Министерство образования и науки Российской Федерации Омский государственный педагогический университет

А. С. ШАРОВ

ПСИХОЛОГИЯ КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Учебное пособие

Омск Издательство ОмГПУ 2013 УДК 159.9:316(078.5) ББК 88.5я73 Ш26 Печатается по решению редакционноиздательского совета Омского государственного педагогического университета

Шаров, А. С.

Ш26 Психология культуры, образования и развития человека : учебное пособие / А. С. Шаров. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2013. — $300 \ c$.

ISBN 978-5-8268-1782-7

В пособии целостно и системно представлена роль культуры и её механизмов в развитии, образовании и жизнедеятельности человека. Раскрыты базовые понятия, в пространстве которых анализируется становление личности человека. К ним относятся: жизнь, культура, субкультура, человек, регуляция жизнедеятельности, персональный миф жизни, механизмы развития и периодизация человека, образование и теории учения. В конце дан глоссарий для более адекватного понимания содержания учебного пособия.

Предназначено для магистрантов направлений «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование», а также аспирантов психолого-педагогических и гуманитарных специальностей.

> УДК 159.9:316(078.5) ББК 88.5я73

ВВЕДЕНИЕ

Развитие высшей школы невозможно без осознания огромной роли культуры, образования и социально-психологических механизмов развития личности человека, личностно-творческой самореализации преподавателя и студента. Проблемы образования, развития и самореализации человека в современных социокультурных условиях стали в последнее время особенно актуальны.

Человек и культура неразрывно связаны друг с другом. Культура посредством социокультурных и социально-психологических механизмов формирует и образовывает человека, а он, в свою очередь, развивает и поддерживает функционирование культурных механизмов. Посредством главного психологического механизма – превращения – человек постигает иные миры, в том числе и внутренний мир своего воображения. Именно это психологическое образование создает возможность человеку быть сопряженным окружающему миру, адекватно его конструировать и освещать светом ценностной оправданности. А изменение «Я-позиции» позволяет осваивать социокультурные роли, без которых нет полноценной жизни. И всё, что усвоил человек в социокультурных условиях, реализуется в его персональном мифе, в котором он живет, действует и с позиции которого видит окружающий мир. В процессе регуляции взаимодействия с окружающим миром человек осваивает культурное наследие, а образование подготавливает его к профессиональной деятельности.

В развитии человека ключевая роль принадлежит игровому началу (Й. Хёйзинга), которое первоначально проявляется в имитации и подражании, а затем реализуется в превращении. Это прежде всего становится возможным в возрастных субкультурах, которые более всего способствуют развитию человека. На определенном этапе, когда интенсивно происходит образование растущего человека, большую роль играет учитель, как медиатор культуры. Его профессиональная деятельность, компетентность и педагогические способности помогают растущему человеку не только освоить накопленный человечеством опыт и знания, но и реализовать себя в выбранной профессии и жизни. Для этого учитель должен владеть самоменеджментом, т. к. это может помочь оптимизировать профессиональную деятельность и самореализоваться. Учителю важно самому осваивать новое и приобщать к этому процессу своих учеников, т. е. совместно с ними двигаться в предмете, развивая рефлексивно-регулятивные механизмы осмысления «иной» предметной реальности, критическое мышление и креативность. Всё это возможно только в совместной деятельности с учениками или, как сейчас говорят, в процессе интерактивного обучения.

ГЛАВА 1. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Когда не ведают далеких дум, То не избегнут близких огорчений. Конфуций

1.1. Краткий исторический очерк

Вся мудрость изучения прошлого в том, чтобы не возвращаться назад, а культивировать значимое и взрашивать на нём новое.

Возникновение и становление психологии образования и развития человека, происходившее под влиянием социально-экономического развития общества, тесно связано с распространением в XIX в. диалектических идей в философии (Г. Гегель), развитием естествознания (Ч. Дарвин), изучением деятельности мозга и органов чувств (И. М. Сеченов, Г. Гельмгольц и др.).

Принцип развития в указанный период стал основным для многих наук. В связи с этим исследователи обращались к изучению развития ребенка, надеясь таким образом решить ряд сложных вопросов, стоящих перед ними. Так, стремились выяснить соотношение между высшими формами разума и жизненным опытом. Биологи решали проблемы эволюции, а психологи исходили из того, что тщательное, скрупулезное изучение психики ребенка, особенно в первые годы его жизни, поможет решить ряд проблем общей психологии. Ученые, работники детских учреждений всё чаще убеждались в том, что знания одних общепсихологических закономерностей далеко не достаточно для объяснения особенностей психики ребенка, для выяснения влияния той или иной деятельности на его развитие. Чтобы успешно решать задачи образования и формирования личности ребенка, надо было выяснить возрастные и индивидуальные особенности ребенка и закономерности усвоения им общественно-исторического опыта человека, культуры.

В конце XIX – начале XX в. при изучении теоретических проблем развития психики ребенка эволюционно-биологический подход был основным. Общие теоретические положения о понимании развития в эволюционной теории Чарльза Дарвина (1809–1882) излагались английским психологом Гербертом Спенсером (1820–1903). Он ввел

ряд психологических понятий, соответствующих новым биологическим представлениям. В своей работе «Основания психологии» Спенсер утверждал, что жизнь есть непрерывное приспособление организма к внешним воздействиям. По его мнению, с этой точки зрения должен рассматриваться и вопрос о развитии психики. Психология, по Спенсеру, изучает соотношения между внешними и внутренними явлениями. Это положение явилось в своё время важным моментом для развития психологии, т. к. оно делало психологию более объективной наукой. Однако, говоря о развитии ребенка, Спенсер придерживался взгляда, что по наследству ему передается опыт, которым овладели предшествующие поколения. Таким образом, Спенсер распространял на психику биологическую теорию наследования приобретенных признаков, считая развитие психики проявлением органической жизни.

В начале XX в. образовался ряд лабораторий при школах. В Германии возникла лаборатория Эрнста Меймана (1862–1915). Приборы и методики, созданные в лабораториях университетов, использовались для решения учебных и воспитательных задач. В Англии вопросами экспериментального изучения типологических особенностей школьников занимался известный детский психолог Джеймс Селли (1843–1923). В 1898 г. он опубликовал свою работу «Очерки по психологии детства». Во Франции Альфред Бине (1857–1911) проявил большую инициативу по организации экспериментальной лаборатории, которая была основана при одной из школ Парижа. А. Бине совместно с Т. Симоном (1873–1961) создал методику отбора детей в специальные школы для умственно отсталых. Основой этой методики стал метод тестов. Выясняя особенности умственного развития, Бине ввел понятие «умственный возраст». Сравнение «умственного возраста» с хронологическим и давало, по мнению автора, представление об уровне умственного развития.

Американский психолог Гренвилл Стэнли Холл (1844–1924), опираясь на биогенетический закон, утверждал, что каждый ребенок в своём индивидуальном развитии повторяет этапы истории человеческого рода. Г. С. Холл, используя большой фактический материал, написал ряд работ о возрастных особенностях детей. Ему принадлежит идея создания особой комплексной дисциплины, куда, по его мнению, должны включаться психологические, физиологические, а также педагогические знания о ребенке. Впоследствии эта дисциплина, возникшая в начале XX в., получила название педологии. Типичным представителем педологии биологизаторского направления был американский психолог Арнольд Гезел (1880–1961). В своей работе «Педология раннего детства» одну из глав он назвал «Биологический смысл детства», где рассматривается развитие ребенка в сравнении с развитием детеньшей животных.

Попытку создать общую теорию развития психики ребенка, опираясь на закономерности, заимствованные из биологии, сделал видный представитель детской психологии австрийский психолог Карл Бюлер (1879–1963). В своей работе «Очерк духовного развития ребенка» Бюлер выделил определенные ступени развития ребенка: инстинкт, дрессуру, интеллект. Эти ступени должен пройти каждый ребенок в процессе онтогенетического развития. Переход от одной ступени к другой, по мнению К. Бюлера, определяется спонтанным созреванием нервных связей. Одна ступень развития надстраивается над другой чисто механически. Смешение биологических и социальных показателей развития приводило к переоценке одних фаз и стадий и недооценке других. Бюлер считал, что детская психология это в основном психология младенческого возраста, когда созревают биологические функции психики.

Общую концепцию развития психики в начале XX в. создал Зигмунд Фрейд (1859—1939). Движущие силы развития психики он искал вне социальных отношений. Определяющим в психике, по утверждению Фрейда, является биологическое, инстинктивное начало. Силами, способствующими развитию психики, — влечения, которые исходят из биологических глубин организма и определяют его деятельность. В своих работах Фрейд и его последователи рассматривают особенности трансформации влечений в процессе развития.

Под влиянием эволюционной биологии представитель бихевиоризма Эдвард Ли Торндайк (1874—1949) предпринял попытку использовать данные, полученные в исследованиях на животных, для организации обучения детей. В 1903 г. он опубликовал работу «Педагогическая психология», где рассмотрены вопросы развития мышления в процессе обучения. Выдвигаемые в этой работе положения были шагом вперед по сравнению с воззрениями тех представителей биологизаторского направления, которые объясняли развитие сознания только наследственностью и созреванием.

Родоначальником социогенетического направления в психологии принято считать Эмиля Дюркгейма (1858–1917), который подверг критике биологизаторские теории психологии. Его программная статья была опубликована в сборнике «Новые исследования в социологии» (1914). По мнению автора, развитие ребенка — это ассимиляция, впитывание, усвоение верований, представлений и чувств других людей. Воспринятые ребенком извне мысли и эмоции и определяют характер его душевной деятельности.

Попытку снять односторонность биологизаторского и социологизаторского подходов предпринял немецкий психолог Вильям Штерн (1871–1938). Основные положения о развития психики ребенка В. Штерн

изложил в своей работе «Психология раннего детства». С позиции теории «конвергенции», предложенной Штерном, душевное развитие следует понимать как результат взаимодействия внутренних данных с внешними условиями развития ребенка. Характеризуя позицию В. Штерна, Л. С. Выготский отмечал, что понятие «конвергенция», использованное Штерном как методологический принцип, помогло автору освободиться от анализа социального фактора и его роли в развитии психики, но не избавило от рассмотрения развития психических процессов как стихийных. Таким образом, соединение в одной концепции двух других теорий не привело автора к удовлетворительному решению проблемы.

Самым видным представителем бихевиоризма был Беррес Скиннер (1904–1990). Вопросу изучения поведения человека Скиннер посвятил ряд работ, в том числе книгу, вышедшую в 1971 г. под названием «За пределами свободы и достоинства». Согласно Скиннеру, характер поведения человека зависит от тех средств (поощрения или наказания), которые исходят от среды, поэтому воспитание ребенка сводится к формированию стереотипов, которые приводят к нужным реакциям. Скиннер считал, что поведение человека определяется не его потребностями, а средой, ибо формирование потребностей – это результат влияния среды и системы подкреплений. Способность человека реагировать на подкрепление формируется путем тренировки с опорой на инстинкт самосохранения.

В американской психологии развивается ещё одно направление — этнопсихология. Его представители Абрам Кардинер (1898–1962), Маргарет Мид (1901–1978), Рут Бенедикт (1887–1948) и др. использовали данные этнографии для того, чтобы объяснить «формы культуры» и соотнести с ними характерологические свойства личности и особенности её формирования. А. Кардинер считал, что личность человека состоит из следующих уровней: биологических потребностей; «основной структуры личности», которая формируется культурой общества; индивидуальных особенностей личности человека. Определяющим в психическом развитии человека является «основная структура личности». Она формируется под действием ряда факторов: умений и взглядов, которые помогают приспособиться к окружающей среде; мифов, верований, легенд и общественной идеологии.

К этому направлению относится и М. Мид, которая занималась сравнительным исследованием психики детей, живущих в обществах, находящихся на низкой ступени экономического и культурного развития. В её работах приводятся данные, свидетельствующие о том, что психологические особенности детей различных народностей определяются не наследственными факторами, а условиями социальной сре-

ды и воспитания. Так, ею приводятся интересные наблюдения особенностей воспитания детей на острове Бали. У балинезийцев запрещены эмоциональные проявления горя, печали, радости. М. Мид придает большое значение ранним стадиям развития ребенка для дальнейшего формирования его психики.

В настоящее время популярно ещё одно направление, получившее название «гуманистическая психология». Представители этого направления критикуют фрейдизм за биологизацию человека и ориентируются на экзистенциональную философию. Видным представителем этого течения является американский психолог Абрахам Маслоу (1908– 1976). Предметом его изучения выступают составляющие пять уровней потребности человека: физиологические (в пище, воде и т. д.); в безопасности (свобода от боли и страха, уверенность в завтрашнем дне); в эмоционально окрашенных связях с другими людьми, в устойчивой, обоснованной, высокой самооценке, в уважении себя и других; в самоактуализации, под которой понимается желание человека занять в жизни место, к которому он стремится. К последней потребности, согласно Маслоу, примыкает потребность знать и понимать. Движущими силами личности Маслоу считает стремление к творчеству, актуализацию человеком всех своих возможностей. Все потребности, по Маслоу, включая их высшие формы, имеют природную основу. Развитие человека представители «гуманистической психологии» понимают как «рост изнутри», не зависящий от влияния окружающей среды.

Особое место в развитии детской психологии занимает теория швейцарского психолога Жана Пиаже (1896—1980). Ребенок, по мнению Пиаже, является природным существом, и в то же время с момента рождения он представляет автономную и активную единицу, обладающую внутренней структурой. Действия ребенка, как отмечает Ж. Пиаже, опосредуются окружающим миром. Однако он не только отвечает на внешние воздействия, но и перерабатывает их, приспосабливая к себе. Развивая свою теорию, Пиаже указывает, что в результате взаимодействия с окружающим миром происходят изменения в психологических системах ребенка, наиболее важной из которых является интеллектуальная. Пиаже использует понятие уравновешивания со средой как закон взаимодействия человека с окружающим миром. Состояние равновесия противопоставляется им состоянию покоя. Он рассматривает развитие как результат спонтанного усложнения взаимоотношений отдельного индивида с окружающей средой.

Анри Валлон (1879–1962) – крупнейший французский психолог, который рассматривал развитие психики ребенка как диалектический процесс взаимодействия ребенка со всё более усложняющимися усло-

виями его существования. Основные положения его концепции изложены в работах «Психическое развитие ребенка» (1941), «От действия к мысли» (1942), «Источники детского мышления» (1945) и др. В своих работах А. Валлон пишет, что среди условий, влияющих на развитие ребенка, наибольшее значение имеют отношения людей, способы их поведения и вещи, созданные человеком. В процессе развития психики ребенка характер указанных взаимодействий меняется. Вначале наибольшее значение имеют воздействия на ребенка извне. Затем психическое развитие всё больше определяется внутренними предпосылками. В свою очередь их развитие зависит от усложнения условий, в которых действует ребенок. Характеризуя внутренние предпосылки психического развития, Валлон подчеркивает, что они потенциально гораздо полнее, богаче, чем проявляются в процессе их реализации.

Рене Заззо (1910—1995), последователь и ученик А. Валлона, объясняя особенности развития психики ребенка, также опирался на понимание того, что наследственность и среда — две диалектически связанные переменные, зависящие друг от друга. Только в зависимости от среды актуализируются наследственные возможности ребенка. Один из основных методов — сравнительное исследование развития гомозиготных близнецов. Исходя из того, что социальность заключена в самой природе человека и ещё до возникновения речи обусловливает сенсомоторные проявления ребенка, в противоположность школе Э. Дюркгейма Р. Заззо рассматривал психическое развитие ребенка не как переход от несоциального к социальному (уменьшение коэффициента эгоцентризма), а как последовательность различных форм социальности. Согласно его теории, наследственность и среда суть переменные, действие которых в конечном счете зависит от отношений личности с окружающими.

Прогрессивное направление в современной американской психологии представлено Джеромом Брунером (р. 1915). Основными его работами являются «Процесс обучения» (1960), «На пути к теории обучения» (1966), «Исследования развития познавательной деятельности» (1968), в которых он ставит вопросы обучения и развития. На основе проведенных им кросс-культурных исследований дал определение интеллекта как результата усвоения ребенком выработанных в данной культуре «усилителей» (как технических, так и символических) его двигательных, сенсорных и мыслительных возможностей: разные культуры дают разные «усилители». Предложил трактовать феномены Пиаже и переход от конкретных операций к формальным как процесс усвоения ребенком тех требований, которые предъявляются ему обществом, в соответствии с тем, на какой стадии развития он находится. Главный вывод, который сделал Д. Брунер, такой: уровень и специфика развития ребенка зависят от культуры того общества, в котором он живет.

В истории становления и развития отечественной возрастной и педагогической психологии видное место занимают труды К. Д. Ушинского (1824–1870), великого русского педагога и психолога. Заслуга Ушинского состоит в том, что на основе научных знаний, которыми располагали его современники, он сумел сделать не только новые психолого-педагогические выводы, но и выдвинул новую целостную концепцию человека. Основной его труд «Человек как предмет воспитания» (1868–1869) был посвящен вопросам психологического изучения человека, являющегося объектом педагогического воздействия. Поставив задачу разработать психологические основы педагогической антропологии, Ушинский должен был ответить на вопросы: Что такое человек как предмет воспитания? Какова его природа и сущность? Он сделал это, обратившись к естественным и историческим наукам. Ушинский доказал, что психические процессы есть закономерный продукт жизни и необходимый фактор её развития. Под развитием он понимал формирование человека как общественного индивида. Характеризуя специфически человеческие свойства, выделял язык, который является не только средством общения, но и хранителем духовных достижений народа, орудием передачи достижений одного поколения другому.

Экспериментальное решение вопросов детской и педагогической психологии связано с именем А. П. Нечаева (1875–1943). В октябре 1901 г. была открыта созданная им лаборатория экспериментальной педагогической психологии при Педагогическом музее. По его инициативе в 1904 г. при лаборатории были основаны педагогические курсы для изучения человека как предмета воспитания. Исследования Нечаева были связаны с проблемой памяти и индивидуальных различий; он пытался построить педагогику на данных психологии, главным образом – на количественных результатах экспериментально-психологических лабораторных исследований. Большое внимание Нечаев уделял рассмотрению воздействия учителя на учащихся. Его исследования проблемы прямой и косвенной внушаемости показали наибольшую эффективность косвенного внушения в педагогическом процессе. При этом необходимым условием успешности обучения он считал активное внимание. Исследовал психические процессы школьников в условиях обучения, психологическую сторону их учебной деятельности.

Видным представителем отечественной детской психологии на этапе её становления был П. П. Блонский (1884—1941). Выступая за ком-

плексный подход к изучению ребенка, Блонский анализировал познавательные и волевые процессы в их связи с конкретной деятельностью ребенка в условиях обучения («Память и мышление»; «Развитие мышления школьников», 1935). Он сформулировал генетическую (стадиальную) теорию памяти, согласно которой различные виды памяти — моторная, аффективная, образная и вербальная — описываются как этапы развития человека, его речи и мышления, изменения им окружающей действительности. Главная проблема психологии, как её видел Блонский, заключается в том, чтобы изучать поведение целостного человека. Он придавал большое значение сравнительно-генетическому методу изучения поведения человека.

Большой вклад в развитие детской и педагогической психологии внес Л. С. Выготский (1896–1934). Его заслуга состоит в том, что он впервые в отечественной психологии начал систематическое и детальное исследование соотношения социального и биологического в психическом развитии человека. При участии А. Н. Леонтьева (1903-1979) и А. Р. Лурия (1902–1977) он разработал теорию культурноисторического развития психики человека, в которой противопоставил свои взгляды биологизаторскому направлению, имевшему глубокие корни в зарубежных психологических исследованиях. Сущность этой теории заключается в следующем: надо различать два плана поведения человека – натуральный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный (результат исторического развития общества). Культурное поведение опосредуется орудиями и знаками, при этом первые направлены «вовне», на преобразование действительности, а вторые – «вовнутрь». Условиями формирования плана культурного поведения являются подражание и общение ребенка со взрослыми, что способствует возникновению и развитию у ребенка высших психических функций.

