномены. Ю.Б. Гиппенрейтер указывает, что «научная психология, во-первых, опирается на житейский психологический опыт; во-вторых, извлекает из него свои задачи; наконец, в-третьих, на последнем этапе им проверяется» [32, с. 16].

Как вы заметили, мы часто цитируем на страницах этой книги писателей — мастеров художественного слова. И это не случайно. Б.Г. Ананьев [6] выделяет три пути познания человека человеком: через изучение психологии как науки, через непосредственный контакт с объектом познания, через восприятие художественного изображения человека. Язык, которым пользуется художественная литература, и который всячески избегают ученые позитивистской ориентации, обладает широкими познавательными, объяснительными и выразительными возможностями, он непрерывно и бесконечно расширяется и обогащается благодаря повседневной связи с жизненным опытом народа.

А. Маслоу писал, что язык и стиль научных сообщений должны претерпеть определенные изменения. Он считал, что на страницах научных журналов должны появляться автобиографические и идиографические статьи, статьи с описанием

результатов самоанализа, статьи, написанные в «свободно-ассоциативном стиле». При этом он говорил именно о научной психологии. Б.И. Додонов указывал, что, обращаясь, например, «к художественной литературе, мы оперируем материалом не менее достоверным, чем, скажем, данные самого строгого эксперимента» [43, с. 53]. Б.М. Теплов глубоко убежден, что «художественная литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология на новых путях, открывающихся сейчас перед ней» [121, с. 306].

«Понимающий», описательный подход в изучении и объяснении процессов развития человека потому востребован, что само это развитие, сама жизнь человеческая строится во многом по законам построения художественного произведения. Изоморфность (соответствие) художественной модели и исторически обусловленного образа жизни, художественной модели и сознания человека, а также их активность друг к другу есть закон искусства и закон науки о развитии личности, принцип литературно-художественного моделирования.

Дневниковые записи, произведения художественной литературы представляют собой естественные, «неинициированные» исследователем, тексты. Именно поэтому они являются наиболее достоверным источником психологической информации. Мы можем, конечно, отчасти согласиться с известным драматургом Б. Шоу, который не без юмора предупреждал: «Читая биографию, помните, что правда никогда не годится к опубликованию» [цит. по: 17, с. 54]. Но не менее правы, во-первых, В. Дильтей, полагавший, что письменный документ содержит наиболее полное, объективно понимаемое выражение внутреннего мира автора, интерпретируя который исследователь может понять автора лучше, чем он сам понимает себя [135], а во-вторых, поэт Ю. Окунев, который в рифме, образно, выразил эту же мысль:

Ведите дневники! В них искренности корни,
Души наивной перевозданный лик.
Мне все равно, писатель или дворник —
Ведь там, где исповедь, — любой из них велик! [цит. по: 17, с. 138]

Кроме того, бытовой язык и, тем более, язык художественной литературы имеют такие средства детализации и индивидуализации в описании, что явно превосходят по степени своей идиографичности (т.е. по своей уникальной описательности, объяснительной силе и доходчивости) научные теории. В худо-

жественном описании психология человека предстает полнее и иногда точнее, чем в терминологически и схематически перегруженных научных текстах.

Итак, развитие черт личности в связи со значимыми событиями наиболее адекватно можно описать, используя понятие «персоногенная ситуация развития». Определив персоногенную ситуацию и обозначив ее основные признаки (условия ее возникновения), мы можем в соответствующих текстах находить описания данных феноменов. Конечно, признаки явления, которое мы называем «персоногенная ситуация», часто представлены в этих текстах разрозненно, но, собранные воедино, они очень точно характеризуют данный теоретический конструкт.

5.3.2. Изменение объективных условий развития микросоциальной ситуации

Существует бесконечное множество непосредственных стимулов резких личностных изменений, поэтому стоит говорить только о наиболее часто встречающихся. К ним можно отнести:

- поведение значимого, авторитетного человека;
- изменение социальной роли (значимое повышение статуса, признание со стороны окружающих, потеря роли и др.);
- изменение природно-материальной среды обитания, которое имеет определенное социальное значение.

Значимые события детей и молодых людей, естественно, связаны со *значимыми другими*, т.е. с *авторитетными людьми*. Персоногенность такого «авторитета» (объекта поклонения или подражания) проявляется уже в том, что его утрата или разочарование в нем обычно сопровождаются острыми переживаниями. Обратимся к событиям, которые описаны в романе Э. Войнич «Овод» и представлены здесь в пересказе Ю.Б. Гиппенрейтер:

Герой романа, Артур, проводит детство и юность со своим учителем и наставником — священником Монтанелли. Это умный, образованный, высоконравственный человек. Мальчик тянется к нему, прислушивается к каждому его слову, боготворит его.

Но вот неожиданно он узнает, что padre — это его настоящий отец и что он сам — незаконнорожденный сын Монтанелли. Таким образом, обнаруживается, что в биографии этого человека — священника, давшего обет безбрачия, есть черное пятно, которое ставит под сомнение истинность и его веры, и его проповедей, и

его идеалов. Идол в сознании Артура рухнет, а вместе с ним рухнет и весь его счастливый мир. Артур инсценирует самоубийство, рвет семейные связи, личные привязанности, скрывается, меняет имя, и через некоторое время мы снова встречаемся с ним — но фактически уже с другой личностью [32, с. 292, 293].

Отметим, что информация о наставнике была лишь поводом для личностных изменений в Артуре. Причина — в его внутренней готовности «перерасти» период поклонения и подражания абсолютному авторитету, т.е. разрушение идола — дело времени. «Это вполне естественно, — пишет Ю.Б. Гиппенрейтер, — развивающаяся личность восприняла от образца нечто очень важное и нужное, но у нее свой путь» [32, с. 293]. «Нужно только стряхнуть с себя эту грязь и начать новую жизнь», — говорит сам себе Артур [32, с. 293].

Поведение и слова авторитетного человека часто являются действительно необходимым условием для интенсивного личностного развития. В дневнике Пети Сагайдачного, чья юность пришлась на конец 30-х — начало 40-х гг. XX в., есть такая запись:

После уроков все старшие классы собрались на долгожданную лекцию профессора Корнилова «О воспитании воли». Говорил он здорово. Лично я получил громадное удовольствие и много хорошего почерпнул. Васька тоже был в полном восторге. Вообще, лекции таких людей, как Котц и Корнилов, дают гораздо больше, чем целые годы учебы у посредственных учителей [42, с. 116].

Таким образом, поведение «значимого другого» может служить непосредственным стимулом (и только лишь стимулом) возникновения персоногенной ситуации. При этом нужно отметить, что в качестве «значимого другого» могут выступать также литературные или исторические персонажи. Они по силе своего влияния иногда даже превосходят других референтных, вполне реальных людей, относящихся к кругу непосредственного общения. «Он, как друг, помог мне самоутвердиться», — с благодарностью отметил в своем дневнике Ф. Кафка, прочитав датчанина Кьеркегора, жившего за сто лет до него [61, с. 5]. А в дневниковых записях Э. де Гонкура встречаем следующее:

Вчера получил письмо из Иокогамы. Некий француз поздравляет меня с выходом «Утамаро» и далее пишет: «Когда мне было 15 лет, я прочел «Сестру Филомену» и решил стать врачом. Впоследствии я прочитал «Дом художника» и уехал в Японию. Короче говоря, подобно звезде, которая, сама того не зная, указывает путь моряку, Вы оказали решающее влияние на всю мою жизнь...» [140, с. 530].

Другим характерным для подрастающего человека стимулом резкого личностного развития является *изменение социальной роли*. А.Г. Достоевская в своих воспоминаниях описывает момент, когда ей, молодой девушке, предложили работать стенографисткой у Ф.М. Достоевского:

Это чрезвычайно меня обрадовало и возвысило в собственных глазах. Я чувствовала, что вышла на новую дорогу, могу зарабатывать своим трудом деньги, становлюсь независимой, а идея независимости для меня, девушки шестидесятых годов, была самой дорогой идеей. Но еще приятнее и важнее предложенного занятия представлялась мне возможность работать у Достоевского и познакомиться лично с этим писателем [44, с. 65].

По поводу своей новой роли на фронте юный Петя Сагайдачный писал матери:

Я командовал группой разведчиков, перед которыми стояла очень трудная и почетная задача. Надо сказать, что наш батальон производит в эту ночь первую боевую разведку и назначение меня командиром разведки было делом крайне почетным и одновременно ответственным. Мой отряд состоял из шести стрелков и трех автоматчиков... Много пришлось пережить нам в ту ночь, много пуль зарылось в снег рядом с моей головой, и много раз ракеты падали нам чуть ли не на спину... О значении этой разведки в моей жизни писать излишне. Скажу только, что собой я не был ни минуту не доволен и ты можешь гордиться тем, что твой сын не подкачал в трудную минуту, а бойцы ни на минуту не потеряли веры в своего командира.

Я доволен тем, что с честью выдержал это первое испытание жизни, и сейчас готовлюсь к новым, еще более трудным испытаниям, а их у меня еще много впереди [42, с. 271, 272].

Поведение в новой роли, таким образом, резко изменяет Я-концепцию личности, актуализирует более высокий уровень притязаний и ожиданий, отраженный в том числе и в системе диспозиций.

Особое место в разнообразии стимулов персонотенной ситуации занимают события, связанные с потерей социальной роли, а именно с потерей близкого человека. Знаменитый русский философ Н.А. Бердяев вспоминает период, когда умерла его жена:

Лидия тяжело заболела параличом мускулов горла, с возрастающим затруднением речи и глотания пищи. Она выносила эту мучительную болезнь изумительно. Силы ее слабели. В конце сентября 1945 года Лидия умерла. Это было одним из самых мучитель-

ных и вместе с тем внутренне значительных событий моей жизни. Смерть Лидии не была мучительной, она была духовно просветленной. Переживая ее смерть, я многому научился. Это было для меня переживание огромной важности [13, с. 323].

Огромных душевных и духовных переживаний стоит для матери смерть своего ребенка. Результатом таких переживаний одной японской поэтессой стало хокку, сочиненное ею после гибели ее маленького сына:

Мой ловец стрекоз,
О, как же далеко ты
Нынче забежал.

Адаптация человека к новой жизни, в которой нет того, кто играл огромную роль — задача трудная и важная. По своему характеру это ценностное переживание, так как человеку необходимо отстроить новое содержание жизни в связи с понесенной утратой. В протоколах методики «Психологическая автобиография», которые заполнялись старшеклассниками и студентами вузов, указание на смерть близкого как на значимое событие жизненного пути присутствовало в 67 % случаев. Это говорит о том, что события такого типа для развития личности не проходят бесследно и часто становятся персоногенными.

«Внешние» факторы, послужившие стимулом для возникновения персоногенной ситуации, действительно, самые разнообразные. Для постороннего они могут быть несущественными или даже незаметными, но данный индивид оказывается к ним особенно чувствительным. «Любое замечание, любой случайный взгляд все переворачивает во мне даже забытое, совершенно незначительное», — писал в связи с этим Ф. Кафка [61, с. 99]. Н.А. Бердяев указывал, что «иногда случайные явления жизни были важнее для моей мысли, чем углубленное чтение философских книг. Я всегда много читал, но чтение книг не есть главный источник моей мысли, моей собственной философии; главный источник — события жизни...» [13, с. 218].

Более того, стимул может исходить из самого человека, становясь «внутренним» событием, повлекшим за собой определенные перестройки в психологической жизни. Вот пример этому: «В последнее время я буквально ужален моей книгой “Актрисы”, — говорит Э. де Гонкур. — Прежде чем я начал обдумывать ее, книга ворвалась в мою жизнь, вызвав учащенное би-

ение пульса и лихорадочную деятельность мозга» [140, с. 255]. Не случайно французский философ М. Монтень заметил, что события порождаются верой человека и его сильным воображением. В этой связи каждый может выступать автором своих событий и жизни в целом.

Закономерность персоногенной ситуации для конкретного индивида как раз и состоит в том, что часто самый незначительный, с точки зрения постороннего человека, стимул может приводить к огромной внутренней работе и бурным изменениям. Поэтому характер стимула при изучении персоногенной ситуации играет второстепенную роль. Главным признаком выступает внутренняя предрасположенность личности к дальнейшему развитию.

5.3.3. Субъективное отражение изменившихся условий

Персоногенные переживания по переработке воспринятых изменений составляют следующий важнейший признак персоногенной ситуации развития. *Персоногенные переживания — это психологическая работа человека над собой, когда необходимо пересмотреть свою жизнь и себя самого в связи с создавшейся ситуацией.* Ф.Е. Василюк определяет переживание как особую деятельность по перестройке психологического мира, направленную на становление смыслового соответствия между сознанием и бытием [25, с. 8].

Постепенное развитие, переживаемое человеком как привычное, упорядоченное, повседневное существование, где ничего не происходит, перестает удовлетворять его. Собственно человеческие свойства обретаются личностью только «на пороге между обычным и необычным» [135, с. 69]. Атмосфера бессобытийности приводит к «взрыву повседневности». Человек как бы говорит себе: «Нужно что-то делать, что-то делать с собой, быть другим, чтобы жить по-другому». Он может оказаться чувствительным буквально к любой мелочи. Жизнь становится более насыщенной, более осмысленной. Формируется «более широкий взгляд на мир и тем самым обесценивается все то, что имеет место в закоулках и подвалах обыденной жизни» [135, с. 69]. Поэтому персоногенные переживания резко контрастируют с обычными житейскими переживаниями.

Несмотря на то что психология только подходит к серьезно-му анализу подобных состояний в жизни личности, многими

писателями они уже описаны неоднократно. Так, известный драматург Е. Шварц, вспоминая свою юность, пишет:

...Произошло событие, определившее мою жизнь. Произошло это так... Пришел день моего рождения, 8 октября, и мне исполнилось 16 лет. <...> Я писал стихотворение, как всегда очень приблизительно зная, как я его кончу. Писал просто потому, что был полон неопределенными поэтическими ощущениями. И вдруг мне пришло в голову, что я могу описать облако, которое, как палец, поднялось на горизонте. Я его не видел, а придумал. И это представление, с непонятной мне сегодня силой, просто ударило меня. Не самый этот образ, а сознание того, что в стихотворении я — хозяин. Что я могу придумывать. Эта мысль просто перевернула меня. Я — хозяин! <...> И это ощущение огромного хозяйства, мне принадлежащего, состоящего из вещей, и пережитых, и найденных, не случайных, а передающих то, что мне нужно, перевернуло мою жизнь. Я словно заново научился ходить и смотреть, а главное — говорить. <...> Кроме того, мне помогло следующее событие. Я за это время получил право заходить внутрь библиотеки, к книжным полкам, выбирать себе книги. И я вытащил книжку небольшого формата с непривычного цвета переплетом. Открыл ее и прочел: «Целовала их ночь в глаза». И эта строчка ударила меня и словно раздвинула границы моего хозяйства еще шире. Это были пьесы Блока. Я прочел заглавие и положил книжку на место. Мир мой расширился, но лень и страх перед напряжением, усилием, перед новыми открытиями пребывали в нем по-старому. <...> Я не верил в события больше, идущие извне, — в моей жизни их не было [137, с. 192].

В этом тексте представлена, пожалуй, вся феноменология персонотенной ситуации. Стимулом здесь служит мысль о том, что «Я — хозяин» — в первом случае, и строчка из пьесы Блока — во втором. Среди свойств персонотенных переживаний необходимо выделить, во-первых, их *силу* («это представление ... просто ударило меня», «страх перед напряжением, усилием»), во-вторых, их *резкий, инсайтный характер* («вдруг мне пришло в голову», «новые открытия»), в-третьих, их *глобальность*, когда в орбиту переживаний вовлекается вся личность, когда все силы личности чрезвычайно эффективно сливаются воедино («эта мысль просто перевернула меня»). В качестве новообразований можно указать новое мироощущение, новую структуру направленности, определившую, по словам Е. Шварца, его всю последующую жизнь, более высокий уровень интернальности («Я — хозяин»), более высокий уровень самосознания и рефлексии («Я не верил в события больше, идущие извне...»).

Также отметим, что возникновение этого события на данном отрезке жизненного пути Е. Шварца не случайно, оно не могло произойти значительно раньше или значительно позже. Это обусловлено сензитивностью к такого рода переменам. Для дальнейшего развития личности необходимы были новообразования, которые возникли в результате внутренней, рефлексивной деятельности. Кроме того, данное событие сугубо индивидуально по своему содержанию (уникальные переживания) и типично для юношеского возраста по результату (новый уровень в развитии самосознания).

Данное воспоминание Е. Шварца является отличной иллюстрацией еще к одной важной идее социальной психологии развития — к идее взаимной обусловленности интериоризации и экстериоризации, а также социализации и индивидуализации («сознание того, что в стихотворении я — хозяин», «я могу придумывать», «ощущение огромного хозяйства, мне принадлежащего, состоящего из вещей, и пережитых, и найденных, не случайных, а передающих то, что мне нужно»). Возможности интериоризации не ограничиваются присвоением. Интериоризация актуализирует действенное начало в человеке, когда переполняющие его чувства, идеи создают нечто новое. Человек становится субъектом, творцом, индивидуальностью. И проявления его индивидуальности — это не социальная изоляция, а социально значимые феномены, это обогащение культуры собственной индивидуальностью. Социализация в своем здоровом и конструктивном проявлении не отрицает, а с необходимостью предполагает становление индивидуальности. Социализация и индивидуализация — две стороны единого процесса личностного развития.

Говоря о персоногенных переживаниях, даже вне зависимости от их модальности (эмоционально положительные они или отрицательные), можно повторить вслед за А. Маслоу, что «это не только самые счастливые и волнующие моменты в жизни человека, но также и моменты величайшей зрелости, индивидуации, реализации — короче говоря, самые здоровые моменты» [89, с. 132].

5.3.4. Последствия персоногенного события

Последствия персоногенного события состоят в появлении существенного новообразования, которое изменяет характер и структуру психологической деятельности, социальную ситуа-

цию развития и определяет жизненный путь человека на достаточно длительный срок.

М.М. Пришвин, вспоминая свою юношескую любовь, писал: «Эта любовь — мгновенная вспышка, и на всю жизнь от нее сны, как лучи: верно, это было во мне тогда самое главное» [103, с. 99]. Более того, именно юношеская влюбленность приводит М.М. Пришвина к литературному труду — главному делу всей его жизни. «В то далекое время, — говорит он, — я и не мечтал о писательстве, но когда безумно влюбился, то в разгар чувства где-то в вагоне на бумажке пытался записать последовательно этапы моей любви: писал и плакал» [103, с. 356]. Для М.М. Пришвина осознание себя любящим человеком действительно выступает таким новообразованием, которое определяет и его самосознание, и его творческую активность, и его ведущую деятельность, и через структуру направленности его жизненный путь:

16 января. День нашей встречи с Лялей; за нами осталось 13 лет нашего счастья. И теперь вся моя рассеянная жизнь собралась и заключилась в пределе этих лет. Всякое событие, всякое сильное впечатление теперь определяются как бегущие сюда потоки. В ней для меня все нашлось, и через нее во мне все сошлось [103, с. 438, 439].

Другими словами, преобразующий эффект персоногенных переживаний может состоять в том, что они освобождают творческие способности, спонтанность, неповторимость индивида. Эта неповторимость, складывающаяся в ходе жизни и получающая определенность в персоногенной ситуации, намечает и реализует уникальную линию жизни, судьбу человека.

Более детально описывает личностные новообразования и событие своего детства, приведшее к ним, Е. Шварц:

Сейчас мне придется говорить о резком переломе в моей жизни. Чтобы он стал вполне ясен, поговорю еще обо мне и маме. Я был вторым сыном. Первый умер шести месяцев от детской холеры. Мать впервые поддалась на уговоры отца и вышла пройтись, подышать свежим воздухом, оставив Борю (так звали моего старшего брата) на руках у няньки. Дело было летом. Нянька напоила мальчика квасом — и все было кончено. Мать всю жизнь не могла этого забыть. Меня она не оставляла ни на минуту. <...> Она сама рассказывала мне, когда я был уже взрослым человеком, что когда в те давние времена я съедал меньше, чем положено, то она мучилась, не могла уснуть. <...> И вот однажды я проснулся не у мамы в спальне, а в папином кабинете. И услышал крик, который пока-

зался мне знакомым. «Мама, мама! — позвал я. — У нас кричит дикая цесарка». На мой зов появился папа... Он сказал: «Одевайся скорей и идем. У тебя родился маленький брат». Так кончилось первое, самое раннее мое детство. Так началась новая, очень сложная жизнь [137, с. 54].

...Этот новый Шварц заполнил весь дом, и я стал ощущать, что дело-то получается неладное. Мама со всей шелковской, материнской, бесконечной и безумной любовью принялась растить младшего сына. <...> Было совершенно законно и естественно, что ... мама большую часть своего сердца отдала более беспомощному и маленькому из своих сыновей. Но мне в мои неполные шесть лет понять это было непосильно. Я все приглядывался, все удивлялся и наконец вознегодовал. <...>

Я, до сих пор окруженный, как футляром, маминой любовью и заботой, стал чувствовать неясно и бессознательно пустоту, страх одиночества и холод. *В те дни стали определяться душевные свойства, которые сохранил я до сих пор. Неуверенность в себе и страх одиночества. К этому следует прибавить вытекающее отсюда желание нравиться.* Мне страстно хотелось, чтобы я стал нравиться маме, как и в те дни, когда еще не явился «этот». Я всеми силами старался вернуть потерянный рай и, чувствуя, что это не удастся, бессмысленно грубил, бунтовал и суетился. <...> *Сильно развились чувства страха одиночества, мистического страха, ревности, любви; вспыхнуло воображение...* [137, с. 56].

Новообразования, описанные Е. Шварцем (выделены курсивом. — *Авт.*), явились результатом переживания события, в корне изменившего микросоциальную ситуацию развития ребенка. Обладал бы уже взрослый Шварц страхом одиночества, гипертрофированным желанием нравиться, неуверенностью, развитым воображением, если бы не родился его младший брат? На этот вопрос определенно ответить невозможно. Но ясно одно: описываемое событие, если и не предопределило, то чрезвычайно поспособствовало формированию этих качеств.

Два примера, каждый из которых противоположен другому по последствиям значимого события, приводит Ф.Е. Василюк в книге «Психология переживания» [25]. Первый — это описанный П. Жане случай реакции девочки на смерть своей матери. Эта девочка продолжала ухаживать за матерью, продолжала вести себя так, как если бы ничего не случилось, т.е. она все свои переживания направила на сохранение субъективно желаемого мира, в котором жива мать, и на отрицание объективного мира, в котором мамы больше нет. Из ролевой структуры девочки жизнь «выбила» роль дочери. Возникла острая «социаль-

но-психологическая фантомная боль» (Я.Л. Коломинский). Переживания девочки, ее поведение выступают в качестве способа компенсации данной фантомной боли. Возможно, потребуются большой промежуток времени и наличие соответствующих (терапевтических) условий, чтобы личность (уже ретроспективно) смогла отрефлексировать и осознать тот новый опыт, который открывается в результате данного события. В другом (неблагоприятном) случае, если личностных ресурсов или соответствующих условий для рефлексивной деятельности и конструктивных переживаний будет недостаточно, данное событие будет носить характер психотравмы.

Второй пример Ф.Е. Василюка демонстрирует совсем иной конечный результат переживания подобного события, когда новые ценностные ориентиры личность принимает так же просто и естественно, как день сменяет ночь (эта гибкость диспозиционной структуры, впрочем, может иметь важное адаптационное значение). Речь идет о чеховской Душечке, которая похоронила своего горячо и искренне любимого мужа. Чувство к нему, его образ, все связанное с ним полностью заслоняется новой реальностью, точнее, вообще испаряется из жизни и памяти героини:

Через три месяца после смерти мужа Душечка, Ольга Семеновна, выходит замуж за Пустовалова, управляющего лесным складом, и скоро ей начинает казаться, «что она торгует лесом давным-давно, что в жизни самое важное и нужное — это лес...» А летний театр, с которым была связана вся ее жизнь с первым мужем, теперь оставляет ее вовсе равнодушной: «Мы люди труда, нам не до пустяков. В театрах этих, что хорошего?» [цит. по: 25, с. 132].

Человек меняется в зависимости от ожиданий других людей, проявляя ролевую гибкость. Но он может вообще не иметь своей позиции, поскольку является лишь непрерывной реакцией на ситуацию. В случае с Душечкой мы сталкиваемся, скорее всего, с инфантильным и конформным типом личности, которая имеет не ценностно-ориентационную систему с ее сложной, но целостной иерархической структурой, а простой конгломерат ценностей, хаотично сменяющих друг друга в соответствии с сиюминутными потребностями. Конечно, о персонифицированности в подобных случаях говорить не приходится, поскольку механическая, неосмысленная смена ценностных ориентиров и появление существенного новообразования — это явления совершенно различного порядка. Душечка может

сменить еще не одного мужа, оставаясь при этом на том же уровне личностного развития. Изменение и развитие — понятия, лишь частично совпадающие.

Кардинальное изменение всего ценностного строя возможно либо в случае его дискредитации опытом своего же воплощения (например, юноша, освоив роль «крутого паренька», попадает в тюрьму, после чего решает жить по-другому — да-да, бывает, что и тюрьма перевоспитывает), либо в случае существенного изменения всего образа жизни (молодой человек, переехавший на постоянное место жительства в США, считает, что в жизни главное не материальное благополучие, в чем он был уверен ранее, а сама жизнь, т.е. способность более осознанно, более полно, с большей самореализацией и наслаждением проживать каждый день).

Персоногенные переживания, продуцированные значимым событием, решают задачу по построению новой системы отношений, посредством которой можно было бы более эффективно воспроизводить жизнь, т.е. придать смысл своему существованию. Адаптация к измененным условиям жизни переопределяет отношение к себе и к миру. Причем сам процесс адаптации в персоногенной ситуации (и в этом ее особенность) происходит не постепенно (адаптация как привыкание или как научение), а в виде инсайтного открытия. Мы видели это в приведенных ранее описаниях автобиографических событий, увидим еще в текстах интервью «Главное событие моей жизни». В отличие от психоаналитического понимания, инсайт служит для нас не только доступом в скрытое прошлое, но и побудительным мотивом для самоизменения: «Ага, я знаю, как мне быть!» Инсайт — это не только интеллектуальное озарение, но и скачок в личностном развитии.

Персоногенные переживания переводят человека в психологически иную жизнь, поскольку с открытием новых горизонтов, с принятием новых решений, с изменением ценностей, на которых эти решения основаны, человек становится другим. Он начинает чувствовать в себе силу — личностную силу, позволяющую осознать и затем достичь чего-то действительно важного — некий жизненный максимум. Как выразился один молодой человек, который подверг рефлексии свою жизнь, и, очевидно, пережил персоногенную ситуацию, «осознав, на что ты способен, ты понимаешь, какой фигней все время занимался до этого».

Конечно, эти изменения, причины которых авторы своих жизнеописаний приписывают отдельным событиям, не могут быть до конца поняты только из анализа конкретного события. Важно видеть целостную линию развития личности на протяжении всего жизненного пути. «Жизнь есть единство, — отмечает М.М. Пришвин, — и не только событие, но каждый случай в ней есть явление целого» [103, с. 196]. Истинной причиной резких изменений личности является общая тенденция развития человека, когда каждый этап этого развития обусловлен предыдущими и последующими этапами. Понять эту логику принципиально важно каждому: как для саморазвития, так и для содействия в развитии личности Другого. Н.А. Бердяев определяет личность через совокупность всех элементов жизненного пути: «Личность есть единство судьбы. Это основное ее определение» [13, с. 352]. Естественно, только в этом единстве может быть изучена и понята личность.

Таким образом, личностные изменения в связи со значимыми событиями носят персоногенный характер. Персоногенность проявляется в мгновенности, радикальности и уникальности изменений. Персоногенность также предполагает единство личностных и ситуационных предпосылок к развитию. Каждая новая персоногенная ситуация обусловлена не только общевозрастными кризисами, но и индивидуальной историей развития личности, представленной значимыми событиями ее жизненного пути.

Для представления относительно целостной картины персоногенной ситуации, в которой более четко отразилась бы взаимосвязь личностных диспозиций с событиями жизни конкретного человека (что затруднительно сделать, анализируя тексты дневников, художественной литературы, автобиографических записей), предлагаем обратиться к традиционной психологической процедуре — автобиографическому интервью (беседе).

В психологическом исследовании представители разных школ и направлений нередко используют один и тот же по существу метод, хотя называют его по-разному (чаще беседой, реже интервью). В.Н. Дружинин пишет, что «диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет психологические особенности другого, называется методом беседы» [46, с. 49]. Определение интервью, данное в словаре по психологии практически не отличается. «Интервью (в психологии) (от англ. interview — беседа, встреча) — способ получения социаль-

но-психологической информации с помощью устного опроса» [105, с. 145].

В. Гуд и П. Хетт определяют интервью как «псевдобеседу». Исследователь все время должен помнить, что он — исследователь, не упускать из внимания план и вести разговор в нужном ему русле [46, с. 50]. Но ведь и в использовании беседы исследователь должен оставаться исследователем, не забывая о своей роли. Мы полагаем, что внесение различий в эти две исследовательские процедуры во многом является натянутым и искусственным, поскольку содержательно они практически идентичны.

Часто говорится о том, что интервью более структурировано, а беседа определяется стихийно актуализирующимися во время диалога темами. Но и по поводу интервью в этой связи в учебнике под редакцией А.В. Петровского отмечается, что оно может быть «свободным», т.е. нерегламентированным формой или темой [26, с. 106].

Учитывая это, мы решили назвать наше взаимодействие с человеком, осуществляемое в индивидуальном варианте и направленное на обсуждение значимых событий его жизни, полустандартизованным интервью.

Оно полустандартизованное, так как не сводится к перечню закрытых вопросов, которые интервьюер должен предьявлять в строго заданной последовательности, и полустандартизованное, так как является регламентированным темой и некоторой формой взаимодействия.

По уровню информации, которую предполагается получить в процессе общения, интервью предполагает сложные, неоднозначные ответы. Более того, респондент еще может находиться на той стадии переживания какого-то события, когда оно для него во многих отношениях непонятно или очень болезненно в силу травматического характера. Поэтому применять упорядоченный, строго направленный вопросник в исследовании особенностей определенных событий просто неуместно и неэтично.

5.3.5. Методика «Главное событие моей жизни»

При создании методики интервьюирования за основу была взята беседа-интервью «Психологический дебрифинг», разработанная Л.А. Пергаменщиком и предназначенная для минимизации психологических страданий, связанных с травмирующей

щим событием [97]. Для большей информативности мы ее расширили за счет вопросов, нацеленных на аксиологическую проблематику и одновременно активизирующих рефлексивную деятельность субъекта, а также некоторые из этапов использовали в свернутом виде.

Данная методика приобрела структуру, включающую в себя следующие этапы: вводный; этап уточнения содержания и характера события («Что произошло?»); этап инвентаризации личностных изменений / этап рефлексии процесса изменений («Что изменилось во мне?»); этап расширения ресурсов («Уроки события?»); завершающий этап.