Для отечественной психологии с самого начала её развития характерно рассмотрение психической деятельности в единстве внешнего и внутреннего, что нашло отражение в работах С. Л. Рубинштейна (1889–1960). Он подчеркивал, что между внешними и внутренними факторами психического развития ребенка существует диалектическая взаимосвязь. Если отношения между детьми и взрослыми обуславливают развитие сознания ребенка, то само сознание впоследствии влияет на развитие поведения, а следовательно, и на отношения между ребенком и другими людьми. Сознание и поведение, по Рубинштейну, формируются внутри конкретных форм деятельности (игры, учебного, затем производительного труда), посредством которых ребенок активно включается в окружающий мир; конкретизируя это положение,

ученый писал, что для школьников деятельностью является прежде всего учение. Умственное развитие в процессе учебы совершается на основе взаимодействия: а) деятельности ребенка; б) знаний, формирующих его мышление через посредство речи и обучения основам наук; в) общих установок, изменяющих отношение ребенка к природе, к другим людям и к самому себе.

Таким образом, как писал Рубинштейн, «развитие ребенка строится на всей его принимающей многообразные формы деятельности, поскольку она дает "научение" и через его посредство формирует личность ребенка» [3, с. 192]. Диалектика внешнего и внутреннего нашла свое отражение в труде С. Л. Рубинштейна «Бытие и сознание». Внешние причины, утверждает автор, действуют лишь через внутренние условия. Ничто в развивающейся личности не выводится непосредственно из внешних воздействий, вместе с тем внутренние условия определяют тот круг внешних воздействий, к которым личность оказывается восприимчивой. Нельзя добиться эффективности в развитии и образовании без учета истории развития личности человека. Рубинштейн ставил вопрос о «самодвижении», о внутренних законах психического развития, которые не исключают, а предполагают его внешнюю обусловленность. Основной закон психического развития ребенка, как писал он в книге «Основы общей психологии», заключаются в том, что ребенок созревает и развивается, воспитываясь и обучаясь, т. е. осваивая под руководством взрослых содержание культуры. Это определяет его дальнейшее развитие и движение вперед.

Достижения современной отечественной детской и педагогической психологии представлены значительным количеством работ как исследовательского плана, так и обобщающих. В области изучения детей раннего и дошкольного возраста заслуживают внимания труды А. В. Запорожца (1905–1981) и его сотрудников, в которых авторы используют и развивают важнейшие теоретические положения отечественной психологии о движущих силах и основных закономерностях развития ребенка. Особенно интересна, на наш взгляд, работа о развитии социальных эмоций у детей дошкольного возраста [8]. Согласно полученным данным, эмоциональное предвосхищение играет важную роль в регуляции сложных форм жизнедеятельности, которые начинают складываться в дошкольном возрасте и направлены на удовлетворение уже не только узколичных потребностей самого ребенка, но и нужд окружающих людей. Такого рода эмоциональное предвосхищение заключается в том, что ребенок приобретает способность не только заранее предвидеть, но и прочувствовать, какой личностный смысл будут иметь для него и для окружающих последствия совершаемых им действий и поступков.

В настоящее время наибольшая часть работ о психическом развитии в дошкольном возрасте посвящена изучению познавательной сферы ребенка (Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков и др.), общения дошкольников (М. И. Лисина, А. Г. Рузская). Эти исследования являются ценным вкладом не только в детскую психологию, они создают реальные психологические предпосылки для решения общепсихологических и практических проблем.

Видное место среди работ, посвященных возрастным психологическим особенностям школьников, занимают исследования Б. Г. Ананьева, В. В. Давыдова, А. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, И. И. Ильясова, которые в течение ряда лет осуществляли экспериментальное обучение в школах. Задача этих ученых состояла в том, чтобы определить более оптимальные пути развития как мышления, так и всей учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Д. Б. Эльконин, ссылаясь на идеи Л. С. Выготского, высказывает мысль о том, что обучение детей должно ориентироваться не на сложившиеся, а на ещё только складывающиеся особенности умственного развития. Умственное развитие в условиях специально организованного обучения являлось предметом исследований П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Н. Ф. Талызиной и их многочисленных сотрудников и учеников. Широко исследовались вопросы обучения и его неразрывной связи с развитием учащихся в работах Н. А. Менчинской, Г. С. Костюка, А. А. Люблинской и др.

Важное место среди проблем развития личности ребенка занимают вопросы формирования и особенности взаимоотношений школьников, раскрытые в работах Л. И. Божович, А. В. Петровского, И. В. Дубровиной и др. Выводы, полученные в исследованиях Л. И. Божович и её сотрудников, показывают, что «формирование личности ребенка определяется соотношением между тем местом, которое он занимает в системе доступных ему человеческих отношений... и теми психологическими особенностями, которые у него уже сформировались в результате его предшествующего опыта...» [3, с. 176]. Отечественные психологи всегда придавали и придают большое значение разработке проблемы способностей (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес, В. Э. Чудновский и др.). Решение ряда методологических вопросов, относящихся к этой проблеме, создало благоприятные условия для дальнейшего рассмотрения проблем психологии развития и образования человека.

1.2. Методология психологии культуры, образования и развития человека

Образование — это проектирование не только человека, но и его жизни.

Краткий исторический очерк развития возрастной и педагогической психологии дает возможность уловить общую линию развития этой науки и в первом приближении ответить на принципиально важный вопрос о том, что же составляет предмет научного изучения в психологии образования и развития человека. Это прежде всего то, что является движущей силой психического и личностного развития человека, что способствует включению человека в культуру и позволяет ориентироваться в ней и окружающем мире. Это система социальнопсихологических условий и механизмов функционирования и развития человека, которые только и дают возможность человеку адаптироваться в социуме и жить полноценной жизнью. Таким образом, предметом научного изучения психологические особенности, закономерности и механизмы функционирования культуры, развития, образования и самореализации человека в определенных условиях жизни.

Вполне очевидно, что подобное определение предмета психологии культуры, развития и образования человека нуждается в весьма серьезных разъяснениях, что мы и постараемся сделать в дальнейшем изложении, а сейчас остановимся на принципах психологии образования и развития человека.

В истории философии выделялись принципы бытия (principia essendi), которые в дальнейшем стали пониматься как законы, и принципы познания (principia cognoscendi). Пожалуй, здесь вполне уместно сказать, что в современной психологии данное разделение принципов трансформировалось в концептуальные и инструментальные принципы. В психологической литературе обозначается ещё одна группа принципов – объяснительные (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский); в эту группу включаются традиционные для психологии принципы: детерминизма, развития и системности. Принципы этой группы выполняют инструментальные и концептуальные функции. Таким образом, один из источников возникновения принципов – это философия. Другим источником может быть опыт, когда за счет накопления фактов, повторяемости событий и явлений происходит обобщение некоторого основания, которое в дальнейшем и выступает в виде принципа. Третьим источником возникновения принципов является та или иная отрасль

современной науки, которая становится образцом научной теории, парадигмой развития науки. В современной психологии эти моменты далеко не всегда рефлексируются.

В самом общем виде принципы любой науки очерчивают главное в понимании изучаемого объекта, задают те начала, от которых и строится конкретная наука. Другими словами, в принципах высказываются основные положения, предпосылки какой-либо теории, концепции. В нашем случае это кратко сформулированная теория развития и формирования человека, отражающая его закономерности, подытоживающая прошлый опыт, проверенный практикой и временем, а также ставшая исходным требованием для исследований и построений новых теорий. Все принципы психологии взаимосвязаны не только друг с другом, но и с соответствующими категориями. Кстати, нередко последние выступают как концептуальные принципы.

В отечественной психологии принципам стали уделять всё большее внимание (К. К. Платонов, А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский), но чаще всего обсуждают и опираются на следующие принципы: детерминизма (С. Л. Рубинштейн), развития (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже), системности (Б. Ф. Ломов), деятельности (А. Н. Леонтьев), деятельностного опосредования (А. В. Петровский), единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн), иерархичности (К. К. Платонов), саморегуляции (К. А. Абульханова-Славская), единства человека и окружения (К. Левин) и др.

Наличие большого числа принципов ставит перед психологией серьезные вопросы: Случаен ли набор предлагаемых принципов? Как они взаимосвязаны между собой? Возможно ли построение системы принципов? Ответом на поставленные вопросы является применение принципа иерархичности к самим принципам, предпринятое К. К. Платоновым, но за порогом осмысления остался сам критерий упорядочивания. Что же касается разбиения принципов по степени общности на общепсихологические и частнонаучные, то это не вызывает возражений, но не снимает с повестки дня поставленные вопросы.

Психология зародилась в недрах философии, поэтому, а также и потому, что философия есть обобщенное отражение мира в человеке и человека в мире, на философские принципы следует опираться и их учитывать. Ведущим принципом, который составляет центральную часть логики Г. Гегеля, является принцип различения и тождества. Диалектика, разработанная Гегелем, указывает на то, что принцип различения обязательно сопрягается с принципом тождества. Этот принцип указывает на то, что, познавая человека в мире, мы должны видеть их единство, общность, тождественность. Человек в единстве с миром

представляет собой «микрокосм», тогда как мир — это «макрокосм». Или, иначе говоря, каждый человек — это вселенная. А Гегель даже говорил так: под каждой могильной плитой зарыта вся история человечества. Но, отождествляя человека и мир, нельзя забывать об активности самого человека, направленной на изменение и преобразование окружающего мира. Проявляя активность, ставя ему присущие цели и задачи, человек сознательно воздействует на мир, тем самым различая себя и мир, самоопределяясь в мире людей и вещей.

Принцип различения и тождества проявляется в жизнедеятельности людей, т. е. в их бытии, а также в познании этого бытия. Он буквально пронизывает всю психологию человека. Так, например, различая события, факты, явления, происходящие на определенном промежутке времени, мы видим человека в развитии и изменении. А, соединяя их последовательность между собой, рассматривая в единстве, можем выявить логику этого развития. То же самое касается формирования человека, сам процесс формирования и изменения человека идет постоянно и поэтому трудно поддается анализу. Однако благодаря принципу различения и тождества в культуре можно выделить социально-психологические механизмы (ритуалы, обряды, мифы и сказки, игры, традиции и т. д.), которые в своей совокупности формируют, изменяют и развивают человека.

В психологии познания человека, таким образом, мы опираемся на общий философский принцип – принцип различения и тождества, который, на наш взгляд, является основой как психологии развития и формирования человека, так и его жизнедеятельности. Этот принцип реализуется и находит своё продолжение в принципах психологии человека. Принцип различения и тождества действительно является самым общим принципом бытия и познания, подтверждением чему служат и работы А. Ф. Лосева. Так, например, он рассматривает мышление, а значит, и познание как различение и отождествление. Это основной принцип мышления, который есть отражение основного принципа бытия.

Опираясь на принцип различения и тождества явно или нет, многие авторы анализируют и разворачивают содержание отношений «Человек – Мир» (Н. Ф. Фёдоров, С. Л. Франк, Н. А. Бердяев, М. М. Бахтин, М. Бубер, М. Хайдеггер, С. Л. Рубинштейн, К. Левин и др.). Культура возникает в различении мира и человека, а их тождество формирует внутренний мир человека, его субъективность (М. Хайдеггер, В. И. Слободчиков). Человек существует только в культуре, в процессе взаимодействия с миром. Психика и культура, в плане взаимосвязи «Человек – Мир», выполняют регулятивную функцию. Культура управляет, программирует, координирует и дает возможность че-

ловеку проявить свою активность в жизни (Э. С. Маркарян). То же касается и психики человека. В частности, в русле этого подхода было сформулировано фундаментальное для развития психологии положение о том, что психическое выступает в роли регулятора поведения и жизнедеятельности человека (И. М. Сеченов). Таким образом, регуляция взаимодействия «Человек – Мир» определяет в своём разворачивании особенности изучения и понимания психологии развития и формирования человека.

Нам кажется оправданным опираться именно на категорию «регуляция» более, чем на другие категории, т. к. в своём содержательном раскрытии она выявляет в человеке сущностно важное – психологические особенности проектирования человеком жизненного пути и его реализацию. Например, если мы рассматриваем регуляцию отношений «Человек – Мир» на стороне Человека, то регуляция становится саморегуляцией жизнедеятельности, а если на стороне Мира, то в этом случае доминирует внешняя регуляция жизнедеятельности через свои социально-психологические механизмы культуры, социума. В первом и втором случаях проявляются психологические механизмы регуляции, без знания которых нельзя объективно и продуктивно изучать психологию развития человека. Идею регуляции в отечественной философии широко и многосторонне разрабатывал Н. Ф. Фёдоров.

Таким образом, мы подошли к вопросу о регуляции человеком собственного поведения и даже определили в общих чертах некоторые структурные и методологические положения, которые, на наш взгляд, помогут разобраться в этом вопросе. Опора на категорию регуляции означает, что прежде всего следует руководствоваться социально-психологическими и психологическими особенностями регуляции жизнедеятельности. Эти особенности могут быть обозначены через психологические принципы, которые вытекают из анализа категории регуляции, связанной с базовым отношением «Человек – Мир». Для этого необходимо проанализировать категорию «регуляция», опираясь на общефилософский принцип различения и тождества, по отношению к регуляции человеком его жизнедеятельности. Как же человек осуществляет регуляцию своей жизнедеятельности? Свободен ли человек от мира и культуры или зависим? Как происходит развитие человека? Базовое отношение «Человек – Мир» указывает ещё на один капитальный момент - на причастность человека вечности. Через это отношение человек связан с вечностью, причастен к ней. Через отношение «Человек – Мир» осуществлена связь времен – прошлого, настоящего и будущего. Более того, человек в себе несет эту связь, когда же она нарушается, возникают как культурные, так и личностные проблемы.

В чём конкретно выражается эта взаимосвязь? Отвечая на эти вопросы, мы выходим на контуры раскрытия понятия «регуляция» и вытекающие из него принципы психологии развития и формирования человека.

Культура, в которой живет человек, направляет, организует и управляет его жизнедеятельностью, т. е. определенным образом снимает зависимость человека от мира. Но, живя в мире, не только человек зависит от него, но также и мир зависит от человека. От того, что делает человек с природой, как ей распоряжается, какие технологии использует в производстве необходимых ему продуктов, будет зависеть экология на Земле. В этом уже проявляется свобода человека и человечества. Однако более всего свобода человека проявляется в выборе и построении своего собственного жизненного пути, самоопределении. Таким образом, первый принцип психологии развития и формирования человека есть *принцип зависимости и свободы*. Этот принцип акцентирует внимание, с одной стороны, на зависимости человека от мира и мира от человека, а с другой — на его свободе как в построении собственной жизни, так и в отношениях с миром.

Находясь в неразрывной связи с миром, человек проявляет активность для удовлетворения своих потребностей, он адаптируется, приспосабливается к окружающему миру. Содержание понятия «адаптация» охватывает не только способность живых систем приспосабливаться к окружающей среде, но и способность этих систем в процессе взаимодействия создавать в себе механизмы и модели активного изменения и преобразования среды, в которой они обитают. Таким образом, человек в ходе адаптации к окружающему его миру (культуре) усваивает его содержание и формирует внутренние механизмы, которые помогают ему активно изменять и преобразовывать окружающий мир, вносить свой вклад в культуру. Следовательно, одним из существенных признаков адаптивного процесса, определяющим его специфику, является его активность, избирательность и целесообразный характер. Адаптивному процессу присуща управляющая и регулирующая роль. Активность адаптивной системы раскрывается прежде всего на уровне той интегрирующей деятельности всего организма, которая дает ему возможность представлять свои будущие изменения, являющиеся следствием приходящей извне информации, и в соответствии с этим строить модель своей завтрашней деятельности. Принцип активности и адаптивности, на уровне отношений «Человек – Мир», подчеркивает большую роль социальной среды в деле формирования и развития человека. В процессе адаптации идет формирование субъективного, внутреннего мира человека, формируются психологические механизмы регуляции взаимодействия человека с окружающим миром.

И, последнее, эффективность адаптационного процесса зависит от способности человека смотреть в завтра, предвосхищать развитие событий. В процессе адаптации происходит саморегуляция живых систем. Саморегуляция невозможна без обратной связи, без сравнения цели и результата деятельности. Человек в ходе жизнедеятельности всегда сравнивает свои цели, задачи, желания с тем, что ему удалось достигнуть, реализовать, получить. Он старается понять особенности своей деятельности, её недостатки и достоинства. Это относится не только к отдельным действиям или конкретной деятельности, но и к жизнедеятельности человека в целом. Вот когда человек выходит на понимание и осознание собственной жизнедеятельности, тогда он задумывается над смыслом жизни, причём часто не только своей, но и других людей. Рефлексируя, осознавая собственную жизнь, человек как бы поневоле смотрит в будущее и пробует предвосхищать возможные события. В этом главная сила человека и основа его развития и даже, можно сказать, бесконечного самосовершенствования. Отсюда третий принцип – это принцип рефлексии и предвосхищения, который соединяет прошлое и будущее в человеке, служит основой его развития и самосовершенствования.

В чём же заключается развитие и самосовершенствование человека? Не хочется отвечать на этот вопрос общими фразами, правда, не следует путать общие фразы и философские высказывания. Однако и содержательно ответить не так-то просто. Развитие человека понимается как его более эффективная адаптация к изменяющимся условиям окружающего мира, которая включает в себя и изменение мира. Человек в своей творческой деятельности преобразует мир, делает его более соответствующим своей подлинной природе. Одним словом, развитие и формирование человека детерминированы внутренними и внешними факторами. Эти факторы выступают в единстве, но не тождественны друг другу. Более того, они могут находиться в противоречии, когда внутренние причины не могут найти своей реализации во внешних условиях или наоборот. Отношение «Человек – Мир» является очень подвижным и изменчивым. Вначале идет развитие человека, его внутренних психологических механизмов в процессе адаптации к условиям окружающего мира, и лишь когда человек достиг определенного уровня культурного и личностного развития, он проявляет активность по преобразованию мира: создает произведения искусства, научные теории, пишет романы, конструирует ракеты и делает многое другое. В этом процессе происходит изменение не только мира, но и самого человека. То же самое касается выбора собственного жизненного пути. Человек строит свою жизнь прежде всего под воздействием внешних условий, культуры, которую он впитал с детства, но это не значит, что жизнь человеческая полностью детерминирована только внешними условиями. В любой ситуации есть возможность, большая или маленькая, реализовать личностные ценности и цели, каким-то образом самоопределиться.

Таким образом, мы подошли к четвертому принципу психологии человека – принципу единства внешней и внутренней детерминации жизнедеятельности. К пониманию этого принципа, на философском уровне, впервые подошел Гегель, который рассматривал внешнее и внутреннее в связи с категориями «сущность» и «явление». При этом он высказал идею о взаимопереходах внутреннего и внешнего, и даже более того, об их взаимопроникновении, что довольно актуально и для современной психологии. Применительно к психологии человека идею Гегеля о различении и тождестве внешнего и внутреннего реализовал С. Л. Рубинштейн, который говорил, что мы исходим из того, что внешние причины (внешние воздействия) всегда действуют лишь опосредствованно через внутренние условия. С этим пониманием детерминизма связано истинное значение, которое приобретает личность как целостная совокупность внутренних условий для понимания закономерностей психических процессов. Эту же мысль обобщил К. К. Платонов в принципе единства внешнего и внутреннего.

Отношения «Человек – Мир» со временем не остаются неизменными, изменяется не только человек, но и мир. Даже если исключить космические катастрофы и стихийные бедствия (наводнения, землетрясения и многое другое), мир изменяется под воздействием самого человека, причём не только в положительную сторону. Здесь вполне уместно напомнить об экологических проблемах, которые буквально преследуют современного человека. Всё это отражается на людях, их психическом и физическом здоровье.