Вводный этап решает одну важную задачу: создает у участников психологическую атмосферу и настроение, наиболее оптимальные для проведения интервью. Естественно, активная роль в этом принадлежит интервьюеру.

Проведение интервью на этом этапе ничем не отличается от начала обычного консультативного разговора. В литературе приводится множество конкретных рекомендаций относительно способов установления контакта, но каждый специалист имеет свою манеру обеспечивать психологический комфорт. Важно быть внимательным, терпеливым, эмпатичным, готовым оказать поддержку, иметь широкий диапазон приспособляемости к самым разнообразным проявлениям респондента.

Как правило, общение начинается со знакомства и вступительного слова интервьюера. Здесь необходимо четко и понятно сформулировать цель интервью, заверить в анонимности опроса, получить разрешение на использование аудиозаписи, объяснить, как эта запись будет использована.

Этап «Что произошло?» начинается с того, что психолог предлагает собеседнику выбрать из списка событий прошлой жизни наиболее важное, наиболее значимое, наиболее сильно повлиявшее на его жизнь и на него самого. А. Адлер писал: «Нет “случайных воспоминаний”, из бесчисленного множества впечатлений человек выборочно запоминает только те, которые, как он чувствует, хотя и смутно, имеют отношение к его ситуации» [цит. по: 132, с. 138].

Затем респондента просят подробно рассказать об этом событии. Психолог, демонстрируя активное слушание, помогает вопросами: «Что именно произошло? Где вы были в это время? Кто рассказал вам о ...?» и т.п. Клиент описывает событие, пытаясь дать полную картину обсуждаемого факта до мельчай-

ших подробностей. Цель: как можно точнее и ярче увидеть ситуацию, имея полную картину факта.

После этого уточняется характер мыслей, сопровождавших данное событие: «Какими были ваши первые мысли? О чем вы думали тогда?» Важно также восстановить чувства, эмоциональные и поведенческие реакции во время значимого события. Вопросы здесь могут быть сформулированы так: «Какие чувства вы испытывали тогда? Расскажите о них. Чего хотелось? Как вы вели себя в той ситуации? Что и кому говорили, в каких интонациях и в какой манере?».

Такое воспроизведение обстоятельств события, мыслей, переживаний и поведенческих реакций, связанных с ним, позволяет максимально полно (практически на всех уровнях психической организации) восстановить картину значимого факта жизни.

Этап «Что изменилось во мне?» предназначен для активизации не столько процесса воспоминания, сколько рефлексивной деятельности респондента. Как мы отмечали ранее, наиболее плодотворна рефлексивная деятельность не сразу после события, а в несколько отдаленной ретроспективе. Если создать хороший контакт с респондентом, общаться *диалогически* (в самом глубоком смысле этого слова), то понимание значения события человеком будет очень полным.

Целесообразно при формулировке вопросов на этой стадии диалога использовать постепенную смысловую редукцию: вначале спрашивать об изменениях в жизни вообще, т.е. о внешней ее стороне, а затем — об изменениях в личности, в самом человеке. Как показали пробные применения интервью, сразу задавать вопрос «Что изменилось в тебе в результате события?» неэффективно: человек часто не может, не готов дать какого-либо ответа.

Итак, здесь используется такая последовательность вопросов: «Что изменилось в твоей жизни в результате данного события? Что изменилось в отношении к тебе со стороны других людей? Изменились ли твои отношения с другими? Изменилось ли твое отношение к самому себе? Как изменились твои взгляды на жизнь? Как изменились черты характера? Какая ценность лежала в основе этого события, что сделало его значимым для тебя? Какой ценности это событие угрожало? Что ты стал ценить больше, что меньше в жизни? Как эти изменения в тебе произошли, каким образом, за счет чего? Кто их произвел?».

Важно проявлять особую гибкость, тактичность, создавая тем самым атмосферу доверительности, так как респондент, возможно, только в ходе интервью начнет осознавать (в результате активизации рефлексивной деятельности) произошедшие с ним раньше и происходящие прямо во время интервью перемены. Поэтому отсутствие эмпатии у психолога, просто формальное озвучивание вопросов могут привести к активизации защитных механизмов, и своих целей такое интервью не достигнет.

Этап «Уроки события» нацелен на создание возможностей для более продуктивной интеграции психологических последствий персонального события в целостную картину жизненного пути.

«Что ты думаешь сейчас по поводу данного события? Как бы ты себя вел теперь, если бы это событие повторилось? Чему учит жизнь, предоставляя такие события? Где и как ты сможешь использовать свои новые ценностные ориентиры и новое понимание? Что может произойти такое, что изменит твои нынешние ценности и взгляды на жизнь? Какие намерения у тебя возникают относительно твоей будущей жизни? Может быть, что-то хочется делать уже сейчас?» — эти и подобные им вопросы помогут респонденту как бы перекинуть мостик из прошлого через настоящее в будущее, а также понять, что любое, даже самое драматическое событие содержит в себе определенную ценность, какой-то урок. У Б. Брехта сказано: «Все меняется. Вздох последний может стать твоим новым рождением» [цит. по: 17, с. 202], а поэт Э. Севрус напрямую ориентирует на отыскание уроков в любых неудачах:

Пусть не пугают неудачи,
И в них есть Божья благодать,
Лишь надо по следам горячим
Из них уроки извлекать [цит. по: 17, с. 318].

В этом смысле интервью может решать не только диагностические, но и психокоррекционные или терапевтические задачи. Важно не отрицать свои прежние верования, знания, навыки, черты личности, а находить им свою нишу в картине новой реальности.

Следует заметить, что этот и предыдущий этапы возможны, если обсуждаемое событие было не просто значимым, а персональным. Молодые люди в качестве значимого, важного события выбирают зачастую такое, которое является как бы этап-

ным в их жизни (например, успешная сдача экзамена). При этом никаких существенных перемен с самим человеком не происходило. Если такая ситуация возникает, целесообразно вернуться к началу интервью и попросить респондента заявить о другом событии.

Завершающий этап наступает, когда опрашиваемый закончил работу по структурированию направленности на основе уроков значимого события. Психолог уточняет, желает ли респондент обсудить еще что-либо по поводу события, есть ли у него какие-то непонятные чувства, вопросы к психологу. При необходимости, если событие было травмирующим, психолог сообщает испытуемому, что обычно происходит с человеком в критической ситуации и что подобное поведение и симптомы — нормальная реакция организма. Все это помогает снять «уникальность», ведь субъект считает, что его ситуация исключительна и никто ничего подобного не переживал [97, с. 40]. Завершается этап тем, что психолог благодарит респондента за участие в интервью и прощается с ним.

Такая структура интервью позволяет, как показывает опыт его применения, не только выявить сам факт взаимосвязи личностных характеристик и событий, но и показать, что лежит между значимым событием и изменением в личности, т.е. раскрыть человеку механизм, способ реконструкции, развития себя в новых, сложных или неожиданных жизненных обстоятельствах. Получается, что данная структура интервью позволяет, следуя известному психотерапевтическому принципу «здесь и теперь», вскрыть актуальные переживания в прошедшем «там и тогда» события и определить новое направление собственной жизни. Э. Араб-оглы называл настоящее «бурлящим котлом, в котором из продуктов прошлого люди готовят свое будущее» [17, с. 294]. И действительно, прошлое человека интересует его самого не из праздного любопытства, а в силу влияния этого прошлого на его настоящую жизнь; также прошлое может быть оценено в качестве опыта (багажа), который либо препятствует движению в желаемом направлении, либо способствует ему.

В процессе интервью тема главного события прошедшей жизни в желательном варианте должна смениться (может быть в этом интервью, а может и при следующей встрече) темой будущего бытия человека. Тогда естественное деление линии жизни на «прошлое — настоящее — будущее» обретет некую за-

вершенную форму. Более того, актуализированный опыт прошлого в сочетании с мыслями о будущем обладает большим мотивационным потенциалом и активизирует человека в принятии решений и совершении необходимых поступков. Например, психолог в конце интервью может «провести» клиента через типичный день из его будущей жизни через пять или десять лет. Благодаря этому процессу клиент способен более ясно осознать смысл жизни, понимая, какие выборы он совершает в данный момент. Также очень эффективным может оказаться использование метода реконструкции будущего, разработанного американским психотерапевтом Ф. Меллджесом, который был уверен, что не только прошлое, но и будущее влияет на настоящее (Приложение).

Данное интервью по изучению событий основано на гуманистическом подходе, суть которого в следующем: а) испытуемый выступает в качестве партнера исследователя, эксперта событий своего жизненного пути (Г. Томэ); б) методика предполагает анализ жизненных событий в интерпретации самого испытуемого, который также сам делает какие-то важные для себя открытия или находит определенные решения; в) методика позволяет вслед за диагностикой, а часто и параллельно с ней, приступить к оказанию необходимой психологической помощи.

Мы сочли целесообразным описать ход интервью «Главное событие моей жизни» с двумя из респондентов. Приведенные ниже тексты интервью выбраны нами исходя из их возможностей иллюстрировать различные способы взаимосвязи диспозиций и событий. Эти различия в способах взаимосвязи могут быть обусловлены различными типами событий, различными рефлексивными и коммуникативными способностями респондентов, различным возрастом (но в пределах юности), в целом различным уровнем и качеством психологической культуры.

Естественно, интервью, записанное на аудиопленку, теряет свою информативность, поскольку многие важные психологические показатели, проявляющие себя на невербальном уровне поведения, в паралингвистических особенностях, становятся недоступны наблюдению. Еще большие «потери» происходят при «перенесении» аудиозаписи интервью на бумагу. Тем не менее, даже в таком «урезанном» виде интервью имеет большую диагностическую ценность по интересующей нас проблеме.

Но как интерпретировать текст интервью? Очень распространенной в психологии процедурой анализа текстовых доку-

ментов является контент-анализ. Традиционный способ контент-анализа, состоящий в качественно-количественном анализе содержания документов, не позволяет установить позицию определенного признака персонотипической ситуации в целостной смысловой структуре текста. При этом в нашем исследовании важно не столько абсолютное количество соответствующих слов или словосочетаний в тексте, сколько значение каждой лингвистической единицы в структуре сознания автора. Данное значение может быть понято (хотя бы отчасти) при прочтении всего текста.

Поэтому мы попытаемся описательно охарактеризовать действие механизма персонотипической ситуации, основные феномены которого реструктурируют аксиологическую сферу личности. В качестве способа описания использовался вариант, предложенный Л.А. Пергаменщиком в работе «Преодоление психологических травм» [97]. Количественный анализ результатов в данном случае (в случае описания индивидуальных вариантов) мы считаем неуместным.

Приводимые ниже протоколы представлены с незначительными сокращениями.

Юноша А., 18 лет, студент первого курса вуза. Участвовал в интервью 3 марта 2000 г. К предложению обсудить важное событие из его жизни отнесся с интересом и желанием.

После предъявления инструкции и получения обратной связи об адекватном ее понимании, диалог исследователя и респондента развивался следующим образом.

Вопрос: Какое событие ты хотел бы обсудить?

Ответ: Мне предложили поехать в Минск на Белорусско-Шведский семинар. Там я увидел совсем другой мир, совсем других людей (совсем не таких, с какими общался раньше). Увидел молодых людей, которые могут думать, рассуждать, как-то проводить время, а не просто пить пиво и играть в карты.

Вопрос: Подробнее расскажи про этот семинар.

Ответ: Это был трехдневный семинар демократической партии «Малая грамада», членами которой являются молодые социал-демократы. Это было два года назад. Больше всего мне понравились не какие-то выступления, а общение, как говорят, в кулуарах. Я был удивлен, что есть молодые люди, которые активны, напористы, к чему-то стремятся, они идут куда-то и многое знают. Я по сравнению с ними выглядел не очень.

Краткий комментарий: Описание фактов, обстоятельств события.

Вопрос: Что ты чувствовал тогда?

Ответ: Мне было там *очень хорошо**. Правда, на следующий день я приболел. И мне было очень важно почувствовать внимание к себе. Я лежу в номере, они заходят со словами: «Отряд не заметил потери бойца». Начали заботиться, сразу нашли лекарства, говорят: «Отдыхай, мы тебе расскажем про все, что будет на семинаре...»

Краткий комментарий: Вероятно, ранее депривированная потребность в принятии, во внимании получила удовлетворение.

Вопрос: Это было чувство, что ты кому-то нужен? Что ты еще чувствовал?

Ответ: Да, вот именно.

Было *приятно*, что ко мне относятся как к равному, хотя видели они меня в первый раз. Я подумал, а чем я, действительно, отличаюсь от них, я тоже что-то могу сделать, я могу быть другим, таким, как они!

Краткий комментарий: Тема принятия и самоутверждения, признания своей значительности — ключевая. И еще: именно *другие* помогают переопределить себя.

Вопрос: Хорошо, это уже мысли, а на уровне чувств, что еще происходило? Ты уже начинал говорить о мыслях в той ситуации. О чем ты думал тогда? Это повышало твою значимость в собственных глазах? Еще о чем думал?

Ответ: В общем, мне там было *очень комфортно, ощущение легкости, окрыленности даже*. На меня очень повлияло, что там были иностранцы, что я такой же участник семинара, как и они.

Да, именно так. (Пауза.) У меня есть мысли, но это уже сегодняшние мысли. Я не помню, о чем еще я думал тогда.

Краткий комментарий: Персоногенные переживания отличаются от обыденных переживаний (здесь они имеют положительную модальность).

Вопрос: Как повлияло это событие на твою жизнь? Что изменилось?

*Здесь и далее в интервью курсивом выделены слова — признаки персоногенной ситуации.

Ответ: Я понял, что в жизни есть что-то интересное, что можно как-то себя реализовать, а не сидеть на лавочке и курить. У меня появилось новое дело, которым я сильно увлекся.

Краткий комментарий: Персоногенность предполагает изменение направленности и активности.

Вопрос: Что изменилось в тебе?

Ответ: Что-то «обломалось». «Обломались» мои старые привычки. Я давно хотел себя в чем-то проявить. До этого я не находил возможностей.

Краткий комментарий: Новообразование: потребность в самореализации, которая меняет образ жизни.

Вопрос: Что значит «проявить себя»?

Ответ: Что-то сделать, чтобы тебя заметили.

Вопрос: Можно ли сказать, что изменились твои ценности в жизни?

Ответ: Да, я по-другому стал относиться к власти, к тому, что они там говорят. До этого события я не слышал, что существуют какие-то организации, какие-то демократические силы, где я тоже могу быть участником.

Краткий комментарий: Нет ответа на поставленный вопрос.

Вопрос: Можно ли сказать, что ты что-то стал в жизни ценить больше?

Ответ: Да, это время. Время и жизнь в целом. (Пауза.) И еще знания. Не обязательно те знания, которые дают в институте, но те, которые нужны, чтобы хорошо разбираться в политике. (Пауза.) Еще я больше стал ценить себя, больше уважать себя.

Краткий комментарий: Изменения в ценностно-ориентационной сфере.

Вопрос: А что стал ценить меньше?

Ответ: Тот образ жизни, который был до этого (пустая трата времени, скука). Я не ценю, не люблю самого себя такого, каким был раньше.

Краткий комментарий: Подчеркивается значительность перемен и их скачкообразный характер. Это и отличает персоногенные изменения от других форм развития.

Вопрос: Были бы эти изменения в тебе, если бы не было этого события? А кто эти изменения произвел?

Ответ: Может быть и были бы, но не так резко, не в такой форме. Люди, мои новые друзья... Вернее... Нет! Через них я увидел и получил то, что мне нравится, то, что мне очень нужно было в тот момент.

Краткий комментарий: Единство внутренних и внешних факторов (принцип двойной экспозиции).

Вопрос: Что теперь ты думаешь по поводу этого события?

Ответ: Всплеска эмоций оно у меня уже не вызывает, но я очень рад, что попал на этот семинар. Понимаю, что это произошло случайно. Мне трудно представить, что было бы, если бы этого события не было.

Краткий комментарий: И случайно, и не случайно одновременно.

Вопрос: В чем урок для тебя, опыт, который можно извлечь из этого события?

Ответ: Я уже говорил. Это прежде всего то, что нужно ценить жизнь, ценить время, делать какое-то дело, но не просто делать, а хорошо. Нужно ценить время, ценить себя. Нужно ценить других. Кстати, (улыбается) сейчас вот уловил один момент. Я заметил, что у меня улучшились отношения с другими именно после того, как я стал лучше относиться к себе.

Краткий комментарий: «Инвентаризация» приобретенного опыта в результате персоненных переживаний. Они возникают и в процессе интервью. Само интервью – персоненное событие.

Вопрос: А если бы точно такое же событие произошло теперь, как бы это отразилось на тебе?

Ответ: Никак. Это был бы просто рядовой семинар. Семинары подобные вошли в повседневную мою жизнь.

Краткий комментарий: Человек в каждый период жизни сензитивен к определенным событиям.

Вопрос: Насколько для тебя было важным поговорить об этом событии?

Ответ: Мне очень приятно было его вспоминать. Я будто побывал там опять. Мне и сейчас нужна встряска какая-то, как и тогда.

Краткий комментарий: Теперь перед личностью стоят другие задачи развития. «Встряска» – хороший образ персоногенной ситуации.

Как следует из текста интервью, главной движущей силой развития выступила неудовлетворенность своим прежним образом жизни, своим положением среди других людей. Роль события, как фактора, заключается в том, что юноша увидел новых людей, на которых хотел бы быть похожим и понял, что его желание вполне осуществимо. Напряжение, связанное с недовольством «собой прежним», привело к инсайтному решению, смысл его можно сформулировать так: «Я буду таким, каким хочу быть!»

Девушка О., 17 лет, студентка первого курса вуза. Участвовала в интервью 25 февраля 2000 г. Участие было добровольным, поэтому отношение к интервью положительное.

Вопрос: О каком событии ты хотела бы рассказать?

Ответ: Два месяца назад я узнала, что моя мать серьезно больна, у нее раковая опухоль в голове.

Вопрос: Как ты узнала об этом? От кого?

Ответ: Мне сказала об этом моя тетя, которая жила с нами, пока мать лежала в больнице.

Краткий комментарий: Уточнение обстоятельств события.

Вопрос: Что ты сама себе говорила?

Ответ: У меня был шок. Я подумала: «Это конец, конец какого-то этапа, когда все было хорошо». Было много мыслей всяких, которые путались в голове... Я подумала: «Что теперь будет, какие изменения наступят в моей жизни... Это ужасно... Этого не может быть, моя мать не больна...».

Краткий комментарий: Катастрофизация, отрицание реальности события, что свидетельствует о неожиданности, значимости и силе события.

Вопрос: О чем ты думала, что чувствовала в тот момент, когда узнала?

Ответ: Я была в шоке, в онемении. Смотришь в одну точку и тупо соображаешь. *Это событие, как удар в лоб... После этого я как будто очнулась. Вот жила, жила, споткнулась, упала и... очнулась.*

Вопрос: Какие чувства появились потом?

Ответ: Потом просто ожидание: что будет с мамой дальше? Каждый вечер звонишь в больницу и ждешь... (Слезы, пауза.) Это очень тяжело и больно.

Вопрос: Ты плачешь, тебе и сейчас больно?

Ответ: Нет, это просто воспоминание... (Подняла голову, вытерла слезы, выпрямилась и улыбнулась.) Слезы от воспоминания. Сейчас я думаю, что все будет нормально.

Краткий комментарий: Событие — травмирующее, «рана» — свежая, острые переживания. Скорее всего, ей неловко демонстрировать свою слабость и слезы.

Вопрос: Изменилась ли как-то твоя жизнь после того, как ты узнала, что у твоей мамы серьезная болезнь? Что именно изменилось?

Ответ: В смысле — жизнь? Какая жизнь? (Пауза.) *Я стала более внимательной.* Когда все нормально, все здоровы, ты просто не задумываешься, что когда-нибудь все может исчезнуть. А когда этого нет, начинаешь задумываться: как было хорошо.

Краткий комментарий: «Включенность» в жизнь, чувствительность как новообразование.

Вопрос: А чего нет теперь?

Ответ: Теперь я думаю, что все будет как прежде. О-о, т.е. нет. *Теперь нет той заботы, которую мама мне давала.* Моя тетя хорошо ко мне относилась, но это все не то... *Мне страшно...* (Плач, пауза.)

Краткий комментарий: Оговорка не случайна: полностью событие не пережито, о чем говорят слезы и пауза.

Вопрос: Ты говорила о страхе. Чего ты боишься?

Ответ: Это страх, что у меня не будет очень близкого человека, не будет поддержки. *До этого события таких мыслей не было. А тут они — раз — и появились.* Когда думаешь много об этом, то привыкаешь к мысли и смиряешься. А когда резко — то на много сложнее и больнее. Такие события *отрезвляют.* Трезво смотришь на жизнь.

Вопрос: В чем проявляется то, что ты трезво смотришь на жизнь теперь?

Ответ: *Раньше я многих людей не понимала, когда у них были проблемы. Казалось, это пустяки... Я теперь ощутила, как важно*

иметь близких людей. Мне казалось, что можно прожить одной. Теперь я понимаю, что каждому нужен близкий человек.

Краткий комментарий: Здесь подтверждается «гипотеза недостаточности»: чего не хватает, то и больше ценится.

Фрустрация потребности в заботе и внимании привела к лучшему пониманию других людей (оказалось, их проблемы тоже могут быть серьезными), к признанию Другого как ценности. Очевидно, поэтому и к себе отношение изменилось.

Вопрос: Хорошо. К чему изменилось отношение еще?

Ответ: К самой себе. Я поняла, какой я была раньше: безразличной к другим, не ценила их. Теперь я сама знаю, что важно ценить, уважать, любить близкого человека.

Вопрос: Что ты стала больше ценить?

Ответ: Что? (Пауза.) Такие вопросы загоняют меня в тупик ... (Пауза.) Хорошо, раньше на первом плане были какие-то материальные блага, бытовой комфорт. А сейчас я понимаю, что гораздо главнее, когда есть психологический комфорт. Без него я не представляю жизни.

Краткий комментарий: Похоже, только в процессе интервью она стала так серьезно думать об этом. Изменение структуры ценностных ориентаций.

Вопрос: Что еще изменилось в тебе после этого события?

Ответ: Теперь я знаю, что многие случайности могут круто изменить жизнь. Может поменяться все в одну секунду. Выражение «не зарекайся». Кажется, ну почему? Я же все контролирую!.. Оказывается, все может быть.

Краткий комментарий: Разрушение образа жизни, который был в детстве, помогло изменить важные представления о жизни.

Вопрос: И как тебе это осознать, что в жизни может все произойти?

Ответ: Мне страшно. От этого неизбежность какая-то: мы ничего не можем сделать! Да, по мелочи что-то изменить, это можем. А самые серьезные вещи не зависят от нас.

Краткий комментарий: Страх от перехода во взрослую жизнь, хрупкую жизнь, где нет мамы, которая обязательно защитит. «Я уязвима!»

Вопрос: Какие это вещи?

Ответ: Жизнь и смерть. Все остальное — действительно, мелочи.

Краткий комментарий: Жизнь сама по себе стала ценностью, так как только теперь по-настоящему пришло понимание: она конечна, есть смерть.

Вопрос: А ты говорила про то, что другие люди — это для тебя важно. Они — мелочи?

Ответ: Нет, не мелочи, конечно. Пока жив человек, другие очень важны для него. Я просто говорю, что смерть нас может застать врасплох в любую минуту.

Вопрос: И как тебе от этой мысли?

Ответ: Отлично! (Смеется.) Нет, на самом деле я более просто теперь живу. Живу настоящим. Но не так — лишь бы жить. Просто я внимательнее стала ко всему.

Краткий комментарий: Смех как защитная реакция после размышлений о смерти. Жизнь как ценность.

Вопрос: Что для тебя в целом значит это событие?

Ответ: Я уже сказала. Это очень важный опыт для меня. Я изменилась.

Вопрос: Хорошо, ты изменилась. А кто тебя изменил?

Ответ: Факт этот, который заставляет задуматься.

Вопрос: Есть ли еще что-то, что ты хотела бы сказать, спросить?

Ответ: Нет.

Краткий комментарий: Локализация источника развития.

Взаимосвязь события с изменениями в системе личностных структур в данном тексте явно прослеживается. Обнаруживается персонотенный характер события, стимулирующего личностные изменения, несмотря на то, что в какой-то момент оно являлось травматическим. Следовательно, персонотенное событие является, с одной стороны, препятствием, сопротивлением на пути развития личности, с другой — переходной формой к ее новым возможностям. Преодоление переходной формы заключается в восприятии события в качестве конструктивного явления. Кризис состоит в том, сможет ли личность выдержать (пережить) радикализм изменений.

Персонотенность, возникшая при переживании кризисного события, может быть охарактеризована как дезинтеграция сложившейся системы смыслов и ценностей, когнитивных кон-

структов, стереотипов эмоционального реагирования и интеграция ее на более высоком уровне. Развитие способности именно таким образом преодолевать жизненные испытания — основа формирования гибкой и автономной личности, с присущим ей чувством самооценности, с расширением поля выбора и готовности принимать ответственность за свои выборы.

Пожалуй, главным итогом данного интервью, являются слова девушки, сказанные ею в качестве ответа на вопрос о том, кто произвел личностные изменения, последовавшие после события. «Факт этот, который заставляет задуматься», — был ее ответ. Это высказывание можно считать лаконичным определением персоногенной ситуации, в котором внутренние и внешние факторы развития представлены в единстве. Другого человека, человека с остановленным саморазвитием, этот факт не заставил бы задуматься. Он не смог бы «вычерпать» для себя из этой ситуации тот опыт, который находит рефлексирующий человек во время необходимых остановок в своем движении по жизни. Вспоминаются слова Е. Евтушенко: «Пойми: забегавшийся — жалок, остановившийся — велик». Тот, кто не способен или не желает сделать остановку для рефлексии своего образа жизни, кто не способен учиться и развиваться на материале своей жизни, тот похож на водителя трактора с широким зацепистым плугом: трактор прет, задевая сарафаном плуга все подряд коряги и зарываясь по уши во все канавы. Есть дорога рядом, но дикий водитель, похоже, не ищет легких путей [64, с. 56].

В первом из приведенных интервью описываемое событие связано с темой самореализации, достижений в жизни, во втором — с переживаниями травматического характера. Но в обоих случаях нужно указать на «сдвиги» в ближайшем социальном окружении. Несмотря на внешнюю схожесть, обусловленную заданной структурой интервью, содержательно эти тексты, конечно же, разнятся и позволяют «уловить» феноменологию различных способов переживания значимого события. Эти различия связаны не только с личностными, но и с ситуативными особенностями, вызванными различными типами событий.

В каждом из двух случаев мы можем обнаружить все признаки персоногенной ситуации, которые выступают в неразрывном единстве: событие (фактор) — переживание — новообразование. Не любое событие приводит к личностному развитию, а лишь то, которое выступает значимым для человека, т.е. он сен-

зитивен в силу возрастных и индивидуальных особенностей. Но в то же время не любое значимое событие становится персонотенным, а лишь то, которое активизирует личностные процессы саморазвития, когда человек «запускает» внутреннюю работу по самосовершенствованию. К примеру, значимым (а не персонотенным) для человека в юношеском возрасте может стать поступление в институт, но оно практически ничего не изменяет ни в образе жизни (те же занятия, что и в школе, та же зависимость от родителей), ни, соответственно, в структуре личности. Хотя при других условиях (внутренних и внешних) это же событие может стать и персонотенным.

Такие факты (факты, когда значимые события не всегда являются персонотенными) нами были также установлены при интервьюировании других респондентов. Из восемнадцати человек, принявших участие в опросе, пятеро не смогли вспомнить и описать события, обладающие признаками персонотенности, несмотря на то, что предпринимались попытки обсуждать различные значимые события. Мы полагаем, что это также может свидетельствовать в пользу идеи о рефлексивном характере опосредования воздействия события на личность. Именно рефлексия (а точнее, ценностно-смысловая рефлексия) как способ концептуализации личного опыта создает предпосылки для своеобразной «включенности» в жизнь, восприимчивости к событиям, извлечения из них каких-то важных жизненных уроков.

Персонотенное событие расшатывает сложившиеся функциональные системы, приводит к растерянности и даже к смятению, но тем не менее дает большую степень свободы и имеет генетическое значение. Благодаря этому человек становится более сензитивным. Прежде чем привести к новообразованию персонотенное событие разрушает сложившуюся систему отношений человека к другим, к самому себе, к миру в целом. Ничего нового в человеке не может родиться без такого разрушения. В этом состоит внутренняя противоречивость развития. Очень актуальным является то, *что* будет построено на месте разрушенного.

Итак, при определенных условиях человек оказывается способным ретроспективно возвращаться в своем сознании к персонотенным событиям. Более того, сам процесс участия в интервью, восстанавливающий в сознании респондента картину события и активизирующий рефлексивные процессы, также может носить персонотенный характер. Интервью «Главное со-

бытие моей жизни» специально направлено на это. Оно дает возможность глубоко осмыслить, понять, прочувствовать событие и его последствия. Кроме всего прочего, проговаривание и слезы – отличные способы эмоционального реагирования на травматические переживания. В бытовом общении, даже с самыми близкими, самыми понимающими людьми, все необходимые условия персонотенности возникают крайне редко. Интервью в руках квалифицированного психолога обладает возможностью распутать даже невротические фиксации, поскольку направлено на переработку различных точек зрения на событие. На примере анализа этого события человек обретает *культурные средства разрешения самых сложных проблем*.

Автобиографическое интервью может иметь достаточно широкое использование, так как большинство запросов к психологу в ситуациях психологической помощи связано с нежелательными для клиента последствиями того или иного события. И в подобных случаях среди множества подходов и методов психотерапевтической работы (таких, как релаксация, драматизация, десенсибилизация, дебрифинг, логотерапия и др.) хотелось бы особо выделить рациональный аспект переживания (ни в коем случае не умаляя значимость других), центральным моментом которого выступает осознание любого события в качестве конструктивного явления, ценности, придание смысла произошедшему. Как показал В. Франкл, «страдание перестает быть страданием... в тот момент, когда обнаруживается его смысл...» [цит. по: 47, с. 79].

Изменения в процессе интервью приводят нас к убежденности в том, что между *диалогом, событием и личностным новообразованием существует органическая взаимосвязь*. Персонотенная ситуация – это в первую очередь микросоциальный феномен, феномен межличностного взаимодействия, строящегося на основе диалога. В продуцировании новых идей и обретении новообразований невозможно «натуральное хозяйство». Идеи, изъятые из обмена (и диспозиции личности, оторванные от своего предмета – другой личности), обречены на вымирание, поскольку только в диалоге можно «думой думу развивать».

Две теснейшим образом связанные между собой функции диалога – мыслепорождающая и смыслоформирующая – рельефнее всего проявляются именно в персонотенной ситуации. Процесс формирования смысла М.М. Бахтин называл «актом

откровения» истины в процессе общения. А Л.С. Выготский любил говорить, что мысль рождается в слове. Действительно, мысль рождается в попытке найти нужное слово, обращенное к Другому, а затем и к самому себе.