Формирование человека проходит в определенной культуре, конкретных общественно-исторических условиях, что, несомненно, накладывает отпечаток на культуру психической деятельности людей. И тем самым человек является носителем и выразителем тенденций, существующих в данной социокультурной среде. Без знания этих условий нельзя объективно понять человека и особенности его развития. Именно культура, конденсируясь в человеке, составляет его сущность, формирует вполне конкретную культуру психической деятельности, ориентирует человека в мире ценностей и смыслов, организует жизнедеятельность людей. Сказанное, конечно, не следует понимать как абсолютный фатализм, предопределенность человеческой жизни вплоть до мелочей и полную безысходность. Культура и конкретные обществен-

но-исторические условия задают и формируют у человека лишь общие основания и ориентиры. Человек, усвоивший существующую культуру и достигший определенного уровня развития сознания и самосознания, самоопределяется в мире, может выбрать для себя собственную жизненную дорогу, искать подлинный смысл собственного бытия и реализовывать его. Главное, чтобы от этого не страдали другие люди.

В обозначенных выше психологических принципах нашел свою реализацию философский принцип различения и тождества, однако прежде всего он реализуется в регуляции человеком его отношений с миром. Отсюда психологические принципы: зависимости и свободы, активности и адаптивности, рефлексии и предвосхищения, единства внешней и внутренней детерминации — являются продолжением и воплощением принципа различения и тождества и очерчивают общие контуры психологии развития и формирования человека. Эти общие контуры мы будем развивать в последующих главах данной работы.

Список литературы

- 1. Берк, Л. Е. Развитие ребенка: науч. издание / Л. Е. Берк. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006.-1056 с.
- 2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. М.: Прогресс, 1986.-420 с.
- 3. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. СПб.: Питер, 2009. 398 с.
- 4. Веракса, Н. Е. История возрастной психологии. Детская психология: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования» / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. М.: Академия, 2008. 304 с.
- 5. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия / сост.: В. С. Мухина, А. А. Хвостов. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2007.-624 с.
- 6. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. М.: Юрайт: МГППУ, 2011. 460 с.
- 7. Психология развития: учеб. для студ. вузов, обуч. по специальностям психологии / Т. Д. Марцинковская [и др.]; под ред. Т. Д. Марцинковской. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 528 с.
- 8. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 176 с.

ГЛАВА 2. ВНЕШНИЙ И ВНУТРЕННИЙ МИРЫ ЧЕЛОВЕКА

Два мира есть у человека: Один, который нас творил, Другой, который мы от века Творим по мере наших сил. Н. Заболоикий

2.1. Психология человека: структура и движущие силы

Человек не столько живет во внешнем горизонте бытия, сколько обживает его во внутреннем мире своего воображения.

Понятие личности является одним из самых фундаментальных в современной психологии. С одной стороны, это связано с известной в психологической литературе фетишизацией понятия «личность», о чем ещё в 70-х гг. ХХ в. писала Е. В. Шорохова. К этому следует добавить известную идеологизацию понятия личности, а также то, что социальное, а не культурное доминирует в детерминации личности, а это приводит к неопределенности данного понятия. С другой стороны, это понятие очень важно для практики во всех её аспектах. Поэтому исследуются разнообразные стороны личности, функции и компоненты, мотивы, тенденции и т. д. Но как теория, так и практика нуждаются в целостном осмыслении этого понятия. И здесь следует добавить, что в последнее время в отечественной психологии закладываются основы и создаются теории личности (А. В. Петровский, В. А. Петровский, Б. Б. Коссов и др.).

В настоящее время в связи со сменой парадигм в отечественной психологии возрос интерес к проблеме человека и его философско-психологической интерпретации. Разумеется, в этом вопросе следует заметить, что само понимание человека и его философско-психологическая интерпретация имеют заметные различия. Так, в случае, имеющем исток в традиционной русской философии (В. С. Соловьёв, Н. Ф. Фёдоров, С. Л. Франк, Н. А. Бердяев), человек – это не только термин, в котором обобщены знания о человеке как представителе человеческого рода, в понятии «человек» отражена его превосходная степень, это лучший представитель людей. О древнегреческом философе Диогене рассказывают, что средь бела дня он бродил с фонарем в руках, объясняя: «Ищу человека». Что же имел в виду Диоген, когда говорил, что

ищет человека? Ведь кругом были люди, но они чем-то не устраивали его. Как найти ту мерку, по которой можно было бы судить: этот — человек, а этот ещё не дотягивает до человека? В высказываниях многих великих и известных людей эта мерка так или иначе заявлена. Например, Н. Макиавелли писал: «Кто не философ, тот не человек». Этим высказыванием явно подчеркивая роль сформированного мировоззрения и рефлексии в определении человека, он, конечно, не упускал из виду и то, что философы думают о вечном и всегда в поисках истины. Приведем ещё одно высказывание, которое, на наш взгляд, выделяет в человеке всё то же стремление к истине и развитию, которое невозможно без рефлексии собственного бытия и существования мира. Г. Башляр как-то заметил, что человек есть человек в той мере, в какой он сверхчеловек. Думается, этих высказываний достаточно, чтобы ещё раз подчеркнуть то, что подлинное понимание человека возможно только в системе отношений «Человек — Мир».

В психологической литературе чаще всего понятие «человек» — это собирательное понятие, которое включает в себя по объему понятия «личность» и «индивид». Но не как высший уровень развития рода людского. Хотя Б. Г. Ананьев впервые в нашей науке создал теоретико-экспериментальное психологическое учение о человеке. Он ввел категорию «человек» в систему психологических понятий, включил человека в предмет психологии. В большинстве же зарубежных психологических «теорий личности» категория личности встречается нечасто, в основном используется термин «человек».

В различении понятий «индивид», «личность», «человек» отражены как бы особые, специфические для них пласты (уровни) бытия человека в мире. В качестве критериев, на основе которых происходит это различение, выступают: онтогенез человека (от биологической особи до человека, творца вселенной); детерминистические основания поведения и жизнедеятельности (биологические, социальные, культурные); мера объема понятий (биологическое, биосоциальное, социальное и культурное); отношение со временем (от мгновенно ситуативного до вечного как единства прошлого, настоящего и будущего).

Но человек един в своём различении, поэтому он существует во всех пластах бытия как в единстве различенного (Б. Г. Ананьев, Б. С. Братусь, К. Обуховский). Для конкретного человека это единство оформляется как доминирование одного из уровней в жизнедеятельности, при этом другие уровни не исчезают, а каким-то образом соотносятся с ведущим уровнем и образуют различные виды существования людей. Оформленные и закрепленные виды проявления бытия человека в мире имеют как возрастную, так и индивидуальную динамику. Тогда

в суждениях: индивидные свойства личности или личностные свойства индивида, личность человека и человеческая личность, индивидные свойства человека и человеческие свойства индивида — меняются местами субъект суждения и предикат, что, разумеется, изменяет и содержательный момент раскрытия этих понятий.

Если совокупность взглядов того или иного автора по поводу личности человека претендует на название теории, то они должны удовлетворять ряду требований. Проще говоря, полная теория человека состоит из ряда «мини-теорий», каждая из которых фокусируется на отдельных вопросах или разделах, рассматриваемых психологией. Эти разделы составляют концептуальную область теории личности человека – они раскрывают содержание теории и границы её приложения. К ним относится: структура личности человека (блоки, основные элементы, черты личности и т. д.); мотивация (теория личности должна объяснять, почему люди поступают так, а не иначе); развитие личности (основные закономерности, кризисы, периоды развития человека); психопатология (объяснение причин того, почему люди оказываются не в состоянии приспособиться к требованиям общества); психическое здоровье (критерии оценки здоровой личности); изменение личности с помощью терапевтического воздействия (пути коррекции отклоняющегося от нормы поведения). В соответствии с обозначенными разделами мы и будем строить своё изложение концептуальных основ общепсихологической теории человека.

2.1.1. Движущие силы развития человека

Проблема движущих сил жизнедеятельности человека, мотивации его поведения и деятельности является одной и фундаментальных. Поэтому ориентированные на личностный подход психологи в объяснении поведения человека закономерно стояли у истоков психологии мотивации.

Мотивационная сфера личности человека, в которую включаются разного рода и вида мотивы, смыслы и ценности, представляет некое системное и целостное образование. В этой целостности главный стержень образует направленность личности. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «доминирующее отношение» (В. Н. Мясищев), «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев), «динамическая организация сущности сил человека» (А. С. Прангишвилли). На наш взгляд, общим универсальным критерием развертывания и выделения конкретных детерминант жизнедеятельности человека является значимость.

Стремление к собственной значимости - главный фактор, определяющий источник творческой активности человека, его силу и особенности. Не последнее место в культивировании этого источника занимают социокультурные условия (семья, ближайшее окружение, школа, конкретный социум, престиж профессии и др.). Влечение к значимости имеет много проявлений, описание которых зависит от научной позиции автора и его взглядов на сущность человека. Это стремление отражено в таких понятиях, как «борьба за существование» (Ч. Дарвин), «воля к жизни» (А. Шопенгауэр), «воля к власти» (Ф. Ницше), «стремление к превосходству» (А. Адлер), «притязание» (К. Левин), «уверенность в себе» (Дж. Вольпе), «самоактуализация» (А. Маслоу), «самореализация» (К. Роджерс), «самоутверждение» (Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова) и др. Мы в своей работе используем термины: «стремление к собственной значимости», «стремление к значимости собственного "Я"», или «стремление к значимости собственной личности». В творческой самодеятельности человек создает сам себя и этим определяется, т. е. творчество – это стремление к значимости собственной личности. По объему это понятие включает основное содержание понятий «стремление к превосходству», «самоутверждение», «притязание», «самореализация», «самоактуализация», «саморазвитие». Это с одной стороны, а с другой – оно подчеркивает главную идею, а именно стремление человека к самоценности (поиск смысла жизнедеятельности, славы и уважения, силы и слабости, богатства и нищеты).

Однако стремление к значимости собственной личности может реализоваться самым различным образом в зависимости от внешних и внутренних условий: социального уклада, жизненных обстоятельств, склонностей, способностей. Особенности механизма реализации обусловлены соотношением следующих структурных компонентов значимости: 1) стремление к превосходству и самовозвышение; 2) желание быть таким, как все, слиться с другими; 3) влечение к самоуничижению, к тому, чтобы быть в чём-то ниже других (проще, беднее, несчастнее). Не менее хитрым способом проявляет себя механизм достижения собственной значимости, когда идет отрицание другого (принижение его) и самоотрицание (псевдосамоотрицание) себя сегодняшнего ради утверждения завтрашнего. Унизить себя в обычном, свойственном для большинства, но возвыситься в чём-то особенном в глазах избранных. Наиболее характерно это для религии, где происходит самоунижение в глазах большинства, но возвышение в глазах бога. Конечно, это связано не только с религиозными и эзотерическими учениями, но и с патологией, неврозами, на что указывали ещё А. Адлер и В. Франкл. Стремление к значимости имеет не только вертикальную шкалу, но и горизонтальную, которая включает в себя индивидуально-психологические и социокультурные особенности развития и формирования человека, вплоть до патологий (мазохизм) и тяжких насильственных преступлений (Н. А. Барановский). Стремление к значимости может творить, создавать человека, вознося его чуть ли не до божественных высот, а может и разрушать его, полностью лишать человеческого облика, низвергать в бездны звериного.

Можно выделить ещё один аспект стремления к значимости, а именно демонстративное поведение человека. Конечно, это касается не только людей с психическими отклонениями, но и вполне здоровых. Демонстративность может играть значительную роль в поведении человека, она имеет как филогенетические корни, так и онтогенетические. Можно также предположить, что существует специфический мотив демонстрации себя, входящий в состав значимости человека, невозможность реализации этого мотива ведет к отклонениям поведения.

2.1.2. Структура личности человека

Понимание личности человека как некой целостности, системы закономерно подводит исследователя к выявлению структуры личности человека. В отечественной психологии не устаревшие и поныне требования к структуре личности высказал С. Л. Рубинштейн. Он писал о различении (даже противоречии) внутренних образований личности (их многообразии) и их единстве и взаимопроникновении [19, с. 102]. Своего понимания структуры личности С. Л. Рубинштейн не оставил, но он наметил путь к её пониманию. А это выделение не только элементов структуры, но и их взаимосвязи, динамики. Конкретно же выделяют следующие структурные компоненты личности: направленность, способности, характер, система управления (А. Г. Ковалёв); свойства индивида (темперамент и индивидуальные качественные особенности психических процессов), свойства индивидуальности (мотивы и отношения, характер, способности) (В. С. Мерлин); система регуляции, система стимуляции, система стабилизации, система социально значимых качеств личности (А. И. Щербаков) [18, с. 124–128]. Концепцию динамической функциональной структуры личности предложил К. К. Платонов, который выделяет и обосновывает четыре подструктуры личности – это направленность личности, опыт, особенности психических процессов, биопсихические свойства. Диспозиционную структуру личности предложил В. А. Ядов, в которой он выделяет четыре уровня диспозиций: элементарные фиксированные установки, социальные фиксированные установки, общая направленность интересов на определенные сферы социальной активности, система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения. Важно для нас в этой структуре то, что она ориентирована на регуляцию социального поведения. В последнее время отечественные психологи всё больше обращаются к концептуальным основам общепсихологической теории личности.

В зарубежной психологии также наработано достаточно много материала по структуре личности человека. Попытался классифицировать концепции личности в отношении задания её структуры Е. В. Субботский [20, с. 4], он разделяет их на интегративные (Г. Олпорт) и ограничивающие сферу личности как некую особую психологическую реальность (К. Левин, Р. Кеттел, Д. Морено, З. Фрейд, А. Адлер, Э. Фромм, К. Хорни и др.). Второй и главной, внутренней шкалой является оппозиция субстанциалистских и несубстанциалистских концепций. Однако данное различение концепций личности мы считаем достаточно условным и просто перечислим компоненты структуры личности. Это прежде всего касается структуры человека: ид, эго, суперэго (З. Фрейд); физиологические потребности, потребности безопасности и защиты, потребности принадлежности и любви, потребности самоуважения, потребности самоактуализации (А. Маслоу); факторная теория личности (Р. Кеттел); теория черт (Г. Олпорт); «Я-концепция» (К. Роджерс) и др.

Не останавливаясь подробно на анализе вышеперечисленных подходов к пониманию личности человека и её структуры, отметим некоторые общие моменты, важные для обоснования нашего подхода к структуре человека.

Во-первых, личность человека и её структура рассматриваются по отношению к жизнедеятельности и, более того, в связи с саморегуляцией (А. И. Щербаков, Л. И. Божович, В. А. Ядов, Б. Б. Коссов, З. Фрейд, Г. Олпорт, А. Бандура, Дж. Роттер и др.).

Во-вторых, при рассмотрении и анализе структуры личности человека всё большее значение придается психологическим механизмам регуляции жизнедеятельности (З. Фрейд, А. Адлер, А. В. Петровский, В. А. Ядов, Б. П. Парыгин, Л. И. Анциферова, В. И. Слободчиков, Б. С. Братусь и др.).

В-третьих, авторы выделяют уровни регуляции человеком своей жизнедеятельности (П. Жане, Γ . Олпорт, Ш. А. Надирашвилли, В. А. Ядов и др.).

В-четвертых, количество компонентов структуры личности человека и их особенности зависят прежде всего от теоретической позиции автора и его методологических ориентиров. Хотя можно (с известной долей условности) выделить часто повторяющиеся блоки: психофизиологический, социальный, блок направленности (детерминанты, мотивы, ценности и др.), регулирующий блок. В работах, посвященных проблемам личности, зреют новые аспекты методологии исследо-

вания личности человека, новые методы анализа психической жизни человека; раскрываются механизмы функционирования психических явлений, а также механизмы, определяющие динамику и направленность психического развития. В числе этих механизмов важнейшее место занимает система саморегуляции.

Опираясь на труды отечественных и зарубежных психологов, работающих в области психологии личности, а также на сформулированные нами ранее общепсихологические принципы (единство внешней и внутренней детерминации, зависимости и свободы, рефлексии и предвосхищения, активности и адаптивности), перейдем к обоснованию и раскрытию разрабатываемой нами психологической структуры человека.

Подлинное и целостное понимание человека возможно только в системе отношений «Человек - Мир». Однако целостное представление о человеке дала одна лишь художественная литература. Герои литературных произведений – это живые люди, которые во внешней жизни проявляют свои чувства и мысли, решают собственные проблемы, переживают радости и печали, без которых жизнь невозможна. Для психологической науки целостное и системное представление о человеке всё ещё остается заветным желанием. Основой различения и тождества человека и мира является культура, которая несет в себе и материальность мира, и духовность человека. Культура выступает природой человека. Поэтому адекватное понимание человека во всех его психологических и социальных особенностях возможно только в определенной культуре, и тогда вполне естественным и оправданным выглядит употребление таких сочетаний, как «эллинский человек», «средневековый человек», «китайский человек», «западный и восточный человек» и т. д. Природа человека указывает путь к его сущности, т. к. природа человека – это пространство его жизни, в котором он формируется и изменяется, а также изменяет окружающий мир и собственную жизнедеятельность. Сущностью человека является значимость, которая выступает в ценностях, смыслах и мотивах человеческой жизнедеятельности. Психология человека направлена на раскрытие значимого для человека и в человеке, путях и средствах его реализации и функционирования, на изучение психологических механизмов внешней и внутренней регуляции, в которой формируется, функционирует и реализуется значимое.

При раскрытии психологического содержания сущности человека мы опирались на концептуальную идею регуляции человеком его взаимодействия с миром и психологические принципы. Регуляция — это центр психологической структуры человека, т. к. она разворачива-

ет человека перед миром в его реализации значимого. Как это возможно? Регуляция – это ведущая система человека в его взаимодействии с миром, которую определяет принцип единства внешней и внутренней детерминации. Если доминирует внешняя детерминация, то поведение и жизнедеятельность человека регламентируются, управляются социумом, культурой, а если внутренняя, то человек руководствуется принятыми им ценностями, целями и мотивами, опирается на усвоенные и трансформированные им образцы поведения, и при этом у него всегда есть выбор. Конечно, внешняя и внутренняя детерминация через регуляцию обретает единство и различие, до которого, в плане самосознания, не всякий субъект жизнедеятельности может дойти, т. к. требуется осмысление не только наличной культуры, но и культуры как таковой, а также осмысление собственного жизненного пути. Единство внешней и внутренней детерминации в регуляции жизнедеятельности человеком осуществляется на разных уровнях. Генезис уровней идет от доминирования внутренней детерминации (прежде всего биологически обусловленной) до преобладания внешней (социально и культурно обусловленной). Здесь, опираясь на работы Ф. Лерша, Ш. А. Надирашвилли, В. А. Ядова, А. В. Петровского, А. Г. Асмолова, можно выделить три уровня регуляции, которые следует назвать так: индивидный, личностный и человеческий. Это уровни регуляции человеком не только поведения, но и жизни, что хорошо согласуется с понятиями «индивид», «личность» и «человек».

Регуляция как ведущая система психологической структуры человека наполняется содержанием через структурные подсистемы, которые мы выделяем на основе психологических принципов. Принцип зависимости и свободы разворачивается в человеке во всё то, что важно и значимо для него, от чего он зависим и относительно свободен. Включаясь в регуляцию человеком его жизнедеятельности, данный принцип полностью раскрывает своё содержание в подсистеме, которая получила название ценностно-смыслового содержания человека. Опираясь на принцип адаптивности и активности, можно в регуляции выделить процесс адаптации человека к культуре, социуму, а также творческий момент, созидающую активность, причём как внешнюю, так и внутреннюю. Подсистема активности включает в себя разные виды, формы и стороны активности, которые обретают единство в регуляции. Принцип рефлексии и предвосхищения раскрывает в регуляции два момента. Первый – это то, что всякая регуляция невозможна без обратной связи. Второй момент связан с тем, что регуляция имеет внутренне присущую ей направленность, детерминирующую тенденцию, цель. Конечно, направленность собственного поведения и жизнедеятельности человек далеко не всегда может осознавать, четко формулировать и предвосхищать, но это не меняет дела.