М.М. Бахтин, анализируя творчество Ф.М. Достоевского, писал:

Достоевский сумел открыть, увидеть и показать истинную сферу жизни идеи. Идея живет не в изолированном индивидуальном сознании человека — оставаясь только в нем, она вырождается и умирает. Идея начинает жить, т.е. формироваться, развиваться, находить и обновлять свое словесное выражение, порождать новые идеи, только вступая в существенные диалогические отношения с другими чужими идеями. Человеческая мысль становится подлинной мыслью, т.е. идеей, только в условиях живого контакта с чужой мыслью, воплощенной в чужом голосе, т.е. в чужом, выраженном в слове сознании. В точке этого контакта голосов-сознаний и рождается и живет идея.

Идея — как ее видел художник Достоевский — это не субъективное индивидуально-психологическое образование с «постоянным местопребыванием» в голове человека; нет, идея интериндивидуальна и интерсубъективна, сфера ее бытия не индивидуально-сознание, а диалогическое общение между сознаниями. Идея — это живое событие, разыгрывающееся в точке диалогической встречи двух или нескольких сознаний [12, с. 294].

Событие жизненного пути имеет свойство преобразовываться в сознании субъекта в жизненный опыт. Поэтому зрелая личность ставит задачу не просто справиться с имеющимися затруднениями (изменениями), но и приобрести опыт для со-владения с будущими. Именно поэтому *персоногенная ситуация означает качественный скачок при возникновении нового уровня бытия.*

Уметь извлекать уроки из событий жизни, уметь концептуализировать жизненный опыт на основе постоянно развивающейся психологической культуры и в диалогическом взаимодействии с другими — значит уметь войти в мир значений, символов и с их помощью фиксировать происходящее. И тогда жизненным опытом, облаченным в удобную форму (прежде всего словесную), легко манипулировать, легко с ним что-то делать, поскольку он опредмечивается, становится даже осязаемым. Л. Витгенштейн говорил: «Границы моего языка определяют границы моего мира». При определенном уровне личностного развития внешняя реальность уже не является единствен-

ной и подлинной действительностью. Возможности человека действовать во внутреннем мире и находить необходимое во внешнем возрастают многократно. Это и есть то, что мы называем *психологической культурой личности*. Психологически культурный человек находится в постоянном творчестве, поскольку постоянно преодолевает границы саморазвития. Он рассматривает жизнь как территорию самореализации. «Человек становится вполне человеком, — пишет Г. Федотов, — только в процессе культуры, и лишь в ней, на ее вершинах находят свое выражение его самые высокие стремления и возможности. Только по этим достижениям можно судить о природе или назначении человека» [цит. по: 17, с. 594].

Психологическая культура проявляется в активности по символическому и образному оформлению внешних воздействий, по акцентированию, усилению смысла воздействий (эту активность в литературе называют иногда *амплификацией*). И ее — активность по амплификации — можно рассматривать как наиболее общую закономерность психического развития в целом, а динамику присвоения этих информационных воздействий как один из основных параметров онтогенеза. Хотя сама по себе «окультуренность» еще не избавляет человека от проблем в развитии.

Дело в том, что культура общества обеспечивает ряд готовых ответов на жизненные проблемы. Ребенок научается им по мере роста и начинает смотреть на мир сквозь призму своей культуры. Культура обеспечивает его средствами и методами борьбы с препятствиями; обладание этими методами увеличивает его чувство уверенности. Культура имеет также комплекс доктрин о мире — религиозные традиции и фольклор, которые дают некоторую ориентацию и уверенность индивиду. Но культура может также обеспечивать угрожающие влияния, такие, как уверенность в существовании злых духов, злобных богов, колдовства и т.д., которые могут структурировать взгляд на мир как на опасность. Поэтому психологическая зрелость состоит в умелом (более рациональном, реалистичном) использовании интериоризованных ранее культурных средств. Есть одна очень удачная шутка на этот счет: зрелость — это вступление в тот возраст, когда человек начинает терять волосы, зубы и... иллюзии.

Психологическая культура является социально-психологическим опытом и в то же время своеобразным фильтром, инс-

трументом для извлечения, присвоения социального опыта. Она помогает состояться персоногенной ситуации, в которой человек получает какой-то ответ на важный для себя вопрос, точнее, он становится способным сформулировать его для себя. Персоногенные ситуации при этом не дают окончательных ответов на предельные проблемы человеческого существования (так как таких ответов просто нет). Но человек, обладающий определенным уровнем психологической культуры, извлекает из жизненной ситуации грамотный способ думать о любых проблемах и находить пусть и временные, но адаптивные ответы, позволяющие затем принимать эффективные жизненные решения. В психологической мудрости много печали, но в психологическом бескультурье ее еще больше.

Далее необходимо сказать о феномене «ценностной жизни», жизни, полной значения и смысла. Развитие ценностно-смысловой рефлексии опосредует повышение ценности жизни. Почти всегда личностные изменения в связи с событием — это изменения в ценностях человека. Напомним, что главной характеристикой персоногенной ситуации является переживание, центральным моментом которого выступает *осознание любого события в качестве конструктивного явления, в качестве ценности.*

Поэтому персоногенность может выступать не только как форма развития, но и как способ жизни личности, которая расширяет свои собственные границы, продуктивно и созидательно относясь ко всему происходящему. По меткому замечанию М.М. Бахтина, подлинная жизнь личности совершается в точке несовпадения человека с самим собой. Персоногенность предполагает рефлексию всей своей жизни, обращение вглубь себя и встречу с собой как с Другим, несовпадающим теперь с собой по содержанию прошлой психологической жизни. Человек с развитой психологической культурой способен превращать собственный жизненный путь в предмет практического преобразования. Психологическая культура способствует «собираанию себя» в осмысленную самоидентичность, в некую целостность, готовую ко всем превратностям жизненного опыта.

Персоногенный способ жизнеосуществления требует от индивида значительных усилий, активной работы над собой. Этот способ жизни характеризуется активностью, напряженностью, но, по нашим наблюдениям, с большей вероятностью приводит к психологической зрелости и удовлетворенности жизнью.

Персоногенность, обусловленная внутренними интенциями личности, позволяет человеку постоянно определять наиболее важные моменты своей жизни, осознавая тем самым себя в качестве автора собственного бытия.

Активно развивающийся человек переполнен возможностями (даже несмотря на естественные ограничения, заложенные самой природой). Мир представляет собой бесконечное разнообразие всевозможных проявлений, но обычный человек способен воспринимать лишь очень малую часть этого разнообразия, которая фильтруется его уникальным опытом, культурой, языком, убеждениями, ценностями. Человек живет в реальности, построенной из своих впечатлений, индивидуального опыта жизни, и действует, опираясь на свою модель мира. Мир настолько широк и богат, что люди вынуждены упрощать его, чтобы осмыслить. Мы обращаем внимание лишь на интересующие нас аспекты мира и игнорируем другие. Фильтры, которые мы накладываем на наше восприятие, определяют мир, в котором мы живем. Очень узкие убеждения и интересы делают восприятие мира скучным, предсказуемым и безрадостным. Изменив их, можно расширить свой взгляд на мир, наполнить жизнь удивительным разнообразием, «взять в руки целый мир, как яблоко простое».

Например, у человека есть определенная установка (фильтр) по поводу событий: он может некоторые из них воспринимать как неудачи. Но неудача — это уже определенная интерпретация какого-то жизненного эпизода. Последствия того или иного события можно рассматривать просто как результаты. Они могут быть использованы в качестве обратной связи, корректировки, прекрасной возможности заметить то, чему раньше не придавалось значения.

Для личностного роста определенные жизненные изменения также могут иметь различные последствия: для одного человека — стимулирующие, для другого — деструктивные. Допустим, человек сломал ногу. Можно впасть в уныние от этого, начать думать о своей горькой судьбе и укрепить в своем сознании решение: «Я — неудачник, в моей жизни ничего хорошего произойти не может». Конечно, такое убеждение, как правило, ни к чему хорошему и не приводит. С другой стороны, факт перелома ноги может быть воспринят человеком как символ, указывающий на необходимость изменить свою судьбу и начать

жить активной и полноценной жизнью. Конструктивное, персоногенное отношение к любым событиям формирует особое качество личности, которое можно назвать событийной смелостью. Развитая личность ею обладает непременно, поскольку готова к различным поворотам судьбы, поскольку осознает, что риск и потери (большие и малые) — непременные спутники жизни. «Когда я вспоминаю свою жизнь, — говорил знаменитый французский философ Ж. Деррида, — я склонен думать, что мне представился шанс любить даже несчастливые моменты моей жизни, их благословлять» [49].

Вот уж действительно: в одной и той же кипящей воде морковь становится мягкой, а яйцо варится вкрутую. Дело в том, что внутренняя, сознательная деятельность приводит к созданию определенной реальности. Когда у одного мультимиллионера спросили, когда он по-настоящему почувствовал, что богат, он ответил: «Когда проводил ночи в парке на скамейке». Ирония и горькая правда в том, что определенный образ жизни как бы гипнотизирует и внушает человеку, что так и будет, таковы твои пределы. Как в случае с цирковой лошадкой, которую в качестве тренировки привязывали к веревке определенной длины и пускали бегать по кругу, а затем она таким же образом (но уже без веревки) бегала кругами по манежу, даже не догадываясь, что она свободна.

Без соответствующего намерения, без развитой психологической культуры, без установки субъекта на личностное развитие, без уникальной констелляции индивидуально-ситуативных характеристик персоногенный способ жизни невозможен, даже при весьма удовлетворительных, казалось бы «подталкивающих» к развитию исключительно внешних обстоятельствах. О том, как иногда непросто создать персоногенную ситуацию, о том, как трудно стороннему наблюдателю организовать воздействие, имеющее действительно развивающий и тем более стойкий эффект, могут свидетельствовать неожиданные результаты одного масштабного социально-психологического проекта. Речь идет о Кэмбриджско-Сомервилльском исследовании преступности, проводившемся на протяжении многих лет XX столетия. Объектом этого благородного эксперимента были мальчики, проживавшие в 40-е годы в одном из пригородов Бостона, заселенного преимущественно ирландцами и итальянцами, имевшие низкий социально-экономический статус (как «склонные к преступности», так и вполне «средние»).

Некоторые из них были поставлены в условия интенсивного экспериментального воздействия, предпринятого с крайне честолюбивыми намерениями, в ходе которого (приблизительно на протяжении пяти лет) для них организовывались разнообразные программы социальной, психологической и образовательной поддержки. В частности, дважды в месяц к ним домой приходили консультанты, помогавшие решать их личные и семейные проблемы. Испытуемые имели возможность заниматься с репетиторами по предметам школьной программы. Многие из них получали психиатрическую и медицинскую помощь. Мальчикам была значительно облегчена возможность вступления в организацию бойскаутов, в Ассоциацию христианской молодежи, равно как и участия в других социальных программах по месту жительства. Значительное их число получило возможность выезжать в летние лагеря. Однако несмотря на интенсивность этих воздействий и благие намерения их инициаторов, мальчики, поставленные в экспериментальные (или «терапевтические») условия, оказались не менее склонны к правонарушениям, чем представители контрольной группы, не подвергавшиеся «терапевтическому воздействию». Более того, дальнейшие наблюдения, проводившиеся в течение 30 лет после завершения программы, показали, что принимавшие в ней участие испытуемые могли, будучи уже взрослыми, демонстрировать даже слегка худшие результаты (например, в отношении количества серьезных случаев насилия), нежели участники контрольной группы [107, с. 37].

Новообразования и вообще личностные изменения, конечно же, у участников данного эксперимента возникали, в том числе и в результате соответствующих влияний экспериментаторов. Другое дело, что эти изменения были не теми, которые ожидались. Внутренняя предрасположенность и субъективные интерпретации людей таким образом ассимилируют воздействия, чтобы открывались новые возможности в необходимом и желательном *именно для них* направлении.

Тот, кто выбрал персоногенный способ жизнеосуществления, может назвать себя так, как один из авторов назвал свою книгу: «Воскресший из живых». Он получил возможность жить нестереотипно, в других измерениях, он сам (но в диалогических отношениях с другими) задает эти измерения. Он творит, и творчество это относится в первую очередь к его собственной жизни. Судьба больше не является результатом случайных обстоя-

тельств, но стала результатом выбора. Персоногенный способ развития не дает человеку становиться жертвой собственной биографии. Говоря словами Г. Гессе, человек может наряду с внешней судьбой обрести судьбу внутреннюю, более сущностную, не случайную. Он ее не ждет, а творчески создает. Творчество умножает жизнь. Мы полагаем, что она становится более полной, более насыщенной, являющейся антиподом психологической смерти, психологического нездоровья. «Хочется жить на грани возможного», — сказал в своем последнем интервью Ж. Деррида. Кстати, в последнее время все больше авторов полагают, что развитая личность, психологически здоровая личность и творческая личность — понятия почти синонимичные.

Персоногенность противоположна бессобытийности. Бессобытийность — это характеристика такого бытия, когда личность не способна многообразию жизни делать собственным достоянием, не способна даже замечать это многообразие. Бессобытийность — это редкость «диалогических встреч сознаний, вне которых живая идея не может родиться, развиваться, стать событием» [53, с. 15].

При бессобытийности человек лишен творческого начала, реактивен и ждет изменений во внешнем мире. Он в большей мере занят сладостными воспоминаниями о беззаботном прошлом или инфантильными мечтаниями, уверяя себя, что эти мечты некая волшебная сила способна воплотить, но без его собственного участия. О такой ситуации, когда человек находится между воспоминанием и надеждой, можно сказать, что жизнь проходит в его же отсутствии. «Мы проходим по жизни спросонья и умираем в чаду нелепости и пустяков, не пришедши путем в себя», — писал А.И. Герцен [цит. по: 124, с. 179].

Бессобытийность делает человека отчужденным от себя, от жизни. Это хроническая обыденность, это повторяемость мыслей и переживаний, это скука, а следовательно, обесценивание жизни и потеря ее смысла. Когда ничего значимого, осмысленного не происходит (душевный штиль), нет никакого развития. Кажется, именно для таких случаев, случаев, когда человек занят чем-то незначительным в своей жизни, знаменитый Пифагор придумал высказывание: «Не поднимайте пыли на жизненном пути» [цит. по: 17, с. 429].

Обыденность, бессобытийность — это не просто отсутствие развития, не просто стагнация. Обыденность и бессобытийность — это скатывание к примитивному существованию, это регрессия.

Человек же, находящийся в состоянии личностного роста, переживает, размышляет, ищет, теряет, находит, пробует, ошибается, надеется, побеждает, празднует, проигрывает, горюет, т.е. живет полной жизнью и ежеминутно развивается. М.К. Мамардашвили отмечает: «...Человек всегда находится в стадии становления, и всякая история должна быть определена как история его усилия стать человеком. Человек не существует — он становится... Фундаментальная страсть человека — дать родиться тому, что находится в зародышевом состоянии, осуществить-ся. Вам хорошо известно, насколько это трудно. Чаще всего история — это кладбище несостоявшихся рождений, неосуществленных надежд и стремлений к свободе, любви, мысли, чести, достоинству. Опыт подобного «нерождения» я пережил сам, и пережил его глубоко, это мой личный опыт. Но благодаря ему, повторяю, я и понял, что страсть человека в том, чтобы осуществиться... Человек — это весьма и весьма напряженное усилие, длительный труд» [цит. по: 52, с. 130].

Человек — не только «пастух бытия», но и автор собственной жизни. Не только и не столько природное созревание, не только и не столько социальное формирование, но прежде всего саморазвитие на основе конструктивного использования жизненного опыта — в этом заключена сущностная характеристика автора жизненного пути. Специфика персоногенного способа жизни предполагает субъектность, осознанность, творчество, открытость, аутентичность, конструктивность, позитивную направленность изменений, когда человек, по словам С.Л. Рубинштейна, занят «восхождением к себе лучшему».

Действительно, чтобы адекватно пережить травмирующую ситуацию, очень часто одного желания и знаний недостаточно. Важны еще специальные условия, главными из которых выступают социальные отношения, отношения с таким человеком и при таких обстоятельствах, когда у субъекта возникает спокойно-трепетное отношение к себе и к жизни, когда он чувствует, что он как человек хорош, что он принят другим человеком, что сейчас предоставляется возможность решить или сделать что-то важное в своей жизни.

Персоногенность как форма личностного развития и способ жизни также создает необходимые предпосылки для развития социально-психологической адаптации личности в меняющихся условиях. Трансформация и социальная нестабильность современного общества порождают множество новых про-

блем, решать которые и быть успешным в жизни сможет только высокоинтегрированная личность, способная оперировать сложнейшими переживаниями адекватно сложнейшим изменениям социальной действительности.

Таким образом, благодаря самосознанию и рефлексивным процессам, психологической культуре, возможности вступать в диалогические отношения и диалогическому характеру функционирования сознания человек занимает активную позицию в отношении своего внутреннего мира. Эти перечисленные возможности личности позволяют не только использовать опыт событий данной возрастной стадии, но и возвращаться в своем сознании к событиям, произошедшим на предыдущих этапах личностного развития. Такой ретроспективный анализ может стать (и часто становится) очередным персоногенным событием, приводящим к существенным новообразованиям. Подводя итог сказанному, можно заключить: вся наша жизнь уходит на то, чтобы научиться пользоваться ею.

Вопросы для самоконтроля и повторения

1. Что представляет собой феномен «личность в событии»?
2. Что для вас означает утверждение: персоногенность есть способ личностного развития?
3. Почему изучение развития личности через изучение ее жизненного пути в значительной степени является описательным, идиографическим?
4. Каковы основные признаки (условия возникновения) персоногенной ситуации развития? Охарактеризуйте их примерами из своей жизни.
5. Каким образом даже самый незначительный стимул может приводить к персоногенной ситуации, к появлению существенного новообразования?
6. Какие новообразования могут выступать в качестве последствий персоногенного события?
7. Чем значимое событие отличается от персоногенного?
8. Почему бессобытийность, обыденность – противоположность персоногенности?
9. Почему персоногенные переживания характеризуются одновременно тремя свойствами – силой, инсайтностью и глобальностью? Будет ли переживание персоногенным при отсутствии хотя бы одного из этих свойств?
10. При каких условиях событие становится персоногенным, а при каких – психотравмирующим? Любые ли изменения личности являются персоногенными?

11. Каковы возможности биографического интервью в изучении персонотипических ситуаций?
12. Какова структура интервью «Главное событие моей жизни»? Охарактеризуйте каждый из его этапов.
13. Какие существуют подходы к интерпретации текста интервью?
14. Может ли интервью иметь психотерапевтическое, развивающее влияние на личность? Может ли биографическое интервью само стать персонотипическим событием для человека, значимым фактом его биографии?
15. Как конкретно реализуется способность человека концептуализировать свой жизненный опыт? Какова роль психологической культуры в этом процессе?
16. Что такое амплификация?
17. Каким образом персонотипичность создает необходимые предпосылки для развития социально-психологической адаптации?

Вопросы для обсуждения и размышления

1. В чем проявляется изоморфность (соответствие) художественной модели и исторически обусловленного образа жизни, художественной модели и сознания человека? Приведите примеры.
2. Может ли человек стать автором своего персонотипического события?
3. Что, по вашему мнению, имел в виду А. Вильмен, когда писал: «В судьбе нет случайностей: человек скорее создает, нежели встречает свою судьбу»?
4. Почему бессобытийность рано или поздно перестает удовлетворять человека?
5. Какой смысл Н. Бердяев вкладывал в слова: «Личность есть единство судьбы»?
6. В чем проявляется связь между диалогом, событием и личностным новообразованием?
7. Психологическая зрелость состоит в умелом (более рациональном, реалистичном) использовании интериоризованных ранее культурных средств. Как вы прокомментируете данное утверждение? Почему человек должен быть критичным к культуре, в которой он живет?
8. Что подразумевал О. Манделштам, когда писал такие слова: «Но от ереси прекрасной / Мы спастись не должны»?
9. Почему для человека с развитой психологической культурой, с персонотипическим способом жизнеосуществления открываются грандиозные возможности?
10. Как вы прокомментируете с точки зрения идеи о персонотипическом способе личностного развития слова А. Маслоу: «Если вы намеренно собираетесь быть меньшим, чем вы можете быть, я предупреждаю вас, что вы будете несчастны всю оставшуюся жизнь»?

Приложение

Метод, ориентированный на реконструкцию будущего

Теоретическое обоснование. Современный американский психотерапевт Ф. Мелджес выдвинул противоположный психоанализу тезис: «Будущее влияет на настоящее». Практической реализацией тезиса стала разработанная ученым «Психотерапия, ориентированная на реконструкцию будущего» (ПОРБ). Привлекательность данной терапии кроется в возможности оптимального координирования прошлого, настоящего, будущего аспектов биографии личности, а также в возможности коррекции двух существенных функций самосознания испытуемого: самоидентификации и проектирования «Я». Проектирование осуществляется посредством использования элементов ролевой игры, психодрамы, транзакционного анализа, будущей автобиографии.

Процедура проведения ПОРБ разделяется на пять стадий: отбор испытуемых, интерпретация эмоциональных порочных кругов, пересмотр прошлых решений, самофутурирование, временная организация.

Ф. Мелджес классифицирует свою концепцию психологического времени как когнитивно-поведенческую модель и считает ее предтечей теории Дж. Келли, а также Д. Миллера, Е. Галантера и К. Прибрама. Дж. Келли создал теорию личности, в которой получила развитие проблема регуляции поведения личности посредством антиципации: «Протекание психологических процессов личности определяется тем, как она предвосхищает события». Д. Миллер, Е. Галантер и К. Прибрам установили, как при помощи обратной связи мышление и поведение человека становятся организованными, структурированными.

Процедура ПОРБ предназначена для выработки у испытуемого подлинной идентичности, что позволяет ему овладеть набором конструктов о собственном «Я», служащих надежными проводниками в будущее, а также стать менее уязвимым перед напором травматических отголосков прошлого. Кроме того, ориентированная на реконструкцию будущего психотерапия призвана прерывать и предупреждать эмоциональные порочные круги, которые возникают всякий раз, когда проистекающие из прошлого катастрофические ожидания искажают имеющиеся на данный момент межличностные ожидания. По мере того как личность становится чрезмерно озабоченной ожиданиями других людей, она теряет саморегуляцию и ее личностное будущее в большей мере зависит от кого-то другого, нежели от себя.

Отбор испытуемых. Показаниями к применению ПОРБ служат недостаточно прочное чувство собственной идентичности личности, заниженное самоуважение, повторяющиеся эмоциональные спирали невротического типа, наличие социопатических черт (при хорошей мотивированности испытуемых). Поводом к данному рода терапии может быть также укороченная или бессвязная будущая временная

перспектива, чрезмерная ориентация на ожидания других людей, насыщенность прошлого личности психологическими травмами настолько, что работа с ее настоящим и будущим имеет больше смысла, чем погружение в прошлое.

Максимальную пользу от ПОРБ получают испытуемые, легко продуцирующие зрительные образы. Испытанием способности индивида к визуальному воображению может служить проверка яркости, с которой испытуемый представляет собственное отражение в зеркале. В другом испытании индивиду предлагается представить себя, съедающим яблоко, и дать отчет об ощущениях вкуса, качества, запаха. Если испытуемый довольно живо представляет эти нюансы чувствительности, значит, он хороший визуализатор. Кроме того, испытуемый оценивает себя по шкалам семантического дифференциала образа «Я», эмоций, по модифицированной шкале локуса контроля, по шкале Я-будущего. Эти методики используются не только для отбора испытуемых, но и для оценки прогресса в ходе терапии. Из всего перечисленного репертуара психологического инструментария наиболее часто применяются нижеприведенные шкалы образа «Я», создателем которых является Э. Эриксон.

Мои взгляды на себя теперь

Доверчивый	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Недоверчивый
Застенчивый	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Уверенный в себе
Напористый	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Защищающийся
Неспособный	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Умелый
Реалист	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Идеалист
Бесчувственный	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Сердечный
Забывающий о других	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Занятый собой
Лицемерный	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Искренний
Сильный	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Слабый
Пассивный	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Активный
Хороший	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Плохой
Мужественный	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Женственный

В шкалах первые восемь антонимов сформулированы на основе эпигенетических стадий жизненного пути личности, описанных Э. Эриксонем. Последние четыре шкалы являются общепринятыми в тестах семантического дифференциала. Положительный полюс шкалы (7 баллов) чередуется слева направо с отрицательным полюсом (1 балл) во избежание фиксации у испытуемого установки на ответ, что следует принимать во внимание при обработке результатов.

Кроме данного представления о себе, испытуемые могут оценивать по шкалам Эриксона и другие варианты образа «Я», например:

«Каким бы я хотел видеть себя через три месяца», «Какой я была пять лет назад, когда муж оставил меня».

Интерпретация эмоциональных порочных кругов. Значительная часть информации о характере порочных кругов испытуемого собирается в ходе применения тестов при отборе испытуемых для ПОРБ.

Если благодаря контролю над будущим достигается нейтрализация отклонений от поставленной цели, то отсутствие контроля обычно проявляется как усугубление отклонений от цели, трактуемое как порочный круг. Ключ к выявлению порочного круга состоит в том, чтобы показать испытуемому, как одно изменение влечет за собой другое изменение, вызывающее эффект «снежного кома», или нисходящей спирали. Испытуемому разъясняется, что первейшая задача состоит в том, чтобы изучить, когда с наибольшей долей вероятности могут появляться нисходящие спирали и какие факторы порождают их.

Пересмотр прошлых решений. Содержание данной задачи — нахождение путей предотвращения нисходящих спиралей и введение восходящих.

У каждого взрослого человека сохраняются пережитки его прошлого, не меняющиеся с течением времени. На языке транзакционного анализа Э. Берна эти пережитки прошлого трактуются как состояние Я-Ребенок. «Ребенок внутри нас» очень впечатлителен, чувствителен и уязвим по отношению к воздействиям прошлых сценарных предначертаний, берущих начало от родительских ожиданий. Кроме того, Я-Ребенок — источник радости, энергии, и так как мы росли довольно долго, прежде чем повзрослели, достаточно способный к выживанию.

Уметь жить — значит стараться соответствовать родительским указаниям, следовать им. Точнее говоря, для того чтобы выжить, «ребенок внутри нас» принимает решение следовать родительскому сценарию.

То, что однажды было решено, должно заново перерешиться. На этом основана «терапия перерешения», которая пытается освободить «ребенка внутри себя» от родительских предписаний, уже переставших соответствовать нашему настоящему и будущему.

При формулировке эмоционального порочного круга природа катастрофических ожиданий испытуемого уже известна. Эти катастрофические ожидания обычно уходят своими корнями в прошлые сценарные предписания.

Отношения между ожиданиями и предписаниями представляются следующим образом. Принятие сценарного предписания «не будь таким, каков ты есть» влечет за собой катастрофическое ожидание, состоящее в том, что «Я» окажется беспомощным, если его бросят другие, поскольку индивид считает, что не может полагаться на свои силы. Принятие сценария «сгинь» порождает следующее катастрофическое ожидание: «я нелюбим и заслуживаю всеобщего презрения». Принятие сценарного предписания «будь совершенством» также приводит к катастрофическому ожиданию: если я в чем-то проявлю не-

компетентность, другие будут меня всячески унижать. Принятие предписания «не доверяй» приводит к боязни, что, если попасться в ловушку, люди будут господствовать и установят надо мной свой контроль. Кроме перечисленных сценариев предписаний, существуют другие общие варианты: «не чувствуй», «не связывайся», «не высывайся», «не взрослей», «не будь близок» и т.д. Задача состоит в том, чтобы заставить испытуемого переменить свое раннее решение подчиняться этим сценарным предписаниям, оказать ему содействие в принятии перерешения.

Для того чтобы оживить состояние Я-Ребенок, испытуемому предлагается отдаться во власть какого-либо повторяющегося время от времени эмоционального состояния (например, депрессии) и перенестись в прошлое, вспомнив какой-то эпизод, когда он, будучи ребенком, чувствовал себя подавленным в присутствии родителей. Испытуемого всячески поощряют в том, чтобы он вел себя и чувствовал себя так, как в детстве, а также в том, чтобы он «оживил» данную сцену, будто она происходит здесь и сейчас.

Кроме того, Я-Ребенку всячески благоприятствуют восставать, вступать в конфронтацию по отношению к сценарным предписаниям и применительно к ним принимать решение заново. Например, если ребенок когда-то получил предначертание «пропади», то вместо его принятия и повиновения сценарию, т. е. мыслей о самоубытии, теперь он принимает перерешение. Перерешение можно драматизировать при помощи техники ролевой игры. Например, образ матери испытуемого может дать ему предписание «пропади ты пропадом», но Я-Ребенок его опровергает: «Я не желаю подчиняться, я буду жить, я буду заботиться о себе, хочешь ты этого или нет».

Наиболее эффективными перерешениями являются те, которые способствуют тому, чтобы Я-Ребенок занимал твердую позицию по отношению к деструктивным предписаниям сценария, а также к «сбору расплат» за повиновение — отрицательных эмоций, вызванных недовольством собой, чувств превосходства или неполноценности в межличностных отношениях.

Одним из наиболее оперативных способов выявления деструктивных сценарных предписаний служит рассмотрение периодически возникающих у испытуемого плохих чувств к другим людям. Плохие чувства — это формы «расплаты» за следование сценарию, сигналы подчинения испытуемого родительскому диктату. Они являются извращенным способом «расплаты», поскольку помогают испытуемому сохранять прежнюю позицию по отношению к своим родителям. Хотя самочувствие у испытуемого плохое, он тем не менее чувствует себя находящимся под защитой своих родителей и его эмоции связаны с прошлым, а не с настоящим или будущим.

Для многих испытуемых словесные перерешения всего лишь начало. Для того чтобы окончательно избавиться от саморазрушающих привычек, следует придать им иную структуру и дать подкрепление в

форме построения прожектов на будущее при помощи визуального воображения. В ПОРБ индивиду помогают структурировать образ Я-будущего в полном соответствии с его перерешениями. Выбранный образ Я-будущего призван служить не только преградой катастрофическим ожиданиям, проистекающим из прошлого, но и внутренним ориентиром для изыскания новых возможностей роста личности. Более того, визуальное воображение помогает вырабатывать перерешения, принимаемые в состоянии Я-Ребенок.

Для того чтобы навести мосты между перерешениями и образами желаемого будущего, необходимо содействовать испытуемому в отмежевании себя от главных фигур, с которыми он ранее идентифицировался.

Самофутурирование. ПОРБ базируется преимущественно на принципах футурирования и временной организации. Самофутурирование – это процесс визуализации будущих возможностей, перенесения предвосхищаемых картин будущего в психологическое настоящее испытуемого, что позволяет ему делать выборы относительно становления собственного «Я». Эти выборы перерастают во внутренние цели или ценности посредством придания им яркости при помощи визуального воображения. Видение сразу всех будущих возможностей в форме образов (симультанная визуализация) облегчает испытуемому выбор целей. На стадии самофутурирования испытуемому предоставляется помощь в перенесении предвосхищаемых им сцен своего личного будущего в психологическое настоящее, вследствие чего он имеет возможность делать выборы вариантов своего потенциального самостановления. Этот выбор перерастает во внутренние цели или ценности посредством оживления их, придания им яркости при помощи визуального воображения. Цель самофутурирования заключается в помощи испытуемому создавать такое опекающее и реалистическое Я-идеальное, чтобы он был в состоянии сохранять и поддерживать свою идентичность, не считаясь с ожиданиями других в прошлом, настоящем или будущем. Благодаря созданию уникального синтеза личностных выборов испытуемому помогают установить стержневую идентичность, препятствующую нисходящим спиральям и благопритствующую восходящим спиральям.