На основе вышеизложенного, учитывая концептуальную идею и психологические принципы, динамическую полифункциональную модель (структуру) человека можно изобразить так:

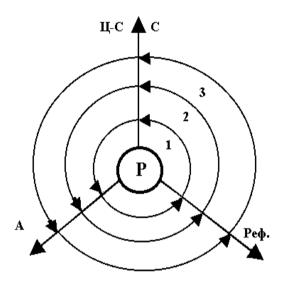


Рис. 1. Психологическая структура человека:
 Р – регуляция человеком взаимодействия в системе отношений «Человек – Мир», Ц-С С – ценностно-смысловое содержание, А – активность человека,
 Реф. – рефлексия, 1 – индивидный уровень регуляции, 2 – личностный уровень регуляции, 3 – регуляция на уровне человека

Как модель, данная структура человека выполняет две функции: объяснительную, т. е. с помощью модели можно объяснить психологические особенности не только социально приемлемых форм регуляции поведения и жизнедеятельности в целом, но и отклоняющихся от норм общества. Всё это необходимо осуществлять с учетом уровней регуляции, а также с опорой на психологические механизмы регуляции; гностическую — изучение как психологических особенностей самого человека в его жизнедеятельности, так и психологических механизмов регуляции (внешней регуляции и саморегуляции).

Динамический аспект модели человека может быть представлен в единстве и различии уровней регуляции, а также логической последовательности функционирования структурных подсистем (ценностно-

смыслового содержания, активности и рефлексии). Ценностно-смысловое содержание в психологической структуре человека выполняет роль направленной напряженности. Другими словами, этот компонент психологической структуры человека не только ориентирует его в мире и указывает на значимое (ценное, имеющее смысл, необходимое для существования, важное в данный момент) для него, но и дает силы, энергию для достижения значимого. Сущность человека, т. е. значимость, выступает стержнем данной подсистемы, а отсюда и самого человека. Самораздваивающаяся сущность человека через различение и тождество ценностей и смыслов, мотивов и целей образует форму всего жизненного процесса и всей жизнедеятельности человека. Различение значимости приобретает формы внутреннего напряжения, направленной напряженности, ценностных и смысловых переживаний. И здесь мы подчеркнем два момента: во-первых, различение значимости несет в себе энергетический заряд, а во-вторых, это направленность на достижение значимого для человека. В своей совокупности они образуют нечто целостное, что является как бы светильником души, т. е. освещает дорогу жизни и направляет человека к заветным и принятым им целям. Это внутренний модус человека, его психологическое целое, которое в своей совокупности составляет внутренний мир человека и выступает единицей психологической жизни.

В ценностно-смысловую подсистему психологической структуры человека входят все унаследованные человеком от своих животных предков биологические по своей природе потребности, которые служат фундаментом в организации этой подсистемы и резервуаром жизненной энергии. Но, конечно, не только, а пожалуй, и не столько биологические потребности определяют направленность и ценностносмысловое содержание жизнедеятельности человека. Культура формирует и реализуется в человеке своими ценностями и смыслами, мотивами и целями, наполняет его содержанием (знаниями о мире и самом человеке, других людях) и обогащает индивидуальным опытом. Мораль и нравственность составляют ценностно-нормативное ядро в регуляции поведения человека.

Направленность человека соединяет в систему доминирующие ценности и смыслы, мотивы и цели, которые в своём единстве выступают общим ориентиром в жизнедеятельности человека. Сюда же следует отнести и явный или неявный для человека смысл его жизни или экзистенциональный вакуум, который не так уж редок среди молодежи (В. Франкл). Ценностно-смысловое содержание воплощается в жизнь через активность, и, конечно, далеко не безразлично то, как, через какие формы и виды активности реализуются ценности и смыслы, мо-

тивы и цели. Формирование ценностно-смыслового содержания немыслимо без осознания и рефлексии собственной жизни, именно рефлексивная подсистема поднимает человека над суетой жизни и дает ему возможность стать выше себя. Проблема субъектной активности, т. е. активности, развиваемой самим субъектом, им самим организуемой и контролируемой, стала предметом пристального изучения совсем недавно. И, конечно, сразу встал вопрос о том, что же является источником этой активности. В. Э. Чудновский видит этот источник в ядре субъективной активности, используя нашу терминологию — в значимости.

Специфика субъектной активности определяется функциями регуляции активности, которые актуальны в данный момент для человека или актуальны с точки зрения перспективы. Активность в психологической структуре человека выполняет функцию реализации значимого как во внешнем мире, так и во внутреннем. Она включает в себя все виды и формы реализации внешней активности: деятельности и жизнедеятельности, общения и поведения, действий и поступков. Сюда же относятся: игра, учебная и трудовая деятельность, рациональное познание и интуитивное постижение мира и человека. В активности реализуется свобода выбора человека, которая, конечно, зависит от конкретных социальных условий.

Формы и виды активности, безусловно, связаны с культурой и уровнем развития человека. Они меняются и следуют в определенном порядке в онтогенезе человека. Какой-то вид активности может доминировать и определять развитие человека. Внутренняя активность находит своё выражение в функционировании психических процессов, познавательной сферы, т. е. в процессах восприятия и памяти, мышления и воображения, интуиции и творчества. Человек нередко мечтает и грезит о желаемом, проектирует свою будущую жизнь, особенно этим отличается юношеский возраст. Внутренние переживания, связанные как с хорошими событиями жизни, так и с печальными, тоже составляют внутреннюю активность человека. Даже более того, как нам кажется, содержанием внутренней активности, её ядром выступают переживания человека, они выполняют функцию изменения и развития внутреннего мира (Ф. Е. Василюк).

В активности человека реализуется, формируется и развивается ценностно-смысловое содержание человека. И в зависимости от того, есть ли противоречие между ценностно-смысловым содержанием человека и его активностью или его нет, активность выполняет разные функции. Так, общение со сверстниками в подростковом и юношеском возрасте выполняет психотерапевтическую функцию, эту же функцию часто вы-

полняют и различные тренинги, на которые с удовольствием идут молодые люди. В последнем случае тренинги ещё дают возможность молодому человеку овладеть необходимыми для него видами активности.

Человек – это сложная рефлексирующая система, и *рефлексия* как компонент в психологической структуре человека прежде всего выполняет функцию или является основой развития и изменения человека. Проявление этой функции связано с тем, что всякая самоуправляемая система невозможна без обратной связи. Так вот, роль обратной связи в жизнедеятельности человека и выполняет рефлексия. Поэтому рефлексия – это всегда соотнесение чего-то с чем-то, например: поступка с мотивом, выбора с критерием, деятельности с целью и т. д. Процесс соотнесения осуществляется в определенном контексте или при определенных условиях. И, конечно, это сказывается на результатах рефлексии. Отсюда становится более понятным и высказывание Н. Макиавелли: кто не философ, тот не человек. У философа обобщенное и предельно широкое мировоззрение, оно-то и выполняет роль контекста в рефлексии человеком собственной жизнедеятельности. Только через соотнесение собственной жизнедеятельности с жизнью других людей в разные исторические эпохи, с общечеловеческими ценностями и целями, с логикой развития мира и человечества возможно осознанно и продуктивно строить свою жизнь.

Проявления рефлексии многообразны: это осознание собственной деятельности и отдельных поступков; понимание себя и формируемый образ «Я»; рефлексия выполняет функцию контроля и согласования; рефлексивную функцию выполняет и совесть, которая имеет тенденцию приводить в соответствие реальное поведение и идеальное; рефлексия может быть оперативной, или повседневной, и перспективной, которая определяется дальними целями; рефлексия также может быть когнитивной (познавательной) и эмоциональной. Являясь обязательным элементом саморегуляции, рефлексия служит основой развития и изменения человека.

Процесс взаимодействия человека с миром, с другими людьми, природой и техникой осуществляется посредством регуляции. В регуляции воплощается весь потенциал человека, всё то, что он накопил в своём развитии, регуляция — это форма реализации человеком себя. И одновременно регуляция служит основой развития и саморазвития человека, т. к., участвуя в нетрадиционных видах и формах деятельности, создавая новые предметы, конструкции и произведения искусства, человек использует оригинальные критерии выбора, приемы и способы деятельности, которые развивают и изменяют его. Именно в регуляции находят своё целостное воплощение такие компоненты психологической структуры человека, как ценностно-смысловое содержание,

активность и рефлексия. Выполняя определенные функции в регуляции, они в то же время наполняют её содержанием и являются необходимыми и обязательными, без них регуляция невозможна.

2.1.3. Развитие человека

Основные идеи развития человека, а также его периодизация изложены нами в ранее опубликованном пособии «Психология образования и развития человека». Здесь же мы приведем лишь некоторые ключевые положения.

Развитие человека идет в культуре (которая есть единство и различение субкультур), где он находится под воздействием двух мощных сил: интеграции и дифференциации, которые в развитии человека выполняют взаимодополняющие функции: включения в культуру, интеграции с ней и остранения от неё, от людей для формирования собственного «Я» и самоопределения. Эти силы проявляют себя через социально-психологические и психологические механизмы, а также приемы психологического воздействия. Находясь в поле действия этих сил (отсюда полезависимое и поленезависимое поведение), человек вынужден для удовлетворения своих потребностей, реализации мотивов, достижения целей и воплощения ценностей принимать воздействия социума как свои, с одной стороны, а с другой - строить, создавать собственные схемы поведения. Всё это формирует и развивает регулятивные механизмы человека. Поэтому он развивается посредством совершенствования уже имеющихся, а также через возникновение новых психологических механизмов регуляции жизнедеятельности. К сказанному добавим ещё один принципиальный момент: в каждый возрастной период развития человека появляются психологические новообразования, но не просто как перечень чего-то нового, а как система новообразований в соответствии с динамической полифункциональной моделью человека, где каждой системе и подсистеме соответствует определенное психологическое новообразование.

2.1.4. Психопатология

Всякая теория личности с необходимостью должна объяснять причины того, почему некоторые люди оказываются не в состоянии приспособиться к требованиям общества и эффективно функционировать в нём. Почему часть людей демонстрируют патологии или неадекватные стили поведения в повседневной жизни? В рамках развиваемого подхода к человеку изучение и объяснение причин ненормального функционирования лежит в:

1. Особенностях стремления человека к значимости собственной личности. Адекватно ли это стремление наличной ситуации? Нор-

мам и требованиям общества? В чём конкретно проявляется стремление к значимости собственной личности?

- 2. Уровнях регуляции. То есть какой уровень регуляции у человека (индивидный, личностный или человеческий) доминирует? Адекватен ли он в решении стоящих перед человеком проблем? Сформирован ли этот уровень регуляции?
- 3. Подсистемах модели человека, которые обеспечивают эффективность регуляции жизнедеятельности:
- *Ценностно-смысловая подсистема*. Какие мотивы, цели, ценности и потребности доминируют в поведении человека? Есть ли противоречия в ценностно-смысловой подсистеме? Насколько едина и иерархизирована подсистема?
- Активность. Адекватные ли виды активности наличной ситуации использует человек? Какой вид активности доминирует? Есть ли уход в виртуальный мир? Какие превращения характерны для конкретного человека? Есть ли запрет на превращения? Почему невозможны обратные превращения? Оправданы ли социально превращения конкретного человека? Какие способы и приемы используются для превращения (наркотики, медитативная музыка, программирование и самопрограммирование, гипноз и др.)?
- Рефлексия. Насколько сформировано сознание и самосознание человека? Какие элементы самосознания искажают адекватное отражение человека в ситуации? Рефлексирует ли человек своё поведение, жизнедеятельность, конкретные случаи? Какой уровень рефлексии преобладает? Какова самооценка человека, уровень притязаний? Насколько адекватно человек оценивает себя, других людей, жизненные обстоятельства? Есть ли навыки рефлексии?

Таким образом, выход на причины психопатологии возможен лишь в рамках всей динамической модели человека и с опорой на психологические принципы (их инструментальный аспект).

2.1.5. Психическое здоровье

Вопрос о психическом здоровье важен, интересен, но изучен явно недостаточно. Вопрос, собственно говоря, состоит в том, что именно входит в понятие «здоровый образ жизни». Этот вопрос является достаточно важным для теоретиков личности, т. к. касается психологического портрета здорового человека и основных составляющих здорового образа жизни. Предложенное различение понятий «человек», «личность» и «индивид» ведет к существенному пересмотру целого ряда проблем и подходов. И главное здесь — через что, как определить норму? Опираясь на идеи Б. С. Братуся [6] и собственные взгляды на че-

ловека, мы можем выделить ряд проблем, связанных с психическим здоровьем. Возможность качественно иного понимания нормы возникает тогда, когда мы разводим понятия «человек», «личность» и «индивид». В этом случае «нормальность» или «анормальность» будут зависеть от пласта бытия, от иерархии уровней регуляции у человека. Таким образом, понятие нормы приобретает иные адресность и вектор: не к статистике, адаптации и т. п., а к представлению о сущности человека, к образу человека в культуре и социуме. Другими словами, проблема нормального развития личности ставится в зависимость от проблемы нормального развития человека.

2.1.6. Изменение человека с помощью терапевтического воздействия

Поскольку всякая теория личности дает определенную информацию для понимания причин психопатологии, отсюда, естественно, вытекает, что теория дает ориентиры и для коррекции отклоняющегося поведения.

Во-первых, терапевтическое воздействие будет зависеть от того, на каком уровне регуляции возникают проблемы.

- Если на индивидном, то возможно психотерапевтическое или медикаментозное лечение.
- На личностном уровне, связанном более всего с саморегуляцией в области межличностных отношений, необходимо: формировать навыки и умения в общении и взаимодействии людей, изменить уже существующие стереотипы поведения и т. д.
- Сложнее всего осуществлять терапевтическое воздействие на человеческом уровне регуляции, т. к. он связан с наличной культурой, с формированием ценностных ориентаций, смыслом жизнедеятельности и т. п. Здесь возможен логотерапевтический подход (В. Франкл) в решении экзистенциальных проблем.

Во-вторых, в рамках конкретного уровня регуляции или их соотношения возможно терапевтическое воздействие на отдельные подсистемы модели человека.

- Подсистема ценностно-смыслового содержания изменение, формирование, коррекция ценностей, мотивов, целей и смыслов жизнедеятельности.
- Подсистема активности упражнение, приучение, тренинг умений и навыков. Это касается как внешних видов активности, так и внутренних.
- Подсистема рефлексии анализ и самоанализ, формирование обратной связи, формирование адекватной самооценки, уровня притязаний, отдельных компонентов самосознания.

2.2. Психологические механизмы регуляции жизнедеятельности

Всегда вызывает уважение человек, идущий своей дорогой.

Проблема регуляции и саморегуляции человеком своего поведения и деятельности стала в последние десятилетия одной из ключевых в психологической науке. Но, несмотря на большое количество публикаций по проблеме регуляции, настораживает один факт, а именно: в проанализированных нами работах отсутствует определение регуляции, что, разумеется, не случайно, хотя тенденция к концептуальному осмыслению этой проблемы достаточно ярко проявилась в работе такого крупного авторитета в области регуляции деятельности, как О. А. Конопкин. Нам хотелось бы лишь наметить некоторые концептуальные основания анализа понятий «регуляция» и «саморегуляция».

Субъект-субъектный подход к пониманию и осмыслению регуляции адекватен данному феномену и более продуктивен, чем другие подходы в психологии. Данный подход, даже если исходить из этимологии этого слова (упорядочивать, организовывать), направляет исследователя на изучение прежде всего человека как определенной системы. Человек же как саморегулируемая система – многогранное и разнородное явление. Однако в его изучении могут преобладать определенные линии. Так, известный методолог системного подхода В. Садовский выделяет две макропарадигмы в развитии системного мышления XX столетия. Первая – макропарадигма устойчивости и равновесия, она связана с изучением достижения динамического равновесия в открытых системах (например, Л. фон Берталанфи, У. Эшби, Н. Винер). Регуляция в этой микропарадигме может пониматься как направленная на адаптацию (равновесие) к внешней среде субъектная активность. Вторая утверждается в последние 30 лет и характеризуется переходом от изучения равновесия к изучению неравновесия и необратимых состояний в системе, условий возникновения процессов самоорганизации в них (теория катастроф Р. Тома, термодинамика И. Пригожина и др.). Для второй микропарадигмы регуляция – это направленная на самоорганизацию некой системы субъектная активность. В последнее время, по-видимому, можно говорить о зарождении в рамках системной познавательной модели и совсем новой третьей микропарадигмы, утверждающий взгляд на систему как на органическое целое, описываемое через идею развития. Если у И. Пригожина развитие – это переход от одного стационарного состояния к другому, то Е. Янч рассматривает развитие как исходное и постоянное свойство системы.

В рамках реализации этой новой микропарадигмы заслуживают внимания забытые и вновь открываемые труды А. А. Богданова [3] по тектологии. Исходя из идей тектологии (общая теория систем, синергетика), мы можем дать следующую обобщенную дефиницию регуляции. Регуляция — это направленная на развитие целостности субъектная активность, осуществляемая посредством системы выборов. Это определение, конечно же, подчеркивает только наиболее важное в регуляции, содержательное раскрытие этого понятия, предполагает изучение структуры регуляции и других её особенностей.

2.2.1. Структура и система регуляции

Работая в сфере регуляции или в смежных областях, большинство психологов, физиологов, социологов, кибернетиков, синергетиков и т. д. обращают внимание на её структуру. Структура характеризуется наличием элементов (компонентов), её составляющих, связями между ними и их взаимным расположением (архитектура). Большой вклад в развитие идей структуры регуляции внесли физиологи П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн и др. Рассмотрим их подходы подробнее.

Для понимания интегративного характера деятельности организма, целостности его поведения П. К. Анохиным ещё в 1935 г. было предложено понятие функциональной системы как единства интегративной деятельности организма [1]. Функциональная система включает в себя следующие компоненты: афферентный синтез (доминирующая мотивация, обстановочная афферентация, пусковая афферентация, память как компонент афферентного синтеза); формирование действия и аппарата предсказания его результатов; результаты действия; обратная афферентация; рассогласование между целью и полученным результатом [1, с. 237–261]. Анохин описал принципиальную схему модели поведенческого акта [1, с. 236], которая является приложением (реализацией) функциональной системы в поведенческом акте. Сама же архитектура функциональной системы им не дана, и это не случайно, ведь функциональная система – это сложное многомерное и разноуровневое образование, отразить же все связи и взаимопереходы представляет большие трудности, тем более что каждый из компонентов функциональной системы выполняет не одну, а множество функций.

Вопросы, близкие к освещаемым в работах П. К. Анохина проблемам, составляли предмет исследования и другого крупного представителя отечественной физиологической науки – Н. А. Бернштейна. Он для саморегулирующихся систем, а точнее для рефлекторного кольца, считал обязательными следующие элементы: эффектор (мо-

тор), работа которого подлежит регулированию по данному параметру; задающий элемент, вносящий тем или иным путем в систему требуемое значение регулируемого параметра; рецептор, воспринимающий фактические текущие значения параметра и сигнализирующий о них каким-либо способом в прибор сличения; прибор сличения, воспринимающий расхождение фактического и требуемого значений с его величиной и знаком; устройство, перешифровывающее данные прибора сличения в коррекционные импульсы, подаваемые по обратной связи на регулятор; регулятор, управляющий по данному параметру функционированием эффектора [2, с. 357]. С другой стороны, для описания саморегуляции организма как целостности Н. А. Бернштейн выделял и анализировал уровни регуляции, модель потребного будущего, программирование и прогнозирование, задачу, смысловую структуру. Как П. К. Анохин, так Н. А. Бернштейн не дали, а лишь наметили функциональную структуру целостной регуляции, причем наработки Бернштейна более близки психологическим проблемам регуляции. Прежде всего это связано с предметом изучения (физиология) и наличием многозначных взаимосвязей. В этом плане интересна ещё одна идея, касающаяся функционального органа, которая, как нам кажется, ещё не осознана в должной мере.

Использование идей системно-деятельностного подхода в психологии регуляции позволило раскрыть новые стороны регуляции деятельности как системного явления, но перспективы построения концептуальной модели регуляции, на наш взгляд, ограничены. Во-первых, эти схемы (модели), по существу, никак не отражают личность человека, его пристрастия, субъективность. Во-вторых, некоторые идеи, заимствованные из теории управления, кибернетики, как, например, выделение блоков, осуществляющих однозначные функции (оценки, принятия решения, целеполагания и др.), или идея выбора из альтернатив, недостаточно гибкие и маловариативные, что, безусловно, слишком упрощает анализ регуляции человеком собственного поведения.

Регуляцию человеком его поведения и жизнедеятельности нельзя адекватно понять вне личности человека, это с одной стороны, а с другой — сама структура деятельности нуждается в существенном дополнении, на это, в частности, указывает В. В. Давыдов. Личностный подход к регуляции (саморегуляции) проявляется в работах В. А. Ядова, А. М. Волкова, Ю. В. Микадзе, Г. Н. Солнцевой, Ю. А. Миславского, С. Г. Якобсон, Ф. Канфера.

Из анализа литературы по проблемам регуляции и её структур подчеркнем лишь три существенных для данного контекста рассмотрения проблемы обстоятельства. Во-первых, практически во всех кон-

цепциях выявлена роль целостного субъекта (организма, личности, человека). Во-вторых, в них так или иначе раскрывается внутренняя структура этого субъекта. В-третьих, в понимании регуляции более перспективным является структурно-уровневый подход. В-четвертых, в регуляции как многомерном образовании следует больше внимания уделять не линейно-структурным схемам, а целостным психологическим механизмам регуляции в динамическом функциональном органе индивида (А. А. Ухтомский, Н. А. Бернштейн).

При разработке собственной концептуальной модели регуляции мы исходили из следующих положений:

- 1. Проблема регуляции может быть решена в полном объеме, когда регуляция становится важнейшей частью теории личности человека (Д. Н. Узнадзе, В. Н. Мясищев, Л. М. Веккер, В. А. Ядов). В регуляции поведения и жизнедеятельности участвует целостный человек, поэтому модель регуляции должна охватывать всего человека.
- 2. Структурно-уровневый подход к пониманию регуляции является лишь основой для изучения её механизмов как функциональных органов или оформленных (ограниченных) и жестко закрепленных психологических механизмов, которые формируются и проявляются в жизнедеятельности человека (М. С. Роговин, Н. А. Бернштейн, Л. М. Веккер). Поэтому для нас важны структурно-уровневые и функциональные особенности регуляции, её динамика и механизмы функционирования, т. е. нас интересуют два аспекта: содержательный и процессуальный (В. Г. Асеев). С точки зрения содержания, структурно-уровневых особенностей регуляции, мы выделим и обоснуем не только её элементы, но и их единство и различие, а также иерархичность. Динамический (процессуальный) анализ предполагает выявление и описание психологических механизмов функционирования регуляции.

Опираясь на разрабатываемый нами подход к психологической структуре личности человека, где базовой системой выступает регуляция взаимодействия человека с миром, мы в качестве блоков (подсистем) регуляции выделили три подсистемы: ценностно-смысловую, активности и рефлексии. Важность для регуляции именно этих подсистем подчеркивалась неоднократно. Мы также выделили три уровня регуляции человеком поведения и жизнедеятельности: операционный (регуляция поступков, поведения в конкретной ситуации и с учетом внешних и внутренних факторов); тактический (постановка целей, планирование собственной деятельности с учетом конкретных условий жизнедеятельности); стратегический (ориентация на дальнюю временную перспективу и принятые человеком ценности). Основной критерий различения уровней регуляции – пространственно-временной или

хронотопический (М. М. Бахтин, К. Левин, Н. А. Бернштейн, Л. М. Веккер). Наглядно структуру регуляции жизнедеятельности человека можно изобразить следующим образом:

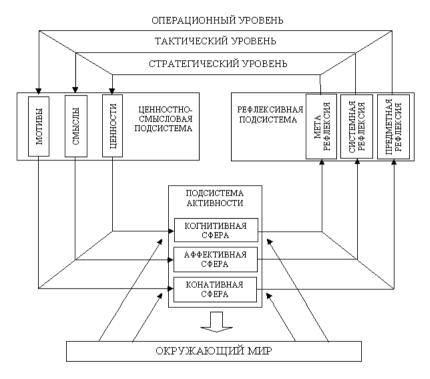


Рис. 2. Структура регуляции жизнедеятельности человека

2.2.2. Регуляция как система выборов

Анализируя регуляцию, в том числе и её структуру как систему, мы обязательно придем к единице анализа регуляции. Вопрос же о единице анализа регуляции, регулятивном акте практически не ставится в психологии, хотя его постановка направлена на разработку теории психологической регуляции поведения человека.

Рассматривая регуляцию человеком собственного поведения и жизнедеятельности, европейские философы прошлых веков (Г. Лейбниц, И. Фихте, С. Кьеркегор, Ф. Шеллинг и др.) вышли на новое осмысление человека, а также воли и свободы воли. В этом процессе не

последнюю роль сыграла проблема выбора, в свете которой и анализировались вышеперечисленные понятия. В выборе как жизненного пути, так и поступка личность человека не только проявляется, но и формируется, становится на вполне определенное жизненное основание. Тогда жизнь, а не существование можно представить как линию, составленную из цепочки выборов. Но свободна ли личность в своём выборе? Проблема личностного выбора была поставлена И. Кантом как вопрос о соотношении детерминированного поведения человека и свободы выбора им своих поступков. Идея выбора, укоренившаяся в европейской культуре прошлых веков, а сегодня идея свободы со временем приобрели черты социокультурного догмата, к тому же защищенного политическими и научными авторитетами.

Действительно, в ситуации выбора человек не столько выбирает из готовых альтернатив, сколько сам их формирует, достраивает и преобразует либо добавляет к ним новые. В любом случае так называемые альтернативы выбора возникают и постепенно формируются в живом, реальном процессе мышления, а вовсе не выступают в качестве заранее предопределенных и уже изначально готовых продуктов, результатов этого процесса. Итак, мы приходим к выводу, что выбор – это лишь завершающая стадия некоторого процесса, в ходе которого происходит создание (изменение, модификация) альтернатив, причём чаще всего таких альтернатив, которые незначительно отличаются друг от друга. Создание же действительно различных альтернатив – это прерогатива творческого человека, что является одной из кардинальных проблем творчества. Однако любой выбор осуществляется на основе критерия, в качестве которого могут выступать мотивы, цели, образцы, определенные стороны или качества. Проблема выработки и смены критериев при переходе к решению новой задачи остро осознается, если задача достаточно проблемна для человека. Тогда возникают вопросы: А что влияет на процесс выбора? Каков психологический механизм выбора?

Между критериями выбора и предметом выбора (альтернативами) существуют взаимопереходы, т. е. выбранные альтернативы для дальнейшего разворачивания процесса выступают уже критериями. Поэтому критерий выбора многомерен так же, как и альтернатива выбора. Однако поскольку разворачивается целая система выборов, то возникает вопрос: а что их соединяет в одну направленную линию? Это вопрос о стратегиях выбора. В качестве таковых называют цель, смысл, ценность, мотив, систему правил (эффективность деятельности, максимизация, алгоритмические стратегии) и принципов.

Процесс выбора в настоящее время интенсивно изучается в работах по принятию решений. В этой связи возникает несколько вопро-

сов, касающихся психологии. Насколько формализуем процесс принятия решений? И в какую деятельность включается этот процесс? Что касается формализуемости, то такие модели есть (рис. 3).

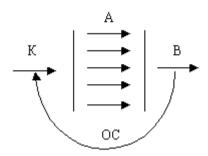


Рис. 3. Модель регулятивного акта: К – критерий выбора; А – альтернативы выбора; В – результат выбора; ОС – обратная связь

Однако данная модель процесса выбора (принятия решения), конечно, не только огрубляет реальный процесс, но и является лишь одним из звеньев его осуществления. Огрубление связано с тем, что процесс выбора осуществляется, когда сформирован или дан критерий и альтернативы. В реальном процессе выборов и критерий, и альтернативы вырабатываются. Кроме этого, выбор включен в некий процесс или процессы, он является лишь «очевидным» для человека последним звеном системы скрытых выборов. А можно ли как-то в обобщенном виде представить эти процессы или механизмы?

В психологической литературе выделяют следующие полярные процессы (механизмы): анализ и синтез (С. Л. Рубинштейн), индивидуализация и интеграция (А. В. Петровский), интеграция и дифференциация (А. С. Шаров). Мы также в данной работе говорим о механизмах дифференциации и интеграции как наиболее общих полярных механизмах развития, формирования и функционирования личности человека. Действительно, механизмы (процессы, тенденции) дифференциации и интеграции ярко проявляют себя в ходе процессов выбора или в регулятивных актах. Например, выборы могут осуществляться на основе критериев, которые по отношению к альтернативам будут более общими, а альтернативы — частными проявлениями данных критериев. Этот вид выбора (регулятивного акта) можно назвать дифференцирующим. Выбор будет частным проявлением критерия. Если же критерии по отношению к альтернативам менее обобщены,

то альтернативы разворачивают варианты обобщения частного критерия, и в данном случае регулятивный акт будет интегрирующим, тогда как сам выбор есть обобщение критерия. Таким образом, реальный регулятивный акт (процесс выбора) включен в механизм интеграции и дифференциации и в зависимости от особенностей протекания регуляции может принимать вид дифференцирующего регулятивного акта или интегрирующего. Наглядно это можно изобразить так:

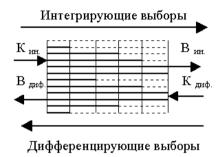


Рис. 4. Дифференцирующие и интегрирующие регулятивные акты в структуре регуляции:

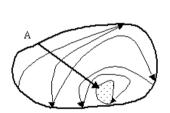
 $K_{\text{ин.}}$ и $K_{\text{диф.}}$ – интегрирующие и дифференцирующие критерии выбора; $B_{\text{ин.}}$ и $B_{\text{диф.}}$ – интегрирующий и дифференцирующий выбор в процессе осуществления системы регулятивных актов

Интегрирующие и дифференцирующие регулятивные акты находятся в неразрывном единстве. Более того, один регулятивный акт может переходить в другой, если человек испытывает в этом необходимость. Да и выделены они достаточно условно для того, чтобы показать в «чистом» виде процессы дифференциации и интеграции. Единство дифференциации и интеграции обеспечивает процесс формирования, изменения альтернатив и критериев, их обращаемость в любой момент регуляции. Более того, если человек испытывает в чём-то затруднение, то осуществляемый им в данный момент времени регулятивный акт (осознанно или бессознательно) становится для него проблемным, и тогда вокруг этого регулятивного акта разворачиваются другие дифференцирующие и интегрирующие регулятивные акты с целью его оптимального осуществления.

Целостное представление системы регулятивных актов (дифференцирующих и интегрирующих) воплощается в функциональном органе, который направлен на выполнение вполне определенных функций, и этот орган может быть как постоянно действующим, так и си-

туативным, возникающим для решения определенной задачи. Объединяющим началом функционального органа или его системообразующим стержнем могут выступать: цель, мотив, ценность и другое более общее по отношению к регулятивному акту основание. Когда мы говорим о системе регулятивных актов, функциональном органе, то напрашивается вопрос об их оформленности. Как, на какой основе и посредством чего оформляется функциональный орган в данной конкретной деятельности?

Для ответа на эти вопросы нам придется обратиться к теории границ, т. к. обретение определенности — это и есть о-граниченная значимость. Всякая граница — внешне-внутренняя, и в этом противоречивом единстве заложены основания их диалектики. Когда граница рассматривается преимущественно как внутренняя, т. е. находится внутри некой области, то граница дифференцирует, разделяет эту область на части, а сам дифференцирующий выбор — это и есть о-граничение степеней свободы, уменьшение поисковой области до определенного функционального проявления (качества), т. к. регулятивный акт встроен в целостный механизм регуляции. Если же граница преимущественно рассматривается как внешняя, то интегрирующий выбор направлен на объединение различных частей в определенное качественно-количественное целое. Всё это можно изобразить наглядно:



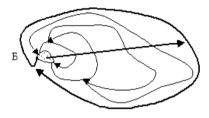


Рис. 5. Дифференцирующий (A) и интегрирующий (Б) выбор

В свете сказанного *регулятивный акт* — это возникновение (простраивание) границ, которые качественно и количественно определяют функционирование определенной психологической системы, или это качественно-количественное изменение о-граниченности для определенного функционирования психологической системы. Тогда понятия «критерий выбора», «альтернативы» становятся относительно определенными лишь в том или ином конкретном контексте. Различение их весьма условно, а общим основанием для них выступает

диалектическая природа границы. Данная природа хорошо иллюстрирует взаимопереходы между критериями выбора и альтернативами и их единство. Процесс регуляции и есть простраивание границ для выполнения определенных функций. А что детерминирует процессы дифференциации и интеграции границ? Этим фактором могут выступать: цель, детерминирующая тенденция, ценность, потребность в адаптации и др.

2.3. «Я» как рефлексивно-регулятивный центр взаимодействия

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.

Н. Заболоцкий

2.3.1. Проблема «Я» в философии и психологии

Изучение «Я» имеет в своей основе богатую философскую традицию. Так, около 600 лет до нашей эры в Упанишадах, написанных в Индии, Дао дэ цзин, приписываемой Лао-цзы (около 500 лет до нашей эры), и философии Будды Гаутамы звучат вопросы о «Я», рефлексивности самосознания и идентичности. В Древней Греции Сократ использовал призыв «Познай самого себя!» в качестве исходного принципа своего философского мировоззрения. Декарт определял «Я» как «мыслящего субъекта». Однако только начиная с XIX в. проблему «Я» начали рассматривать в конструктивном русле. Прежде всего, это были работы, относящиеся к немецкой классической философии (И. Кант, И. Фихте, Ф. Шеллинг, Г. Гегель). С философской позиции «Я» рассматривалось как: мыслящее и самодетерминирующее начало (И. Кант); диалектика «Я» и «не-Я», полагание и механизмы «Я» (И. Фихте); сознание, самосознание и «Я», «Я» как полагание знаний, диалектика «Я» как субъекта и объекта (Ф. Шеллинг); самоопределение «Я», «Я» и самосознание, диалектика «Я» (Г. Гегель). Идеи философов, так или иначе, нашли продолжение в работах психологов, исследовавших проблему «Я». Наиболее перспективными, на наш взгляд, являются следующие подходы.

Во-первых, это подход, в котором «Я» выступает как основа детерминации и самодетерминации, т. е. «Я» подвергается анализу как деятель, субъект принятия решений и регуляции своего поведения.

Крайним выражением этой линии анализа «Я» выступает «Я» как субъективная причина себя (А. В. Петровский и др.). Во-вторых, это структурный подход к пониманию «Я», начало которому положил У. Джемс, структурирование «Я» в контексте представлений о себе. Продолжением и раскрытием структурного подхода являются разнообразные «Я-концепции», а также решение проблемы идентичности, которая рассматривается в качестве интеграции и непротиворечивости «Я» как целостной системы. В-третьих, это диалогический подход, который имеет несколько разновидностей, в частности идущие от М. М. Бахтина концепции Dialogical self. В этом же ключе «Я» исследуется как ментальный аппарат саморефлексии (М. R. Leary, J. P. Tangney и др.). Развитием диалогического подхода является представление о субъективной реальности, где она выступает как биполярный контур, в котором происходит раздвоение «Я» по модальностям (Д. И. Дубровский, Л. Я. Дорфман). К этому же подходу можно отнести и работы А. Ш. Тхостова и И. В. Журавлёва, в которых «Я» возникает на границе с «не-Я».

Само происхождение или возникновение «Я» является общетеоретической или философской проблемой. Так, М. Бубер пишет, что «Я» возникает в различении «Я» и «Ты», об этом, так или иначе, писали С. Л. Франк, М. М. Бахтин, В. С. Библер и др. Подтверждением значимости методологического анализа проблемы «Я» является то, что сравнительно недавно появилось новое направление в психологии, которое чаще всего называют «Диалогическое Я» (Dialogical self). Безусловным лидером диалогического подхода в психологии выступает голландский психолог Г. Херманс. Он автор теории диалогического «Я» и развивает представление о «Я» как диалогической структуре социального и культурного взаимодействия. В соответствии с вышеобозначенным подходом, «Я» представляет собой динамическое, непрерывно меняющееся множество относительно самостоятельных «Я-позиций». Структура «Я» развивается и формируется в диалоге со значимыми другими. Сторонники данного направления вышли на такие очень интересные и продуктивные понятия, как: «Я-позиция», самоконфронтация (self-confrontation), конструирование (реконструирование) смыслов и «Я-нарративов», интеграция «Я» и др. (М. М. Бахтин, Г. Херманс, А. Шор, Я. Вальсинер и др.). В этом же направлении, но с позиции границы в отечественной психологии рассматривается субъективность и «Я» (И. В. Журавлёв, В. И. Слободчиков, А. Ш. Тхостов, А. С. Шаров). Здесь под границей понимается взаимодействие одного и иного, в котором они количественно-качественно определяются [25].

2.3.2. «Я» как рефлексивно-регулятивное образование

Человек – это по-граничное существо. По сути своей человек живет на границе внешнего и внутреннего миров. И здесь важно не только то, что по-другому он жить не может, а то, что граница для него всегда сущностна, т. е. отражает и выражает его суть. Границы «Я» – это границы того, что освоено человеком, что подвластно его воле и желаниям, где он может самоопределиться. В процессе самоопределения организующим началом выступает движение к основаниям «Я», к его самости. Но почему именно такое направление? Обращенность «Я» как рефлексивно-регулятивного центра на себя знаменует начало подлинной эволюции человека во вселенной. По глубокому замечанию Пьера Тейяра де Шардена, именно способность сосредотачиваться на самом себе и овладевать самим собой как предметом открывает перед человеком новый мир [21, с. 136]. Эта способность называется рефлексией, и она же простраивает для человека его внутренний мир, мир мыслей, чувств и переживаний. В этом удвоении пространства жизни заключена важная идея, которая объясняет не только эволюцию человека в мире, но и возможность человека жить в мире разных степеней реальности, в том числе и во внутреннем мире, т. е. полионтологичном мире.

На границе взаимодействия человека с миром появляется «Я» и охватывает границу с двух сторон - с внутренней стороны и внешней, со стороны внешнего мира и самого человека. Появляясь на границе, «Я» выступает в двух ипостасях: во-первых, как интеграция сторон границы, когда сам процесс соединения предполагает, что «Я» одновременно находится на одной и на другой стороне, а это значит, что оно само в себе диалектично, различено и одновременно представляет некоторое единство. В этом единстве взаимодействий, которое реализуется в процессах интеграции и дифференциации, происходит формирование внутреннего и внешнего миров как внутренних и внешних границ. Таким образом, «Я» соединяет и различает человека и мир, т. е. интегрирует и дифференцирует его с миром, а значит, выполняет организующую функцию в жизнедеятельности человека. Во-вторых, «Я» как дифференциация, различение себя в себе находит продолжение в организации внутреннего и внешнего центров рефлексивнорегулятивной активности. Из этого следует, что в зависимости от актуальных границ взаимодействия оно может смешаться в сторону внешних или внутренних границ взаимодействия человека и мира. В этом случае происходит определенная децентрация «Я», но единство, которое существует на границе человека и мира, не разрывается, а сохраняется. Весь вопрос здесь заключается в том, что это за единство, в чём оно выражается и как реализуется.