Примечательно, что люди, у которых имеются эмоциональные проблемы, испытывают трудности при попытках представить себя в будущем. Картина, которую они получают, часто оказывается смутной или неприглядной. Негативные проекции в будущее являются не чем иным, как экстраполяцией самоуничижительных сценариев жизни. Даже если вынудить испытуемых вызвать в воображении исключительно позитивные образы себя в будущем, многие быстро возвращаются к негативным или продуцируют лишь неясное и расплывчатое представление о глобальном эмоциональном состоянии счастья. Отсюда следует, что если человек не способен представить свой буду-

щий позитивный образ, то его личностное будущее станет, скорее всего, копией его негативного прошлого.

Приемы самофутурирования призваны нейтрализовать подобные затруднения, помогая испытуемому создавать конкретные образы Я-будущего в соответствии с фундаментальными параметрами Я-концепции. Эти фундаментальные параметры представлены в шкалах семантического дифференциала Э. Эриксона (ЭСД), по которым испытуемые оценивают свое «Я». Биполярные шкалы данного теста сформулированы на основе эпигенетических стадий жизненного пути личности и в дальнейшем совершенствовались для исследовательских и клинических целей. На начальной стадии ПОРБ испытуемый оценивал себя по двуполосным шкалам ЭСД «Мой собственный взгляд на себя теперь».

Чтобы начать процесс самофутурирования, испытуемому снова показывают результаты оценки им себя по шкалам ЭСД и записи принятых им перерешений на стадии отбора. Это делается для того, чтобы еще раз напомнить испытуемому о существенных параметрах его «Я», служащих основным материалом при кратком обсуждении того, как перерешения могут изменить впоследствии описание им себя. Затем испытуемому разъясняется, что вскоре он приступит к проектированию будущего времени, после чего при описании особенностей осуществления реалистического отбора, касающегося видения себя в будущем, в качестве исходных подсказок он будет применять как шкалы ЭСД, так и шкалы, полученные из собственных перерешений.

Временная организация. Временная организация означает упорядочение и переупорядочение планов реализации общих жизненных целей в рамках будущей временной перспективы и в соответствии с представляемыми образами Я-будущего. Руководитель должен ориентировать испытуемого на выбор реалистического Я-идеального и на отказ от неосуществимых образцов совершенства. При этом испытуемого можно ознакомить с формулой Джемса: $\text{Успех} = \text{Самоуважение} / \text{Притязания}$.

Данная формула представляет собой когнитивные рамки для осуществления выборов достижимого Я-идеального: испытуемому предстоит самому решить, какие цели стоящие, реальные, и заранее отказаться от завышенных претензий.

Затем испытуемому предлагается выбрать для проектирования какой-либо день через три месяца. Три месяца — срок для большинства испытуемых достаточно большой, чтобы возлагать надежду на появление к его окончанию некоторых перемен, но вместе с тем это не такое уж и отдаленное будущее, чтобы вызвать у них разочарование от долгого ожидания. Испытуемому лучше всего остановить свой выбор на празднике, приход которого ожидается через три месяца, особенно если в тот день предвидится общение со значимыми для него людьми. Для некоторых испытуемых, однако, праздники не являются подходящим событием, поскольку отягощены дополнительными хлопотами.

Какой бы будущий день ни был выбран, важно, что испытуемому придется предвосхищать взаимодействие с другими людьми. Оперирование в уме образами других людей обогащает саморефлексию и понимание себя.

Наконец, испытуемый приступает к проектированию будущего дня, который он выбрал. Этот процесс осуществляется посредством управляемого воображения. Сначала испытуемого просят закрыть глаза и предлагают упражнения на релаксацию (глубокий вдох и выдох, расслабление мышц и т. п.). Расслабившись, ему нужно постепенно, шаг за шагом продвигаться во времени. Руководитель получает от испытуемого ответы относительно того, переживаются ли им субъективные картины своего будущего так, как будто они уже происходят. Например: «Сейчас вы совершаете путешествие во времени в свое будущее. Сейчас — это завтра, и вы видите себя в ситуации, которая кажется вам почти реальной. Вы ходите, разговариваете и видите людей, общающихся с вами. Когда вы увидите себя, взаимодействующим с другими людьми, достаточно ярко, поднимите указательный палец правой руки. Хорошо. Теперь давайте продолжим путешествие в будущее: перенесемся на неделю вперед. Снова воображайте себя, взаимодействующим с людьми, как будто все происходит сейчас. Поднимите правый указательный палец, если чувствуете, что находитесь в настоящем. Хорошо. А теперь перенесемся на месяц вперед».

Потом испытуемому предлагается перенестись вперед на два месяца и, наконец, оказаться в первом дне четвертого месяца. Такого рода постепенное передвижение во времени стимулирует испытуемого к яркому воображению выбранного им будущего дня и обеспечивает «разминку» для переживания этого будущего дня так, как будто он уже наступил. «Делание настоящего из будущего» наделяет участника самофутурирования ощущением реальности. Представление будущего (или прошлого) необходимо для адекватной терапии проектирования времени.

Как только испытуемый перенесся в своем воображении в день, который придет через три месяца, желательно порекомендовать ему начинать этот день с уединенных сцен, которые усиливают рефлексию. Рекомендация может быть, например, такой: «Вы только что проснулись, чувствуете себя хорошо отдохнувшим. Встаете с постели и смотрите в зеркало. Вспоминаете о принятых вами три месяца назад перерешениях. Вы видите в зеркале выражение своего лица, глаза, рот, положение головы, позу тела. Сейчас, когда вы уже готовы и вошли в образ видения себя, произнесите вслух свои перерешения, обращаясь к своему отражению в зеркале». В этот момент испытуемый обычно шепчет перерешения: «Я не пропаду, я буду заботиться о себе, необязательно быть идеальным, можно хорошо себя чувствовать, будучи и таким, какой я есть». Руководитель продолжает: «Можете ли вы более убедительно сказать себе это? Скажите эмоциональнее, чтобы произнесенное отразилось на вашем лице, видимом в зеркале». И тог-

да испытываемый либо с уверенностью произносит перерешения, либо испуганно говорит, что он не в состоянии это выполнить.

В случае испуга следует временно приостановить самофутурирование и провести дополнительную работу по перерешениям. Если испытываемый высказывается о своих перерешениях уверенно, то они послужат для создания его зрительных образов по мере представления и воображения всего будущего дня. Руководитель говорит: «Сейчас вы собираетесь прожить день согласно вашим перерешениям. Видите себя за завтраком с кем-либо из близких вам людей. Будьте точно таким, каким вы хотели бы стать. Ваша манера говорить, походка, позы, особенно внутренние переживания — все это находится в полном соответствии с тем, кем вы предпочитаете стать. Наблюдайте, как люди реагируют на ваше появление в том образе, какой вы себе избрали. Постарайтесь провести все свои утренние процедуры, представляя себя таким, каким вы решили стать».

Испытуемый осуществляет самофутурирование с закрытыми глазами. Его поощряют использовать визуальное воображение и яркое представление конкретных ситуаций, в которых он почувствует себя вовлеченным вместе с другими в активное, эмоционально значимое общение. Ощущение протяженности происходящего во времени достигается посредством введения в визуальные сцены элементов движения и эмоций. Это, кроме того, приближает субъективные картины к реальности. Руководитель предоставляет в распоряжение испытуемого 10 минут для создания им картин утренних занятий по собственному усмотрению, без проговаривания. Когда испытываемый просигнализирует о завершении утренних процедур, руководитель сообщает ему, что впереди — вторая половина дня.

В то время как человек представляет картины второй половины дня, его обучают создавать образы себя согласно параметрам семантического дифференциала Эриксона (ЭСД) и словам, отражающим принятые перерешения. Например, специалист называет одну из биполярных шкал ЭСД «доверчивый — недоверчивый», и человеку необходимо построить образ Я-будущего в соответствии с выбранным им пунктом, локализованным где-то между двумя полюсами или на одной из сторон шкалы. Создаются возможности для того, чтобы человек представлял себя действующим со значимыми другими «здесь и теперь» согласно своему решению быть доверчивым или недоверчивым в той или иной степени. Свой выбор ему не следует обдумывать слишком долго, он должен создавать свои образы спонтанно, убеждаясь в том, что при их наличии у него отсутствует психологический дискомфорт. Когда человек полностью вошел в образ, соответствующий его выбору, ему предлагается дать знать руководителю о своей готовности переходить дальше, к следующему параметру шкалы. Сигнал может быть вербальным или невербальным. Затем специалист называет иную двухполосную шкалу («уверенность в себе — застенчивость»), и

процесс повторяется до тех пор, пока не будут пройдены все шкалы ЭСД и перерешений.

Следующим этапом является разбор вечера заданного дня и сопряженное с этим генерирование образов Я-будущего, отвечающих уникальной индивидуальности человека. Некоторые из этих неповторимых образов могут воспроизводить то, кем он всегда являлся, каким был, и следовательно, испытуемому надо упрочить их, представляя себя взаимодействующим с другими людьми тем или иным особым образом.

Наконец, на исходе дня испытуемый оглядывается назад и обзревает те образы и картины, которые доставили ему наибольшее удовлетворение в этот будущий день.

Потом испытуемого просят открыть глаза. Ему сразу же вручается бланк шкал ЭСД и перерешений, озаглавленный «Каким бы я хотел видеть себя через три месяца». Предлагается заполнить этот бланк исходя из образов и чувств, которые он только что испытывал в ходе проектирования будущего. Это следует делать быстро, чтобы выборы точнее отражали образы.

После заполнения шкал будущего у испытуемого берут интервью о его переживаниях в процессе проектирования будущего. Руководитель принимает к сведению существенные образы и картины, сферы, причиняющие беспокойство, конфликтные сферы.

Таким образом, испытуемому оказывается помощь в том, чтобы при необходимости он мог переделать свои выборы и довести их до уровня поистине реалистических целей своего Я-идеального.

Литература

1. *Абрамова, Г.С.* Возрастная психология / Г.С. Абрамова. М., 1999.
2. *Абульханова-Славская, К.А.* Диалектика человеческой жизни / К.А. Абульханова-Славская. М., 1977.
3. *Абульханова-Славская, К.А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. М., 1981.
4. *Абульханова-Славская, К.А.* Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. М., 1991.
5. *Акунин, Б.* Алмазная колесница / Б. Акунин. Т. 1. Ловец стрекоз. М., 2003.
6. *Ананьев, Б.Г.* О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. М., 1977.
7. *Ананьев, Б.Г.* Социальные ситуации развития личности и ее статус / Б.Г. Ананьев // Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
8. *Анцыферова, Л.И.* К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. М., 1981.
9. *Анцыферова, Л.И.* Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. 1993. Т. 4. № 2.
10. *Асмолов, А.Г.* Вперед к Д.Б. Эльконину: неклассическая психология будущего / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. 2004. № 1.
11. *Асмолов, А.Г.* Движущие силы и условия развития личности / А.Г. Асмолов // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000.
12. *Бахтин, М.М.* Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. Киев, 1994.
13. *Бердяев, Н.А.* Самопознание / Н.А. Бердяев. Л., 1991.
14. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование) / Л.И. Божович. М., 1968.
15. *Божович, Л.И.* Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.
16. *Бореев, Ю.Б.* Эстетика: в 2 т. Т. 1 / Ю.Б. Бореев. Смоленск, 1997.
17. *Борохов, Э.* Энциклопедия афоризмов (В мире мудрых мыслей) / Э. Борохов. М., 2000.
18. *Братусь, Б.С.* К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. 1997. № 5.
19. *Брушлинский, А.В.* Принцип детерминизма в трудах С.Л. Рубинштейна / А.В. Брушлинский // Вопросы психологии. 1989. № 4.
20. *Буякас, Т.М.* Инициальный путь развития личности: возможности психологической работы / Т.М. Буякас // Вопросы психологии. 2003. № 5.

21. *Буякас, Т.М.* Проблема и психотехника самоопределения личности / Т.М. Буякас // Вопросы психологии. 2002. № 2.
22. *Вагин, Ю.Р.* Креативные и примитивные. Основы онтогенетической персонологии и психопатологии // <http://ezoteric.polbu.ru/vagin...>
23. *Вардомацкий, А.П.* Аксиобиографическая методика / А.П. Вардомацкий // Социологические исследования. 1991. № 7.
24. *Васильева, О.С.* Историко-культурный анализ понятия «здоровый образ жизни» и современные представления о нем студенческой молодежи / О.С. Васильева, Д.З. Хозина // Психология в вузе. 2005. № 1.
25. *Васильюк, Ф.Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Васильюк. М., 1984.
26. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А.В. Петровского. М., 1997.
27. *Выготский, Л.С.* Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. М.; Воронеж, 1996.
28. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. М., 1983.
29. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Элькониной. М., 1984.
30. *Гердер, И.Г.* Идеи к философии истории человечества / И.Г. Гердер; пер. и прим. А.В. Михайлова. М., 1977.
31. *Гинзбург, М.Р.* Сформированность личностной идентичности как показатель успешности социализации в старшем подростковом и юношеском возрастах / М.Р. Гинзбург // Мир психологии. 1998. № 1.
32. *Гиппенрейтер, Ю.Б.* Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 1988.
33. *Годфруа, Ж.* Что такое психология: в 2 т. Т.1 / Ж. Годфруа; пер. с фр. М., 1992.
34. *Головаха, Е.И.* Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. К., 1984.
35. *Гришина, Н.В.* Психология ситуаций как область социально-психологических исследований / Н.В. Гришина // Социальная психология в трудах отечественных психологов. СПб., 2000.
36. *Гришина, Н.В.* Психология социальных ситуаций / Н.В. Гришина // Психология социальных ситуаций. СПб., 2001.
37. *Гумбольдт, В.* О различном строении человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода / В. Гумбольдт // История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. Т. 1. М., 1964.
38. *Давыдов, В.В.* Культура, образование, мышление / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко // Перспективы: вопросы образования, UNESCO. 1992. № 1–2.
39. *Давыдов, В.В.* Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. М., 1986.

40. *Девяткин, А.А.* Психология социальной установки. Экологическая концепция социальной установки: монография / А.А. Девяткин. Калининград, 1996.
41. *Дикая, Л.Г.* Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования / Л.Г. Дикая, А.В. Махнач // Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. СПб., 2001.
42. Дневник Пети Сагайдачного. Ученика московской школы № 211. М., 1963.
43. *Додонов, Б.И.* Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. М., 1978.
44. *Достоевская, А.Г.* Воспоминания / А.Г. Достоевская; вступ. ст., подгот. текста и примеч. С.В. Белова и В.А. Туниманова. М., 1987.
45. *Дружинин, В.Н.* Психологическая культура и образование / В.Н. Дружинин // <http://old.prosv.ru/metod/egorova/1.html>
46. *Дружинин, В.Н.* Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. М., 1997.
47. *Елисеев, О.П.* Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. СПб., 2000.
48. *Ершов, А.А.* Взгляд психолога на активность человека / А.А. Ершов. М., 1991.
49. *Жак, Деррида.* «Я веду войну с самим собой» / Деррида Жак // <http://www.inosmi.ru/print/213685.html>
50. *Зинченко, В.П.* Как возможна поэтическая антропология? / В.П. Зинченко // Человек. 1994. № 6.
51. *Зинченко, В.П.* Предисловие (к книге «Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека» / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий) // <http://www.psyparents.ru/index.php...>
52. *Зинченко, В.П.* Проблемы психологии развития / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. 1991. № 4.
53. *Зинченко, В.П.* Теоретический мир психологии / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. 2003. № 5.
54. *Иванова, Ю.В.* Рефлексия значимого выбора старшего школьника: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Минск, 1996.
55. *Ильенков, Э.В.* Что же такое личность? / Э.В. Ильенков // С чего начинается личность / под общ. ред. Р.И. Косолапова. М., 1984.
56. *Ильин, В.* Постигание «Я» (О философии гуманитарного знания) / В. Ильин [и др.] // Высшее образование в России. 2007. № 4.
57. *Калашникова, М.Б.* О модели возрастной сензитивности / М.Б. Калашникова // Вопросы психологии. 2007. № 4.
58. *Капитонов, Э.А.* Социология XX века / Э.А. Капитонов. Ростов/нД, 1996.
59. *Карандашев, Ю.Н.* Психология развития: Ч. 1. Введение / Ю.Н. Карандашев. Минск, 1997.
60. *Карцева, Т.Б.* Понятие жизненного события в психологии / Т.Б. Карцева // Психология личности в социалистическом обществе: Личность и ее жизненный путь. М., 1990.