Развиваемый нами подход к пониманию «Я» берет начало в работах У. Джемса. Являясь организующим, а значит, рефлексивно-регулирующим началом в жизни человека, а также в силу своей рефлексивной природы «Я» имеет определенную структуру – рефлексивнорегулятивную. Структура регуляции человеком своего поведения и жизнедеятельности включает в себя три подсистемы: ценностно-смысловую, активности и рефлексии [25], а сама регуляция понимается как переход границы. С этих позиций взаимодействие как условие существования всякого живого существа в мире – это переход с одной стороны границы на другую, который осуществляется в рефлексивных процессах и опосредован медиумом или медиальным субстратом (Ф. Хайдер), в качестве которого могут выступать различные психологические образования, в том числе и значимость для человека окружающего мира (чувственная ткань, аффективная ткань, эмоциональные реакции, смыслы, ценности и др.). Это для внутреннего мира или психической организации человека, тогда как для взаимодействия с внешним миром выступает психофизиологическая организация человека, его тело (М. Мерло-Понти).

В процессах перехода с одной стороны границы на другую рефлексия как явление и возвращение в себя сущности (Г. Гегель) выполняет функцию коммуникации самого важного и значимого для самоорганизации и саморегуляции человека в мире (Н. Луман), т. е. ценностно-смыслового сопряжения, связывания внешнего и внутреннего миров, которое происходит на границах взаимодействий, причём не просто на границах, а процессирующих или разворачивающихся во времени. Сам процесс пересечения границы осуществляется в регулятивных актах (А. С. Шаров), где маркирование внутренней стороны границы есть определение критерия, который полагается в основание регулятивного акта, и таковым выступает значимость чегото. Этот критерий позволяет осуществить операцию выбора из наличного медиума, находящегося между сторонами границы. Но выбор – это не только связь критерия с элементами медиума, но и маркирование внешней стороны границы данного регулятивного акта, где в ходе процессирования взаимодействий, происходящих на границах движения, внешняя сторона одного регулятивного акта становится внутренней для другого, и таким образом реализуется регулятивный процесс, который посредством медиального субстрата рефлексивно связывает движение и делает его целостным.

Тогда «Я» как рефлексивно-регулятивное образование проявляет себя позициональным, рефлексивно организующимся ценностносмысловым центром психический активности человека, который по-

средством механизмов интеграции и дифференциации синхронизирует ценностно-смысловую систему, определяет связи и отношения в мире. Возвышение «Я» до позиционального ценностно-смыслового центра есть та ценностная позиция, исходя из которой, наблюдают, требуют, ангажируют и обнаруживают себя способным к действованию (Н. Луман). В этой способности «Я» выполняет функцию обоснования для мотивации поведения, прогнозирования в познании. «Ценности не суть формулы согласия, напротив, они побуждают к критическому наблюдению наблюдения» [12, с. 207], т. е. к активизации рефлексивных процессов по отношению к организации внутреннего и внешнего миров. Ценности или значимость окружающего мира для человека посредством непрерывно осуществляемой кругообразности (У. Матурана) рефлексивных процессов не только придают системе и, соответственно, «Я» стабильность, но и выступают принципом самоорганизации и организации ментальных пространств внутреннего мира, потому что значимость воспроизводится и конденсируется через рефлексивные процессы в ценностях и смысловых образованиях, мотивах и целях жизнедеятельности человека.

2.3.3. Структура «Я»

«Я», появляющееся на границе, диалектично в своей основе, т. е. в единстве сторон границы оно соединяет человека и окружающий мир, а в различении — противопоставляет одно другому. И прежде всего это касается позиций «Я» в отношении себя и социокультурного мира. Эти позиции человек занимает как бы в двух взаимосвязанных пространствах внутреннего мира воображения.

Внутренняя позиция, названная нами экзистенциально-гедонистической, проявляется в поиске смысла жизни, смысложизненных ориентациях и определении себя как человека, укорененного в культуру как таковую. С другой стороны, у человека всегда есть желание реализовать нереализуемое в данный период жизни, это могут быть не только любовные переживания, но и потребность утвердить себя, доказать кому-то свою правоту, открыть свои достоинства и реализовать их. Всё сказанное на феноменологическом уровне проявляется в чувстве собственной значимости.

Внешняя позиция получила название социально-прагматической, это позиция по отношению к людям, природе и культурным предметам окружающего мира, а также к себе как члену определенного сообщества. Этот аспект отражает «Я-концепция», которая есть не просто представление о себе или образ себя, но прежде всего ценностносмысловая позиция по отношению к себе в контексте социокультурных отношений. Данные позиции диалектически взаимосвязаны в «Я» и задают размерность пространства внутреннего мира воображения, которое обживается в различных видах активности и рефлексивно простраивается и организуется. Эти процессы осуществляются из внешней и внутренней позиций, тем самым проявляется диалектика «Я-позиции».

Чаще всего говорят о «Я» как определяющей и единой позиции человека в социокультурном мире, но в реальных условиях жизнедеятельности реализуются многие «Я-позиции» [23], которые исследуются в рамках нарративного подхода (Т. Сарбин, Г. Херманс). Между ними возможны различные сочетания, вплоть до самоконфронтации, что показал в своих работах Г. Херманс [23]. Однако следует заметить, что «Я-позиция» неразрывно связана с иным, по отношению к которому она и существует. Эта взаимосвязь естественна, т. к. «Я-позиция» возникает по отношению к иному в рефлексивных процессах интеграции значимого. Что же такое иное в отношении с «Я»? Это не только окружающий мир и отдельные значимые для человека люди, но и сам человек в его стремлениях, мечтах и реальной направленности жизнедеятельности.

Таким образом, «Я-позиция» – первая образующая структуры «Я», которая должна как-то проявиться в активности человека. Действительно, позиция, которую человек занимает по отношению к себе или другим людям, должна выражаться неким образом, в чувствах и пристрастиях, рассуждениях и мыслях, голосе и поступках, одним словом, в активности. Вот тогда появляется вторая образующая структуры «Я» – это «Я-активное», обеспечивающее в регуляции взаимодействий сам её процесс, проявление «Я-позиции» во внешнем или внутреннем мире воображения. Проявление «Я-позиции» в «Я-активности» невозможно без рефлексии, которая не только делает видимой сущность «Я-позиции» (Г. Гегель), но и при этом оформляет её в различных видах активности как для самого человека, так и для других людей. Поэтому третья образующая структуры «Я» – это «Я-рефлексивное», которое в единстве с «Я-позицией» и «Я-активным» составляет целостное «Я» как рефлексивно-регулятивный центр, обеспечивающий для человека его бытие в определенных социокультурных условиях. В «Я» реализуется не только структура регуляции, но и то организующее начало, которое только и возможно в рефлексивных процессах как простраивание, определение границ, их целостно-смысловое связывание и организация [26].

Ценностно-смысловые образования, определяя внутренние границы «Я», указывают на его внешние границы, на окружающий мир, тем самым связывая и сопрягая внутренний и внешний миры, а одновременно и различая их. «Я» требует различения и границ, на которых

оно может оформиться в отношении к иному. В качестве иного могут выступать ментальные пространства воображения. Отсюда дифференциация возможна лишь при интеграции значимости, вот тогда она выступает как способ достижения желаемого, как временение границ окружающего мира. В этом случае живой организм как рефлексивная система использует внутренние референции. Процесс разворачивания «Я» ценностно-смысловым образом в воображении задает смысловое целое внутреннему миру человека, его ментальному пространству, где и происходят процессы прогнозирования и антиципации, комбинирования образов и переживания конкретных событий жизни. В этих рефлексивных по своей сути процессах человек учится не только связывать себя, своё «Я» ценностно-смысловым образом, владеть своим «Я» как регулятивным центром в реализации жизненных планов, но и выходить посредством рефлексивного абстрагирования на основание своей жизнедеятельности, с позиции которого только и возможно установление и временение фундаментальных или жизненно важных связей человека с миром. В процессе функционирования рефлексивного механизма «Я» становится не только регулятивным, но и ценностным центром, который выступает последней инстанцией в решении кардинальных вопросов жизни.

Окружающий мир становится социокультурным миром лишь тогда, когда человек превращается в субъекта, в «Я», где «Я» сопряжено с социокультурным миром и занимает ценностную позицию в отношении него. В психическом развитии человека «Я» появляется дважды: вначале как регулятивный центр взаимодействия индивида и окружающего мира, а затем как ценностная позиция («Я-позиция») потенциально возможных отношений. «Я-концепция» и «Я-экзистенциальное» диалектически включены в «Я». Децентрация «Я» – это перемещение позиционного центра активности в регуляции взаимодействия человека в мире от эгоцентрической к социоцентрической позиции. В этом случае «Я» – это вид системных операций различения и единства внешних и внутренних границ «Я-концепции» и «Я-экзистенциального». Тем самым «Я» задает форму развитому сознанию человека прежде всего в пространстве воображения. Поэтому «Я» всегда погружено в смыслы, оно живо в пересечении и переходе границы, с одной стороны формы на другую, с внешней стороны границы на внутреннюю и наоборот. Когда человек проявляет себя действенно во внешнем мире, его «Я-концепция» включает в себя «Я-активное» и «Я-рефлексивное» в снятом виде, при этом сохраняется специфическая ценностная позиция, т. е. происходит превращение «Я», или децентрация «Я-позиции». А когда человек живет внутренней жизнью, его «Я-экзистенциальное» включает в себя опять же «Я-активное» и «Я-рефлексивное» в снятом виде. Сопряжение внешнего и внутреннего миров осуществляется для человека в процессе превращения «Я», или децентрации «Я-позиции», т. е. «Я-концепции» и «Я-экзистенциального». Это две взаимосвязанные, но различные позиции, между которыми осуществляются взаимопереходы. Например, во сне, когда человек лишен большинства сенсорных ощущений, его «Я-экзистенциальное» доминирует и проявляет себя в активности, которая рефлексивно оформляется тем или иным образом, отсюда быстрый или медленный сон.

Актуализация сенсорной системы человека на внешних (зрение, слух и др.) или внутренних (внутренние ощущения, чувство голода) границах взаимодействия создает условия для децентрации «Я», т. к. эти границы и рефлексируются, а значит, совершается организация центров внешней или внутренней активности. Таким образом, сенсорная сфера является важным фактором и условием децентрации «Я».

Мы никогда не превращаемся полностью в другого, это невозможно даже по отношению к себе явленному в мире, а только так или иначе проживаем или переживаем вероятностные линии жизни другого. Превращение — это целостный механизм конструирования другого как извне, так и изнутри, который становится возможным посредством децентрации «Я», когда оно рефлексивно-регулятивным образом собирает себя в другом.

2.4. Воображение как сопряжение миров

Воображение не только творит миры, оно поднимает человека до вершин божественности и может низвергнуть в пучину ада.

2.4.1. Проблема воображения в философии и психологии

В истории философии уже И. Кант, а затем X. Ортега-и-Гассет относят воображение к главной способности человека как человека. Другими словами, изучение воображения с онтологических позиций как главной способности человека в его отношениях с миром достаточно перспективно, т. к. позволяет выйти на конструктивное изучение внутреннего мира с онтологических позиций. Без воображения во всех его разновидностях, включая и двигательное, невозможно понять взаимодействие человека с внешним миром, тем более что в отечественной и зарубежной психологии наметился подход к пониманию воображе-

ния как «сквозного» или метакогнитивного процесса (Л. М. Веккер, Дж. Флейвелл). Воображение как механизм сопряжения внешнего и внутреннего миров человека, вероятно в силу слабой разработанности, в психическом развитии ребенка интерпретируется с помощью других понятий: катаболизм и анаболизм (А. Валлон); ассимиляция и аккомодация (Ж. Пиаже); идентификация и обособление (В. С. Мухина); подражание и рефлексия (В. И. Слободчиков).

Воображение недооценивалось и сейчас явно недооценивается психологами. С одной стороны, это связано с методологической и методической трудностью его изучения. С другой стороны, малая изученность воображения по сравнению с другими психическими процессами и функциями связана с непониманием основных результатов психического и личностного развития в онтогенезе (Е. Е. Кравцова). Проблему воображения в психологии не то что не исследуют, её, по сути, и не поставили как проблему. Это связано, на наш взгляд, со следующими причинами. Так, несмотря на значимость феноменов воображения в жизни человека и его эвристические функции, само воображение понимается упрощенно, если не сказать эклектично. Да и вообще есть ли такой когнитивный процесс, как воображение? Это далеко не всеми признается, например, А. В. Брушлинский в своих работах говорит, что природа воображения в психологии вообще не понята, с одной стороны, его отождествляют с представлениями, а с другой – если воображение связывать с созданием новых мыслей, то чем оно должно отличаться от мышления [7]? Исходя из традиционного понимания воображения как построения образов и создания программ поведения в ситуациях неопределенности, невозможно выделить его специфику. Разумеется, есть объективные причины слабой изученности воображения, которые связаны с тем, что в когнитивной организации человека не так-то просто найти место воображению. А понимание воображения как комбинации некоторых элементов есть отголосок ассоциативной психологии.

В истории философии уже И. Кант при помощи воображения пытается разрешить, по сути, главную проблему теории познания: как мы переходим от чувственности к рассудку или как мы соединяем и то и другое. Воображение при такой постановке вопроса соединяет противоположности, т. е. единичное, например образ предмета и общее, с чем имеет дело рассудок. Отсюда Кант воображение трактует как основную способность человеческой души, лежащей в основе всех априорных знаний, которые она приводит во взаимосвязь. Продолжает эту мысль Л. М. Веккер, который рассматривает воображение в рамках целостной когнитивной сферы и считает память, воображение и внимание сквозными психическими процессами [8]. Обозначенная линия

анализа воображения как «сквозного» психического процесса так или иначе связана с когнитивной сферой человека и находит продолжение в онтологическом аспекте. И, пожалуй, одним из первых об этом заговорил Ф. Ницше, для которого воображение выступает средством содействия разрядке могучих влечений человека [15, с. 196]. Эту мысль, но несколько в ином ракурсе развивает Х. Ортега-и-Гассет, который воображение относит к главной способности человека как человека [16, с. 430]. Данные идеи нашли продолжение в трудах Ю. М. Бородая. Так, воображение возникает и развивается в силу невозможности быстрого достижения целей и удовлетворения возникших потребностей, как то «нечто», которое, так или иначе, компенсирует возникшее напряжение [5]. Другими словами, изучение воображения с онтологических позиций как главной способности человека в его отношениях с миром достаточно продуктивно, особенно это касается психологии, т. к. позволяет выйти на конструктивное изучение внутреннего мира.

Для более содержательного обоснования и раскрытия механизма превращения нам необходимо вернуться к философским работам. а именно к книге И. Канта «Критика чистого разума», где он пытается решить один из главных не только для философии, но и для психологии вопросов: как чувственность соединена с рассудком или как связаны идеальный и реальный миры? Ответом для Канта является деятельность продуктивной способности воображения [9], кстати, заметим, в этой работе Кант реализует идеи конструктивизма по отношению к пониманию механизмов воображения, которое есть необходимая составная часть самого восприятия. Иными словами, не глаз как физиологический орган дает нам видение, в конечном счете лишь способность воображения есть наш подлинный «глаз», наше зрение. В этом отношении Ю. М. Бородай в своей книге «Воображение и теория познания (Критический очерк кантовского учения о продуктивной способности воображения)», впервые изданной в 1966 г., пишет, что ключевым принципом синтеза чувственности и рассудка оказалась самопроизвольная деятельность продуктивного воображения как основа и движущая пружина всех идеальных образований, начиная с мышления и кончая предметным восприятием, структура которого есть синтез идеального и реального, «схватывание» реального, внешнего в субъективной, внутренней форме.

Именно продуктивное воображение как природный и социокультурный механизм соединяет нас с миром, конструирует для нас мир, с которым мы взаимодействуем на границе и уточняем уже сконструированное для нас воображением в процессе реального взаимодействия с окружающим миром. Мир, сконструированный воображением, пре-

вращается, трансформируется для нас в образы, схемы наших действий в мире и т. д. И. Кант назвал это схематизмом, а Ж. Пиаже – схемами. Уже сконструированный во внутреннем мире воображения внешний мир реализуется (опредмечивается) человеком в реальных действиях, в том числе и перцептивных, во внешнем мире. Происходит своеобразная метаморфоза: внешний мир трансформируется во внутреннем мире человека посредством продуктивной способности воображения, а внешний мир, представленный в виде схематизма во внутреннем мире воображения, опять же опредмечивается во внешнем. Так и происходит поступательное развитие человека и его внутреннего мира. Это не столько интериоризация и экстериоризация (Э. Дюркгейм, Л. С. Выготский), ассимиляция и аккомодация (Ж. Пиаже), катаболизм и анаболизм (А. Валлон), где акцент сделан на усвоении и реализации или на переходе, сколько согласование, сопряжение внутреннего и внешнего миров.

2.4.2. Рефлексивный подход в понимании природы воображения

Рефлексивный подход в понимании природы воображения с онтологических позиций, как нам думается, может оказаться эвристичным, ведь не случайно ещё Г. Гегель рассматривал рефлексию как базовую категорию в созданной им философской системе. Тем более что данный подход хорошо согласуется с синергетической парадигмой современной науки, в частности с теорией автопоэзиса (У. Матурана, Ф. Варела). В соответствии со взглядами этих авторов, всякая живая система не просто занимает определенную нишу в окружающем мире, она имеет и своё окружение второй раз уже внутри себя, для того чтобы обладать постоянной возможностью работать со своим внутренним миром и предвосхищать развитие событий. Отсюда процесс воображения невозможен без рефлексии. Как пишут Л. С. Коршунова и Б. И. Пружинин, обосновывая важность рефлексии для воображения, имеющего собственную специфику, «если в структуру воображения "встроена" рефлексия, позволяющая относить образы воображения к реальности и тем самым позволяющая воображению самоидентифицироваться как таковому, перед нами, безусловно, способность, имеющая собственное психосоматическое содержание» [10, с. 28]. Опираясь на рефлексивный подход в изучении природы воображения, мы тем самым подчеркиваем ведущую роль рефлексивных механизмов, границ и интенций в понимании воображения [26], а также смыслов и смысловых образований, где граница понимается как взаимодействие, в котором различается одно и иное, отсюда всякая граница имеет как минимум две стороны, а переход границы есть процесс формообразования.

Воображение всегда направлено на возможное сопряжение внешнего и внутреннего миров, а значит, в нём актуализировано значимое для человека, которое рефлексивно оформляется из прошлого и возможного будущего в виде мыслей, образов или эмоций, а чаще всего в их своеобразном сочетании. Рефлексия неразрывно связана с опытом (Дж. Локк), что подтверждает единство воображения и памяти, а значит, с механизмами его переоформления, прогнозированием и планами на будущее, что опять же характерно для воображения. Конечно, этот момент нуждается в содержательном раскрытии. Так, на основе чего воображение может осуществлять прогнозирование? Рефлексии? Да, но как? Для конструктивного решения проблемы воображения необходимо опираться на психологическую теорию рефлексии, механизмы её функционирования, которые необходимы для более эффективной регуляции взаимодействия человека в мире, а следовательно, интеграции и дифференциации психической организации. В главном механизмы интеграции и дифференциации отражают рефлексивную природу воображения как единства тождества и различия (Г. Гегель), диссоциации и ассоциации (Т. Рибо), обособления и отождествления (В. И. Слободчиков) в процессах самоорганизации психической активности. Отсюда с позиции теории границ мы под рефлексией понимаем процесс простраивания и связывания границ, их организации в ходе движения к основаниям собственной активности. Рефлексия функционирует как психологический механизм, который включает в себя этапы определения и простраивания границ, целостно-смыслового их связывания и организации ценностно-смысловых образований.