61. *Кафка, Ф.* Дневники и письма / Ф. Кафка; пер. с нем.; авт. предисл. Ю.И. Архипов. М., 1994.
62. *Ковалев, Г.А.* Психологическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. 1993. №1.
63. *Ковалев, Г.А.* Общение и проблема интериоризации / Г.А. Ковалев, Л.А. Радзиховский // Вопросы психологии. 1985. № 1.
64. *Козлов, Н.И.* Формула успеха, или Философия жизни эффективного человека / Н.И. Козлов. М., 2002.
65. *Коломинский, Я.Л.* Дифференциация социальной психологии и некоторые проблемы психологии развития / Я.Л. Коломинский // Социальная психология в трудах отечественных психологов. СПб., 2000.
66. *Коломинский, Я.Л.* Персоногенность как форма личностного развития / Я.Л. Коломинский, С.Н. Жеребцов // Психология. 2001. № 2.
67. *Коломинский, Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. (Общие и возрастные особенности) / Я.Л. Коломинский. Минск, 1976.
68. *Коломинский, Я.Л.* Социальная психология школьного класса / Я.Л. Коломинский. Минск, 1997.
69. *Коломинский, Я.Л.* Человек: психология / Я.Л. Коломинский. Минск, 1998.
70. *Кон, И.С.* Постоянство личности: миф или реальность? / И.С. Кон // Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
71. *Кон, И.С.* Психология ранней юности / И.С. Кон. М., 1989.
72. *Коржова, Е.Ю.* Развитие личности в контексте жизненной ситуации / Е.Ю. Коржова // Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. СПб., 2001.
73. *Коржова, Е.Ю.* Методика «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций / Е.Ю. Коржова; под ред. Л.Ф. Бурлачука. К., 1994.
74. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985.
75. *Кулагина, И.Ю.* Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. М., 2001.
76. *Кучинский, Г.М.* Общение и личность / Г.М. Кучинский // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы онтогенеза морального сознания и поведения. Междунар. науч. конф. (2006, Гомель) / науч. ред. А.А. Лытко, И.В. Сильченко. Гомель, 2006.
77. *Леви, В.Л.* Травматология любви / В.Л. Леви. М., 2003.
78. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М., 2004.
79. *Леонтьев, А.Н.* Индивид и личность / А.Н. Леонтьев // Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. М., 1987.

80. *Леонтьев, Д.А.* Личность: человек в мире и мир в человеке / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. 1989. № 3.
81. Личность: определение и описание // Вопросы психологии. 1992. № 3 – 4.
82. *Логинова, Н.А.* Биографический метод в свете идей Б.Г. Ананьева / Н.А. Логинова // Вопросы психологии. 1986. № 5.
83. *Логинова, Н.А.* Развитие личности и ее жизненный путь / Н.А. Логинова // Принцип развития в психологии. М., 1978.
84. *Лотман, М.Ю.* Структура художественного текста / М.Ю. Лотман. М., 1970.
85. *Магнуссон, Д.* Требуется: психология ситуаций / Д. Магнуссон // Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. СПб., 2001.
86. *Майерс, Д.* Социальная психология. Интенсивный курс / Д. Майерс. СПб., 2002.
87. *Мамардашвили, М.К.* Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. М., 1990.
88. *Мамардашвили, М.К.* Проблема человека в философии / М.К. Мамардашвили // О человеческом в человеке / под общ. ред. И.Т. Фролова. М., 1991.
89. *Маслоу, А.* Психология бытия / А. Маслоу; пер. с англ. М., 1997.
90. *Мацумото, Д.* Психология и культура. Современные исследования / Д. Мацумото. СПб., 2002.
91. *Мерлин, В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. М., 1986.
92. *Мид, М.* Культура и мир детства / М. Мид // Антология культурологической мысли. М., 1996.
93. *Михайлов, Ф.Т.* Преемственность в развитии сознания / Ф.Т. Михайлов // Природа. 1986. № 5.
94. *Мясищев, В.Н.* Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. Л., 1960.
95. *Мясищев, В.Н.* Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясищев // Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
96. *Ницше, Ф.* Так говорил Заратустра. Избранные произведения / Ф. Ницше. М., 1990.
97. *Пергаменщик, Л.А.* Преодоление психологических травм / Л.А. Пергаменщик, С.С. Гончарова, М.И. Яковчук. Минск, 1999.
98. *Петровский, А.В.* Проблема развития личности с позиций социальной психологии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. 1984. № 4.
99. *Петровский, А.В.* Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А.В. Петровский // Вопросы психологии. 1987. № 1.
100. *Петровский, В.А.* Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / В.А. Петровский // Вопросы психологии. 1985. № 4.
101. *Плеханова, Т.Ф.* Текст как диалог / Т.Ф. Плеханова // [www.psyinst.ru / library.php...](http://www.psyinst.ru/library.php...)

102. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. М., 1998.
103. *Пришвин, М.М.* Дневники / М.М. Пришвин; сост., предисл. и ком. Ю.А. Козловского. М., 1990.
104. Психология: Библиографический библиографический словарь / пер. с англ. СПб., 1999.
105. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
106. *Ремшмидт, Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт; пер. с нем. М., 1994.
107. *Росс, Л.* Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт; пер. с англ. В.В. Румынского; под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна. М., 2000.
108. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб., 1999.
109. Русская советская поэзия. Хрестоматия / сост. Л.П. Кременцов, Л.А. Левицкий, А.А. Мигунов, Л.Н. Михеева; под ред. Л.П. Кременцова. Л., 1988.
110. *Селезнев, А.А.* Психология здоровья / А.А. Селезнев; под ред. Я.Л. Коломинского. Барановичи, 2006.
111. *Селье, Г.* Стресс без дистресса / Г. Селье; предисл. М. Тойама. Рига, 1992.
112. *Семикин, В.В.* Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. СПб., 2004.
113. *Ситников, В.Л.* Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. СПб., 2001.
114. *Слободчиков, В.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М., 1995.
115. *Слободчиков, В.И.* Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. 1986. № 6.
116. *Слободчиков, В.И.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. 2001. № 4.
117. *Соколова, Е.Т.* Феномен психологической защиты / Е.Т. Соколова // Вопросы психологии. 2007. № 4.
118. Социология / авт.-сост. А.Л. Айзенштадт. Гомель, 2002.
119. Социология / А.Н. Елсуков, Е.М. Бабосов, А.Н. Данилов [и др.]; под общ. ред. проф. А.Н. Елсукова. Минск, 2001.
120. *Сурмава А.В.* Психологический смысл исторического кризиса / А.В. Сурмава // Вопросы психологии. 2004. № 3.
121. *Теплов, Б.М.* Заметки психолога при чтении художественной литературы. Избранные труды: в 2 т. Т. 1 / Б.М. Теплов. М., 1985.
122. *Толстой, Л.Н.* Дневник 1899 / Л.Н. Толстой // [http://www.kulichki.com/inkwell/...](http://www.kulichki.com/inkwell/)

123. *Толстых, В.И.* Сократ и мы / В.И. Толстых // С чего начинается личность / под общ. ред. Р.И. Косолапова. М., 1984.
124. *Толстых, В.И.* Человек человечества / В.И. Толстых // С чего начинается личность / под общ. ред. Р.И. Косолапова. М., 1984.
125. *Томэ, Х.* Теоретические и эмпирические основы психологического развития человеческой жизни / Х. Томэ // Принцип развития в психологии. М., 1978.
126. *Федунина, Н.Ю.* Проблема личности в трудах Пьера Жана / Н.Ю. Федунина // Вопросы психологии. 2003. № 1.
127. *Фельдштейн, Д.И.* Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. 2003. № 6.
128. *Фельдштейн, Д.И.* Социальное развитие в пространстве-времени Детства / Д.И. Фельдштейн. М., 1997.
129. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.
130. Формирование личности старшеклассника / под ред. И.В. Дубровиной. М., 1989.
131. *Франкл, В.* Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере / В. Франкл. М., 2007.
132. *Фрейдджер, Р.* Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейдджер, Д. Фейдимен. СПб., 2002.
133. *Фридман, Л.М.* Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. М., 1991.
134. *Хрящева, Н.Ю.* Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире / Н.Ю. Хрящева // Социальная психология в трудах отечественных психологов. СПб., 2000.
135. *Худенко, А.В.* Повседневность в лабиринте рациональности // Социологические исследования. 1993. № 4.
136. *Хьелл, Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зинглер. СПб., 2000.
137. *Шварц, Е.* Живу беспокойно...: Из дневников / Е. Шварц. Л., 1990.
138. *Шериф, М.* Ситуации социального воздействия // Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. СПб., 2001.
139. *Щукина, М.А.* Об онтологическом статусе саморазвития личности / М.А. Щукина // Вопросы психологии. 2007. № 4.
140. *Гонкур де Э. и Ж.* Дневник. Записки о литературной жизни. Избранные страницы: в 2 т. / Э. и Ж. де Гонкур; пер. с фр. Т. 2. М., 1964.
141. *Элкинд, Д.Э.* Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / Д.Э. Элкинд // Эрик Г. Эриксон. Детство и общество / пер. с англ. СПб., 1996.
142. Энциклопедия для детей. Т. 18. Человек. Ч. 2. Архитектура души. Психология личности. Мир взаимоотношений. Психотерапия / гл. ред. В.А. Володин. М., 2002.
143. *Эриксон, Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. // общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М., 1996.

Содержание

Введение.....	3
1. Что такое личность?	17
1.1. Определение личности	17
<i>Вопросы для самоконтроля и повторения</i>	28
<i>Вопросы для обсуждения и размышления</i>	29
1.2. Устойчивость и изменчивость личности.....	29
<i>Вопросы для самоконтроля и повторения</i>	34
<i>Вопросы для обсуждения и размышления</i>	34
1.3. Наследственность, воспитание и среда в развитии личности.....	35
<i>Вопросы для самоконтроля и повторения</i>	44
<i>Вопросы для обсуждения и размышления</i>	45
1.4. Как изучают личность и ее развитие?	45
1.4.1. Целостность личности	45
1.4.2. Самонаблюдение	52
1.4.3. Объективное наблюдение	57
1.4.4. Экспериментальный метод.....	61
1.4.5. Метод тестов.....	67
1.4.6. Методы изучения взаимоотношений	77
<i>Вопросы для самоконтроля и повторения</i>	100
<i>Вопросы для обсуждения и размышления</i>	101
2. Возрастная периодизация личностного развития	102
2.1. Социокультурный характер возрастной периодизации	102
<i>Вопросы для самоконтроля и повторения</i>	111
<i>Вопросы для обсуждения и размышления</i>	111
2.2. Культурно-психологические подходы к возрастной периодизации	111
2.2.1. Методологические подходы культурно-исторической теории Л.С. Выготского	113
2.2.2. Теория культурно-исторического подхода в концепции А.Н. Леонтьева	122
2.2.3. «Система координат» в теории Э. Эриксона	128
2.2.4. Ключевые идеи развития личности и периодизация жизни Д. Левинсона	141
<i>Вопросы для самоконтроля и повторения</i>	144
<i>Вопросы для обсуждения и размышления</i>	145
3. Психологическая культура личности	146
3.1. Психологическая культура и психологическое здоровье личности	146

<i>Вопросы для самоконтроля и повторения</i>	163
<i>Вопросы для обсуждения и размышления</i>	164
3.2. Формирование психологической культуры личности	165
<i>Вопросы для самоконтроля и повторения</i>	176
<i>Вопросы для обсуждения и размышления</i>	177
4. Личность и социальные ситуации ее развития	178
4.1. Личность и социальные роли.....	178
<i>Вопросы для самоконтроля и повторения</i>	185
<i>Вопросы для обсуждения и размышления</i>	185
4.2. Психология взаимоотношений в развитии личности	186
4.2.1. Потребность в общении	186
4.2.2. Основные системы отношений в школьных классах.....	192
4.2.3. Положение ученика в системе личных взаимоотношений	195
4.2.4. Взаимность выборов и удовлетворенность в общении.....	201
4.2.5. Переживание и осознание учеником своих взаимоотношений с другими членами группы	205
4.2.6. Факторы социометрического статуса личности.....	210
4.2.7. Педагог и взаимоотношения между детьми.....	213
4.2.8. Структура педагогического взаимодействия	217
4.2.9. Преднамеренное и непреднамеренное в педагогическом взаимодействии.....	223
4.2.10. Фронтальное и диадическое педагогическое общение	224
4.2.11. Предметность педагогического общения.....	227
4.2.12. Психология «педагогической команды»	228
<i>Вопросы для самоконтроля и повторения</i>	230
<i>Вопросы для обсуждения и размышления</i>	231
4.3. Социальная и персонотенная ситуации развития	231
<i>Вопросы для самоконтроля и повторения</i>	243
<i>Вопросы для обсуждения и размышления</i>	244
5. Развитие личности в событиях жизненного пути	245
5.1. Жизненный путь как пространство развития личности.....	245
<i>Вопросы для самоконтроля и повторения</i>	256
<i>Вопросы для обсуждения и размышления</i>	256
5.2. Значимые события жизненного пути.....	257
<i>Вопросы для самоконтроля и повторения</i>	274
<i>Вопросы для обсуждения и размышления</i>	275
5.3. Персонотенность как способ личностного развития.....	275
5.3.1. Персонотенность и личностное развитие.....	275

5.3.2. Изменение объективных условий развития микросоциальной ситуации.....	279
5.3.3. Субъективное отражение изменившихся условий	283
5.3.4. Последствия персоногенного события	285
5.3.5. Методика «Главное событие моей жизни».....	291
<i>Вопросы для самоконтроля и повторения</i>	<i>316</i>
<i>Вопросы для обсуждения и размышления.....</i>	<i>317</i>
 Приложение. Метод, ориентированный на реконструкцию будущего	 318
Литература.....	327

Учебное издание

Коломинский Яков Львович
Жеребцов Сергей Никифорович

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Редактор *Е.З. Липень*
Художественный редактор *Е.Э. Агунович*
Технический редактор *Н.А. Лебедевич*
Корректор *Е.З. Липень*
Компьютерная верстка *Н.В. Шабуня*

Подписано в печать 23.03.2009. Формат 84×108/32. Бумага офсетная. Гарнитура «Нimbus».
Офсетная печать. Усл. печ. л. 17,64. Уч.-изд. л. 19,57. Тираж 1200 экз. Заказ 657.

Республиканское унитарное предприятие «Издательство “Вышэйшая школа”».
ЛИ № 02330/0494062 от 03.02.2009. Пр. Победителей, 11, 220048, Минск.
<http://vshph.com>

Республиканское унитарное предприятие «Типография “Победа”».
ЛП № 02330/0056832 от 30.04.2004. Ул. Тавляя, 11, 222310, Молодечно.