2.4.3. Формообразование в ментальном пространстве воображения

Всякий рефлексивный процесс несет в себе базовое различение человека и мира. Это различение составляет сущностную характеристику живого движения, психической активности, интенциональности, а значит, тех операций, которые живая система совершает внутри себя; причём в различении или дифференциации проявляется зависимость существования живой системы от окружающего мира, которая возникает на границах взаимодействия с внешним или внутренним мирами. Чтобы, так или иначе, снять зависимость, живая система работает со своим «достаточно неопределенным» внутренним миром с целью адаптации его к внешнему миру, поэтому происходят процессы оформления или переоформления внутренних образований, т. е. образов и пред-

ставлений, эмоций и ощущений, схем и когнитивных карт (Т. Рибо, Ж. Пиаже, У. Найссер). Эти «неопределенности» или «посредники» получили в психологии различные наименования: чувственная ткань сознания (А. Н. Леонтьев), биодинамическая ткань (Н. А. Бернштейн), горизонты и ментальные пространства. Все вышеназванные «неопределенности» или то, что для нас конкретно не оформлено, можно назвать медиумом. Медиум смысла – это как бы высший медиум, который опосредует взаимодействие человека с внешним миром. Можно предположить существование и других элементов медиума, а соответственно, и медиальных форм, которые существуют во внутреннем мире человека. Различение медиума и формы впервые ввел Фритц Хайдер, немецкий психолог. Идея «медиума» состоит в том, что существуют области слабых сопряженностей массово наличествующих элементов (частицы воздуха, физические носители света), ведь свет не является физическим понятием, это понятие для обозначения медиума, в котором мы что-то видим. Это что-то имеет форму, благодаря которой мы и видим. Медиум предполагает множество элементов, сочетающихся свободно; форма, напротив, представляет собой строго определенное сочетание элементов. Медиум и форма различаются между собой не субстанционально, а реляционно.

По сути, вся внутренняя работа человека направлена на оформление и переоформление тех медиальных субстратов, которые в данной ситуации являются наиболее актуальными. Данная работа происходит на границах слабых сопряжений, которые в процессе различных форм и видов рефлексирования приобретают новые качества и свойства. И если на элементарных уровнях самоорганизации воображения различия определяются в ощущениях и эмоциональных реакциях, то в дальнейшем – в форме образов, речи, переживаний. Это возможно потому, что в первом случае проявляет себя полагающая рефлексия, а затем внешняя, которая связана с проживанием, переживаниями; и лишь затем определяющая рефлексия, направленная на сопряжение внешнего и внутреннего миров человека. Таким образом реализуется рефлексивная активность по оформлению различного уровня и степени сложности медиальных субстратов – это дифференциация и интеграция связей в медиуме (смысловых образований, чувств и эмоций, ощущений и чувственной ткани, биодинамической ткани) с целью их определенного оформления за счет усиления или ослабления конкретных взаимосвязей. Усиление связано с интеграцией многообразных связей, актуализацией их значимости для субъекта, т. е. происходит мобилизация как иерархизация жизненных значимостей. Тогда как ослабление связей – это их дифференциация, нивелирование и уравнивание между собой, а значит, понижение их отдельной значимости.

Механизм образования формы является интенционально-рефлексивным. Оформление – это всегда операции различения и связывания границ в некоторую замкнутую на себя целостность. Оно возникает изнутри и извне: изнутри, на внутренней стороне формы – как значимое связывание в чём-то единого медиума, а извне происходит процесс различения данной формы от других форм, который осуществляется на границе. Вот в этом реализуется сопряжение форм, структур и связей. Форма – это граница, которая замкнута на саму себя в процессах рефлексивного связывания своих сторон, тогда как процесс формообразования есть присоединение (замыкание) или замкнутое на себя процессирование внутренних различений. Форма возникает в медиуме на границах взаимодействия элементов как рефлексированное в себя отрицание иного. Форма содержится в границах как скрытая их взаимосвязь. И. Канту впервые удалось показать, что этот спинозовский «истинный способ определения» (определение через операцию) или формообразования и есть всеобщий способ («схема») построения любой предметности, что затем на уровне экспериментальной психологии продемонстрировал Ж. Пиаже. Формы как результат процессов дифференциации и интеграции могут быть классифицированы (Н. Луман). Соответственно, изменяется и наполненность внутреннего мира, он становится не только сложноорганизованным, но и в большей степени соответствует, а значит, сопрягается с внешним миром.

2.4.4. Значимость в рефлексивных процессах

Значимость окружающего мира для человека некоторым образом скрыта в процессах рефлексирования, в то же время непосредственно ориентирует определяющую рефлексию на нечто такое, что могло бы встретить возражение и ещё нуждается в обсуждении. У М. Хайдеггера рефлексия понимается как отношение к сущему, а значит, несет в себе пристрастность, она нагружена потребностями организма. А полагание ценностей есть основной процесс жизни (Ф. Ницше), способ, с помощью которого жизнь исполняет и совершает свою сущность. По сути, в процессе рефлексивной организации внутреннего мира формируется или образуется единый принцип интеграции, который и задает единый тип связей ко всем элементам внутреннего мира. Таким принципом интеграции могут выступать обобщенные смыслы или ценности, а также ценностно-смысловые конструкты. Интеграция, по замечанию У. Скотта, в данном случае понимается как проявление центрации, когда все элементы внутреннего мира соотносятся с какой-либо центральной идеей, которая задается в виде ценностно-смыслового конструкта. В процессах самоорганизации, дифференциации и интеграции границ интенциональной активности возникает «Я» человека как та ценностная позиция, из которой наблюдают, причём наблюдают пристрастно. Воображение, в каких бы жизненных мирах оно ни осуществлялось, всегда соотнесено с ценностным миром личности, с действительной сутью её личностного роста (О. И. Генисаретский).

Самоорганизация интенциональной активности в форме «Я» проявляется ещё и в том, что «Я» в качестве пристрастного наблюдателя «высвечивает» внутренний мир в определенном горизонте, тем самым задавая и особенности ментального пространства. Интенциональная активность содержит в себе внутреннюю сторону границ взаимодействия, это и определяет её направленность, а следовательно, и значимость предметов внешнего мира. Тогда как сама интенциональная активность направлена на внешнюю сторону различенных границ, т. е. на те образования, при встрече с которыми происходит как бы переход интенциональной активности с внутренней стороны границы на внешнюю и обратно. Это и есть процесс «высвечивания» как актуального оформления некоторого явления, которое не только задает горизонт видения, но и определенным образом организует, связывает и оформляет медиальный субстрат внутреннего мира в виде образов, чувств и переживаний. В этом случае мы говорим о плазматической функции воображения, проявляющейся в его способности освещать светом ценностной оправданности обширные пространства воображаемого и созерцаемого (О. И. Генисаретский). В целом процесс формообразования реализуется в рефлексивных процессах, посредством которых устанавливаются значимые связи между сторонами границ взаимодействия.

Человек – существо деятельное, а делать – это что-то осуществлять, разворачивать себя, своё «Я» как ценностный центр до полноты его существа, что возможно в воображении, где впервые появляется «Я». Воображение – область актуальной жизни, т. е. виртуального мира, освещенного значимостью чего-то для человека, где «Я» пытается собрать себя целостным и непротиворечивым образом. Во многом это происходит посредством языка, который выполняет особую функцию в организации внутреннего мира – функцию остранения от окружающего мира, обобщения, структурирования и связывания приобретенного опыта. Язык актуализирует на своих границах ценности и смыслы, выступает определяющим фактором в развитии воображения. Воспринимаемые и осмысливаемые нами миры строятся на основе определенных языковых норм, это следует из гипотезы Сепира – Уорфа.

На границах взаимодействия человека в мире происходит реальное раскрытие смыслов нашего поведения и деятельности. Смысл

всегда на границе, он имеет по-граничное существование. Нет границы, нет и смысла для человека. На границах оформляется внутренний семантический облик человека, его самость и «Я». Здесь как минимум возможны два вопроса: Как осуществляется процесс раскрытия смыслов для человека? И где до этого момента были смыслы или мы их просто создали впервые? При ответе на первый вопрос необходимо обратиться к пониманию смысла, т. е. к его теории, а это не только актуальный для современной психологии вопрос, но и достаточно сложный. Анализ ценностно-смысловой сферы человека осуществлен в нашей работе [25], где мы вышли на понимание смысла с позиции теории границ как отраженной человеком по-граничной направленности тех или иных целостных областей его деятельности. Смысл есть форма выражения для человека его пристрастности к миру и жизненной направленности. Смысл не только определен границей, он вбирает в себя эту границу, жив ей как формой. Определившись границей, найдя свой «последний» предел в форме, смысл тем самым включает в себя и значимость для человека этой границы. Тогда «Я», как пишет В. В. Налимов, – это психологический механизм распаковки смыслов жизнедеятельности человека в регуляции им своего взаимодействия с окружающим миром. Как же человек обнаруживает смыслы своей жизни?

На границах оформляется внутренний семантический облик человека, его самость, «Я» и сознание, чему, безусловно, способствует воображение, которое временит предвосхищение желаемого будущего. Человек посредством воображения осваивает и обживает новые смысловые измерения, выполняет функцию рефлексивного программирования поведения на основе имеющегося опыта, т. е. изнутри овладевает не только смыслами, но и осваивает их взаимосвязи, связывает себя этими взаимосвязями как «Я». Таким образом, воображение — это механизм смысловой организации и сопряжения внутреннего и внешнего миров, который посредством сознания проецируется на внешний мир. Тогда «Я» проявляется как психологический механизм распаковки смыслов жизнедеятельности человека в регуляции им своего взаимодействия с окружающим миром (В. В. Налимов).

Воображение всегда направлено на возможное сопряжение внешнего и внутреннего миров человека, а значит, в нём актуализировано значимое для человека в смысловом пространстве жизнедеятельности, где это значимое рефлексивно оформляется из прошлого и возможного будущего в виде мыслей, образов или эмоций, а чаще всего в их своеобразном единстве. Поэтому существует только перспективное зрение и понимание действительности, которое пристрастно, т. к. нагружено смыслами и ценностями, и благодаря этому можно увидеть пред-

видя, т. е. предвосхищая и планируя. В этом отношении Ф. Ницше писал, что наше зрение всегда перспективно и проективно, а значит, конструирует миры. Психологический механизм сопряжения рождается в диалектике «Я-позиций» или «Я-экзистенциального» и «Я-концепции» или, в соответствии с понятийной системой Ж. Пиаже, в децентрации «Я». Воображение как рефлексивный механизм сопряжения существует на пересечении границ «Я» в превращениях, децентрации позиций.

2.4.5. Воображение как ментальное пространство внутреннего и внешнего миров

Воображение, благодаря его сущностной связи с рефлексией. направлено на временное простраивание жизнедеятельности человека от прошлого к будущему, на создание непрерывной линии развития, на собирание и связывание «Я» человека его прошлым и будущим. Посредством воображения идет рефлексивная работа не только с опытом (Дж. Локк), который смысловым образом обобщается и организуется, но и с ценностно-смысловыми образованиями человека. Именно они в конце концов и задают архитектонику ментальному пространству внутреннего мира, в котором «Я» собирает и связывает себя ценностно-смысловым образом. Последнее основывается на понимании ценностей и смыслов с позиции теории границ. Так, ценности и смыслы есть пограничная направленность, и если они не актуализированы, то находятся в свернутом и обобщенном состоянии, а в связи с актуализацией ценностно-смысловых образований происходит их разворачивание в форме ментального пространства, которое рефлексивно оформляется посредством простраивания и связывания границ. Подтверждением является и понимание ментальных репрезентаций. Ментальная репрезентация – это оперативная форма ментального опыта, которая открывает перспективы изучения механизмов человеческого интеллекта. Таким образом, ментальные репрезентации – это конструкции, зависящие от обстоятельств и построенные в конкретных условиях для специфических целей. Ментальные конструкции формируются за счет механизмов реорганизации опыта, т. е. посредством рефлексивных механизмов. Отсюда рефлексивные механизмы задают такие качества ментальным репрезентациям, как особая форма организации ментального опыта в виде «умозрения» (особого видения, представления, различения, рефлексивного оформления, конструирования).

Ценностно-смысловое пространство, в котором функционирует воображение, имеет свой генез, в том числе и актуалгенез, поэтому всегда оно неким образом организовано. С одной стороны, интенционально-ценностным центром смысловых образований выступает «Я»

человека, которое является как бы наблюдателем всего происходящего во внутреннем мире, а точнее её регулятивным центром интенциональной активности. А с другой — противоположным полюсом выступает медиальный субстрат во всём своём многообразии, т. е. к нему относится всё то, что составляет опыт человека, события и факты жизни, ощущения и переживания, цели и смыслы, чувства и знания, образы и прожекты будущего, другими словами, всё богатство человеческой жизни. Отсюда следует, что воображение является одним из базовых для человека способов ориентации в мире за счет ценностно-смысловой организации внутреннего и внешнего миров, которые имеют структурное сопряжение (У. Матурана, Ф. Варела, Н. Луман).

Таким образом, воображение проявляет себя на границах интенционально-ценностного «Я» и многомерного и разнообразного медиального субстрата, который ещё требует теоретической, феноменологической и исследовательской проработки. В целом же можно сказать, что медиальный субстрат на внешней стороне своей границы маркирован «Я», а на внутренней – теми операциями, которые были реализованы в процессе взаимодействия организма с внешним миром. И. Г. Фихте одним из первых заговорил о деятельностной природе воображения, т. е. в воображении человек конструирует образ предмета на основе ранее усвоенного способа построения образа [22, с. 649]. Эта идея находит интересное продолжение в трудах синергетиков (У. Матурана, Ф. Варела), социологов (Н. Луман), а также психологов (Ж. Пиаже) и философов (Ю. М. Бородай), но в полной мере она раскроет себя в психологии, если будет операционализирован процесс формообразования феноменов внутренней жизни человека. Во внутреннем мире существует несколько уровней и форм представленности внешнего мира (языковая, когнитивная, аффективная, конативная, значимая), которые, так или иначе, объединяются значимостью внешнего мира для человека. Эта значимость обживается во внутреннем мире, конструируется и проектируется для реализации. Опираясь на механизм рефлексии можно выделить, как минимум, три уровня сопряжения внешнего и внутреннего миров.

На *первом уровне* определены элементарные ощущения и движения, эмоциональные реакции, которые в дальнейшем, в процессах интегративного простраивания, выступают для человека в виде образов, поведения, чувств. Дифференциация последних позволяет человеку их комбинировать и изменять. В процессе воображения образ в свете «Я» может как бы оживать и несет в себе смысловое содержание. Сами образы могут выполнять функцию смыслового предвосхищения. Кстати, заметим, что репрезентацию мира в виде образов следует пони-

мать не упрощенно, как всего лишь отражение. Сама по себе репрезентация зависит от мотивов и потребностей, эмоций и чувств, а в итоге – от особенностей ценностно-смысловой сферы человека.

На втором уровне происходит целостно-смысловое связывание медиального субстрата, это может быть как конкретная ситуация, так и когнитивная карта или схема поведения или мышления. Это полюс уже обобщенного опыта, который в процессе активного рефлексирования оформляется в виде когнитивных карт различной степени обобщения, которые уже есть аналог не представлений, а скорее схем, причём как трансцендентальных (И. Кант), так и концептуальных (Б. М. Величковский, В. Ф. Петренко). В этом отношении интересна мысль У. Найссера: «В значительной степени они (когнитивные карты. – A. III.) и есть наше воображение» [14, с. 125]. Другими словами, он полагает, что именно когнитивные карты являются основой нашего воображения. Характеризуя когнитивные карты, У. Найссер отмечает их ориентировочную и предвосхищающую функции, как и образов воображения. Обобщая, он говорит, что воображение – это способность оперировать предвосхищениями, которая является наиболее фундаментальной среди всех так называемых высших психических процессов [14, с. 147–159]. Подтверждением является то, что схемы или когнитивные карты существуют лишь во времени и направлены на некоторый результат. Это согласуется с тем, что ценностно-смысловая архитектоника воображения выступает вероятностным прогнозом в достижении желаемого, поэтому наше видение действительности всегда перспективно (Ф. Ницше). В процессе воображения человек и мир сопрягаются во времени, вот поэтому когнитивные карты включают в себя как восприятие, так и среду, «Я» и окружающий мир [14, с. 132].

На *третьем уровне* осуществляется целостная организация внутреннего мира, где ярче всего проявляется его иерархичность. Одним из полюсов являются «Я-позиции», а другим — смысловые конструкты, в которых «Я» собирает себя как организованное целое. Это область экзистенциального напряжения, т. е. область, где разворачиваются для человека наиболее важные проблемы, требующие своего решения — самоопределения в жизни и самореализации, поиска смысла жизни и реализации стремления быть значимым как для себя, так и для других. Сказанное подчеркивает стержневую функцию воображения — сопряжение внешнего и внутреннего миров, из которой выводятся другие функции — ориентации, предвосхищения, смыслообразования. И воображение реализует эти функции во внутреннем мире человека, в организации ценностно-смысловым образом окружающего мира. Главной проблемой в этом случае будет являться описание механизмов ор-

ганизации внутреннего мира, к которым следует отнести не только экзистенциальную тревогу, но и метапереживания (А. Маслоу), вдохновение и экстаз, жизненную драму и трагедию.

2.4.6. Психологические механизмы воображения

В воображении определенным образом реализуются механизмы рефлексии в процессах обживания (проигрывания, переживания, проживания), результатом которых является не только сопряжение внутреннего и внешнего миров или жизни человека в окружающем мире, но и предвосхищение будущего. Более того, пожалуй, именно в воображении человек устанавливает для себя законы своей жизни, связывает себя этими законами, т. к. в процессах обживания своих взаимодействий с окружающим миром происходит их смысловое связывание. На основе этой идеи можно объяснить и то, что происходит в игре с «Я» человека, которое и есть реализация принципа интеграции или собирания и связывания себя ценностно-смысловым образом. Отсюда также следует и понимание игры как возможности конструирования и освоения ценностно-смысловой реальности нашего мира (Л. С. Выготский). Игра, которая без воображения невозможна, в этом отношении предоставляет человеку особые возможности за счет своей внутренней архитектоники (правила, сюжет, иная реальность, обособление и др.). Воображение (и созерцание воображенного) помещает человека в обстановку возможных жизненных миров и позволяет испытывать их (и себя через них) на привлекательность, осмысленность, возможность выжить в них и освоиться. В процессе игры человек регулятивнодеятельностным образом проживает отдельные смысловые линии игры, аффективно-когнитивным и конативным образом их оформляет, что требует от него деятельной опоры на смыслы игры. Он учится ими овладевать в игровой деятельности, смыслы не только задают логику его поведению, но и выступают регуляторами последнего. Концептуализация схем поведения и действий ведет к созданию внутренней семантики ментального пространства воображения.

Таким образом, деятельное и когнитивно-аффективное осмысление игры, того игрового контекста, в котором она разворачивается, ведет к созданию посредством воображения ментального пространства игры. А то, что любой осмысленный контекст ведет к новому взгляду на ситуацию, подтверждает и эвристическая функция метафор. Возникает в чём-то новая «Я-позиция» человека, которая связана ценностно-смысловым образом с контекстом игры в пространстве воображения. Отсюда и процесс понимания предполагает внутреннее видение ситуации в её ценностно-смысловой архитектонике, в смысловых связях и отношениях.

Одна из главных функций воображения — это создание возможного, вероятного, а следовательно, значимого мира для человека. Создание этого мира происходит посредством превращения, в процессе которого реализуется вживание в иную реальность, из которой реально осуществляется активность или в которой человек живет актуально. Ментальные пространства — это области, где посредством рефлексивных процессов воображения оформляются и переоформляются ценностно-смысловые образования, конструкты, т. е. значимое для человека.

Воображение — это наше инобытие, где мы конструируем, истолковываем, осмысливаем и реализуем ту реальность, в которой живем, т. е. реализуем, так или иначе, значимое для нас в процессах обживания с целью сопряжения внешнего и внутреннего миров. В процессе воображения мы прежде всего связываем явления или конструируем реальность — это и есть подлинная суть познания и истолкования. Наиболее важные связи многократно переживаются, тем самым становятся более значимыми и оплотняются для человека.

Характеризуя воображение, исследователи выделяют сходные признаки: это необычайно эффективный способ связи вещей при их восприятии; синтетическая сила, способствующая видению старого с чувством новизны; находчивость в соединении элементов, обычно не соединимых; способность метафорически выразить свою мысль. Таким образом, воображение — это рефлексивный механизм смысловой организации, сопряжения внутреннего и внешнего миров, т. е. интенциональная активность человека находит свою реализацию или оформляется рефлексивным образом во внешнем мире. В процессе воображения устанавливается сопряженность между внутренним и внешним мирами, человек изнутри не только овладевает смыслами окружающего мира, но и осваивает их взаимосвязи, связывает себя этими взаимосвязями, по крайней мере во внешнем мире.

2.4.7. Противоречивый характер воображения

Между уровнями проявления воображения есть как общее, так и различное, поэтому работа с образами воображения и когнитивными картами — это далеко не одно и то же. Отсюда исследователи отмечают противоречивый характер воображения. Так как воображение имеет сквозной характер в психической активности человека (И. Кант, Л. М. Веккер и др.), то оно диалектично или противоречиво в своей основе. С одной стороны, в воображении репрезентированы конкретно-содержательные образы и представления, а с другой — когнитивные карты, ментальные пространства жизнедеятельности, схематизм которых имеет ценностно-смысловую составляющую.

Воображение — это актуализированное значимостью ценностносмысловое пространство, горизонт, в котором рефлексивно оформляются (связываются, определяются и организуются) мысли, чувства и образы в регулятивной активности, т. е. рефлексивно оформляются ментальные пространства внутреннего мира. Каждое ментальное пространство имеет свой собственный смысловой контекст и обладает эмоциональной окраской. Ценностно-смысловая основа ментального пространства воображения объясняет такие феномены, как возможность его оперативного развертывания и свертывания под влиянием внешних и внутренних воздействий, а также наличия в нём некоторого множества рекурсивно вложенных друг в друга ментальных пространств.

Таким образом, продуктами воображения являются различные формы и виды сопряжения человека и окружающего его мира, в том числе и знания. Так, знания — это продукт воображения (теоретические модели по Г. П. Щедровицкому), а не отражения, т. к. для того, чтобы информация оформилась в знание, нужна внутренняя работа, т. е. процесс осмысления. Хотя знание и опыт включены в воображение как содержательные его составляющие, но они не определяют механизмы его функционирования.

Крайним выражением противоречивости воображения, а значит, нарушения сопряженности между внешним и внутренним мирами является аутизм. Косвенным подтверждением последнего является отрыв фантазии детей от всякой реальности и уход в сторону во многом беспочвенных желаний. В целом это достаточно неопределенное явление, по поводу которого идут споры (Е. Блейлер, З. Фрейд, Л. С. Выготский). Более оправданна, на наш взгляд, мысль, которую высказал Ю. М. Бородай: мы все в глубине своей аутичны. «Аутизм же вообще, в своём наиболее точном определении, есть утверждение и проецирование вовне собственной внутренней субъективной логики вопреки любым наличным фактам» [5, с. 60], т. е. не всегда успешная для субъекта интенциональная активность, направленная на сопряжения миров. Весь вопрос здесь в том, чтобы выяснить, что это за работа и в чём она заключается, в каких процессах и механизмах происходит. Смею предположить, что проблема заключается прежде всего в возможности оформления и реализации значимого для человека в окружающем мире.

В итоге мы пришли к следующим выводам. Во-первых, воображение — это механизм сопряжения внешнего и внутреннего миров, который прежде всего рефлексивно направлен на оформление внутреннего мира. Причём в результате этой организации внутреннего мира возникает «Я» виртуальное как ценностный центр регулятивной активности. Во-вторых, рефлексия, рефлексивные механизмы являются

ведущими в возникновении и простраивании воображения. Рефлексивные механизмы в своём развитии способствуют тому, что воображение можно охарактеризовать как ценностно-смысловое или ментальное пространство внутреннего мира, которое, с одной стороны, дифференцируется до образов и представлений, а с другой — интегрируется в виде когнитивных карт и схем поведения и действий. В-третьих, развитие воображения начинается с игры, т. к. только она дает возможность человеку целостным образом отрабатывать механизмы сопряжения между внешним и внутренним мирами. В дальнейшем развитии эти механизмы проявляются в об-живании, пере-живании, про-игрывании ситуаций и жизненных событий.

Список литературы

- 1. Анохин, П. К. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. М.: Наука, 1978. 400 с.
- 2. Бернштейн, Н. А. Биомеханика и физиология движений / Н. А. Бернштейн. М.: Ии-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.-604~c.
- 3. Богданов, А. А. Тектология. Всеобщая организационная наука: в 2 т. / А. А. Богданов. – М.: Экономика, 1989.
- 4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб.: Питер, 2006. 1876 с.
- 5. Бородай, Ю. М. От фантазии к реальности (происхождение нравственности) / Ю. М. Бородай. М.: ИФ РАН, 1994. 297 с.
- 6. Братусь, Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопр. психологии. -1997. № 5. C. 3-20.
- 7. Брушлинский, А. В. Воображение и познание / А. В. Брушлинский // Вопр. философии. 1967. \mathbb{N} 11. С. 27–33.
- 8. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. М.: Смысл; Per Se, 2000. 685 с.
- 9. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 672 с.
- 10. Коршунова, Л. С. Воображение и рациональность. Опыт методологического анализа познавательных функций воображения / Л. С. Коршунова, Б. И. Пружинин. М.: Изд-во МГУ, 1989. 180 с.
- 11. Луман, Н. Общество как социальная система / Н. Луман. М.: Логос, 2004. 232 с.
- 12. Луман, Н. Тавтология и парадокс в самоописаниях современного общества / Н. Луман // Социо-Логос. М.: Прогресс, 1991. С. 194–218.

- 13. Маклаков, А. Г. Общая психология: учеб. пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. СПб.: Питер, 2010.-582 с.
- 14. Найссер, У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. М.: Прогресс, 1981. 230 с.
- 15. Ницше, Ф. Воля к власти: опыт переоценки всех ценностей / Ф. Ницше. СПб.: Издат. дом «Азбука-классика», 2006. 448 с.
- 16. Ортега-и-Гассет, X. Избранные труды / X. Ортега-и-Гассет. М.: Весь Мир, 2000. 704 с.
- 17. Петровский, А. В. Психология: учеб. для студ. вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. 9-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 501~c.
- 18. Платонов, К. К. Система психологии и теория отражения / К. К. Платонов. М.: Наука, 1982. 312 с.
- 19. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. М.: Педагогика, 1989. Т. 2. 359 с.
- 20. Субботский, Е. В. Личность. Три аспекта исследования / Е. В. Субботский // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1987. № 3. С. 3—17
- 21. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. М.: Наука, 1987. 240 с.
- 22. Фихте, И. Г. Соч.: в 2 т. / И. Г. Фихте. СПб.: Мифрил, 1993. Т. 2. 798 с.
- 23. Херманс, Г. Личность как мотивированный рассказчик: теория валюации и метод самоконфронтации / Г. Херманс // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. -2006–2007. -№ 1 (3). -C. 7–53.
- 24. Хьелл, Л. А. Теории личности: основные положения, исследования и применение: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и спец. психологии / Л. А. Хьелл, Д. Д. Зиглер. 3-е изд. СПб.: Питер, 2009. 606 с.
- 25. Шаров, А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А. С. Шаров. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. 358 с.
- 26. Шаров, А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / А. С. Шаров // Рефлексивные процессы и управление. -2005. T. 5, № 1. C. 71–92.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЯ КУЛЬТУРЫ: МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Мы лишь тогда познаем человека, смысл его бытия и причину отдельных деяний, когда вникнем в суть культуры, образования и развития человека.

3.1. Значимость как основа психологии культуры

У культуры нет своей территории, она вся в делах и творениях человека, но при этом обозначает для него главные жизненные события и задает основное направление жизни.

3.1.1. Становление культурной психологии

На роль культуры в развитии и жизни человека стали обращать внимание где-то в конце XIX в. Возрастание интереса к отношениям между психологией и культурой началось главным образом после Второй мировой войны, хотя некоторые из фундаментальных проблем обсуждались и ранее.

Истоки же культурной психологии следует отнести к ещё более давним временам, и возможно, свои истоки она ведет ещё от немецкой этнопсихологии. В конце XVIII в. И. Гердер, развивая идеи Д. Вико, утверждал, что традиции, неявно выражающиеся в языке и обычаях, и создают то органическое единство, которое дает человеческим группам присущее им ощущение человеческой идентичности. Именно Гердер ввел понятие Volk (народ) – сообщества людей, чьи общие язык и исторические традиции формируют умственные процессы его членов и служат сущностным ресурсам его развития. Он полагал, что следует ценить разнообразие народов, и явно отстаивал положение, согласно которому каждый народ следует оценивать по его собственным меркам.

В начале XIX в. В. Гумбольдт ввел термин Volkerpsychologie для обозначения научных исследований национального духа (Geist) — «духа народа», т. е. того, что мы сегодня назвали бы национальным характером. Опосредованно эта идея была воспринята В. Вундтом. Предложенная Вундтом структура психологии включает две части, что соответствует двум типам реальности. С одной стороны, существует «физиологическая психология» как экспериментальное исследование непосредственного опыта. Цель этой части дисциплины состоит в вы-

явлении законов, посредством которых элементарные ощущения вырастают в сознание, в универсальные законы, по которым взаимодействуют элементы сознания. Проводившиеся с этой целью эксперименты были сконцентрированы на элементарной психологической функций. С другой стороны, существует психология народов, и Вундт (вслед за Гумбольдтом) называл эту вторую ветвь в психологии Volkerpsychologie. Он утверждал, что Volkerpsychologie не может исследоваться лабораторными методами тренированной интроспекции, направленными на содержание сознания, поскольку высшие психические функции простираются за пределы человеческого сознания. Вундт полагал, что эти два направления должны дополнять друг друга: только через синтез достигнутых ими пониманий могла бы возникнуть целостная психология. Как пишет М. Коул, «по В. Вундту, психология состоит их двух частей, каждая их которых соотносится с разными уровнями человеческого сознания, следует своим собственным законам и использует свои собственные методы. В последние годы растет интерес ко "второй" психологии В. Вундта, перед которой он ставил задачу проникновения культуры в психологические процессы. ... Научные проблемы, поставленные В. Вундтом, не получили адекватного разрешения в рамках сложившийся впоследствии научной парадигмы ни в психологии, ни в других науках об обществе и поведении человека. Вследствие этого попытки психологов, работающих в парадигме экспериментальной психологии XX в., заново ввести культуру как составляющую человеческой природы сталкиваются с неосознаваемыми и непреодолимыми трудностями» [11, с. 21].

Итак, лабораторная и культурно-историческая психология – ровесницы. В своём первом варианте, в конце XIX в. психология была двуединством указанных наук. Инструментальное единство двух психологий отсутствовало. Но на деле Вундт мыслил психологию двуединой и категорически отказывался считать экспериментальную психологию самостоятельной областью познания человека.

Ранние попытки учесть влияние культуры в рамках парадигмы общей психологии не привели к появлению сколько-нибудь значительных работ, за исключением российской психологии. А поскольку культура всё же становилась темой исследования, это оказались кросскультурные исследования. Настало время разработать «"вторую" психологию, чтобы преодолеть – когда-нибудь – устаревшие дихотомии, к которым принадлежит и разделение первой и второй психологий», – пишет М. Коул [11, с. 122]. Единственной страной, в которой некая версия «второй» психологии как наследница психологии В. Вундта обрела известность, был Советский Союз. Направление, разрабаты-

вавшееся Л. С. Выготским, А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьевым, не собиралось стать ни отдельной ветвью, ни особым подходом. Оно было задумано как разрешение «кризиса в психологии», как общая психологическая рамка, внутри которой различные традиционные подобласти психологии представали как сферы разделения труда, а не конкурирующие подходы к одному и тому же объекту исследования. Их формулировка культурно-исторической теории и связанная с ней методология никоим образом не были независимым изобретением, выношенным в полной изоляции. Л. С. Выготский и его коллеги были осведомдены в современной им психологии, переводили и писали предисловия к трудам Д. Дьюи, У. Джеймса, П. Жане, Ж. Пиаже, З. Фрейда, Л. Леви-Брюля, Э. Дюркгейма, гештальт-психологов и многих других. Одновременно они сделали (по крайней мере в то время) то, чего не сделали другие: узаконили культурную психологию, которая могла вобрать в себя обе стороны психологии В. Вундта. Принятая ими методология позволяла теоретически осмыслить различные области социальной практики и снискать социальную поддержку.

В дальнейшем все вышеперечисленные идеи разворачивались (с учетом подходов и дисциплин) в философии, культурологии, антропологии и психологии. У нас нет возможности подробно осветить их искания и находки, но мы отметим наиболее важные для нас положения.

3.1.2. Современные представления о культурной психологии

Понятие культуры является одним из самых многозначных и трудно поддающихся определению. Оно очень широко распространено в обыденном языке и чаще всего используется в оценочном смысле. В общественных науках понятие культуры появилось сравнительно недавно. Считается, что первая попытка его научного определения была сделана более ста лет назад, в 1871 г. Впоследствии появилось немало новых научных подходов и определений культуры как в философии, так и в психологической антропологии. Подход к пониманию культуры с точки зрения философии, разработанный Э. С. Маркаряном, мы считаем наиболее продуктивным. Маркарян считает, что культура – это специфический способ человеческой деятельности, включающий в себя чрезвычайно сложную и многогранную систему внебиологически выработанных механизмов (а соответственно, «умения» их актуализировать), благодаря которым стимулируется, программируется, координируется и реализуется активность людей в обществе. В чём-то похожей позиции придерживается американский психологический антрополог К. Гирц, который предположил, что культуру лучше всего рассматривать не как совокупность конкретных паттернов поведения, а как систему контрольных механизмов – планов, средств, правил, инструкции (то, что компьютерные инженеры называют программой) – для контроля над поведением [18].

Врастание человека в социум и культуру всегда опосредовано, в качестве опосредующих звеньев называют: знаки (Л. С. Выготский), деятельность (А. Н. Леонтьев), артефакты (М. Коул) и др. Но опосредование возможно только во взаимодействии, поэтому, как полагает Л. М. Уайт, понятия культуры и личности не должны рассматриваться вне своего тесного взаимодействия, которое снимается таким феноменом, как процесс дискурса. Культура – это прежде всего структура, которая удерживает баланс разнообразных и порой разнонаправленных личностных интенций и ставит определенные пределы вариативности, «культурные рамки», определяющие, что мыслимо, а что немыслимо в данной культуре, т. е. совокупность потенциальных конструктов культуры, которые могут реализоваться в действительности, а могут так и остаться нереализованными. Поэтому Т. Шварц пишет, что процессы развития, которые изучают психологи, – это не просто взросление, развертывание человеческой натуры, но и приобретение ребенком культуры – тема, которая, несомненно, антропологи и психологи должны изучать совместно. Без культуры нет и психологии, без культуры индивид перестает быть психологическим человеческим существом [18]. Другой психологический антрополог Р. Д'Андрад делает вывод, что значения включены в психологию человека, в чём-то по своему раскрывает роль знакового опосредования (Л. С. Выготский). Каждый аспект значимых систем требует участия психологических процессов, зачастую очень значительного. Репрезентация происходит только благодаря тому, что символы активируют целые комплексы психологических процессов. Репрезентативная, конструктивная, директивная и эвокативная функции являются следствием специфической организации человеческого мозга, биологический и психологический потенциал которого стимулируется культурными значимыми системами.

Посредством конститутивных правил в культуре устанавливаются символические значения, регулятивные правила определяют нормы поведения, вытекающие из признания тех или иных символических значений. Нормы же влекут за собой действия. Таким образом, конститутивные правила оказывают огромное влияние на «поведенческий репертуар людей». Целые системы норм, такие как системы родства или политические системы, связаны с целыми системами конститутивных правил. Эта связь не подчиняется законам логики: многие схожие

конститутивные правила могут быть связаны с совершенно различными нормами, относящимися к разным субкультурам. Так, в своей совокупности конститутивные и регулятивные правила формируют значимые системы, т. е. комплексы наших представлений и нашего поведения, связанные с тем или иным символом. Значения в целом и культурные значимые системы в частности реализуют четыре различные функции: репрезентативную, конструктивную, директивную и эвокативную. Значения представляют мир, создают культурные целостности, указывают на необходимость определенных действий и пробуждают определенные чувства. В каждой значимой системе эти функции присутствуют в той или иной мере.

Центральным понятием теории Р. Шведера является понятие интенциональности как основной характеристики опытно переживаемой нами реальности. Слово intentional может быть переведено как «сконструированный», «воображаемый». Следовательно, интенциональный мир — воображаемый мир или сконструированный мир — сконструированный посредством культуры, воображаемый на основании тех или иных культурных парадигм.

Согласно же принципам культурной психологии, невозможно создать свободные от контекста условия, даже в лаборатории. Принцип интенциональных миров предполагает, что субъект и объект, практикующий и практика, человеческое существо и социокультурное окружение взаимно проникают друг в друга. Мы интенциональные существа, живущие в интенциональном мире. Культурная психология, в трактовке Р. Шведера, является изучением того, как культурные традиции и социальные практики регулируют, выражают и трансформируют человеческую психику. Она изучает способы, которыми субъект и объект, «Я» и другие, психика и культура, личность и контекст создают друг друга. Ни то, ни другое не может быть определено без учета специфичности другого. С одной стороны, социокультурное окружение не существует независимо от человеческой субъективности, а с другой – субъективность каждого человеческого существа и ментальная жизнь формируются посредством процессов овладения значениями и ресурсами определенного социокультурного окружения и использования их. Социокультурное окружение является интенциональным миром, потому что его существование реально только постольку, поскольку существует сообщество людей, чьи верования, желания, цели и другие ментальные представления направляются им, находятся под его влиянием.

Культурная психология имеет цель: найти такой способ говорить о культуре и психике, чтобы ни та, ни другая не были внешними

или внутренними по отношению друг к другу, изучить социальное взаимодействие и социальную практику под тем углом зрения, что интенциональность личности встречается с интенциональностью мира. Шведер рассматривает культуру и личность как две стороны одной медали. Личность формируется под непосредственным влиянием культуры; представления, способ мышления, логика, присущая человеку, культурно детерминированы. Изучать культуру отдельно от психологии, а психологию отдельно от культуры бессмысленно. Наше видение мира определяется культурой, в которой мы выросли и были социализированы. Культура определяет наши действия и поступки, коммуникацию с другими людьми. Культура так же зависит от личности, как и личность от культуры. С точки зрения Шведера, не существует реальности, которая была бы независима от нашего участия в ней [18]. Однако подчеркнем, что концепция Шведера об интенциональных мирах чрезвычайно плодотворна и хорошо встраивается в парадигму развития современной психологии.

3.1.3. Различение и единство значимости

В обозначенных подходах акцент сделан на взаимодействии (дискурсе, диалоге) и неразрывной связи человека и культуры, значимости (знак, значение, значимые системы), конститутивных и регулятивных правилах и нормах поведения, интенциональности человека и культуры, которые взаимопроникают друг в друга, «механизмах культуры», и задача психологии культуры – раскрыть эти механизмы. Для этого следует обратиться к пониманию культуры Н. А. Бердяевым, т. к. его подход достаточно продуктивен. «Культура связана с культом, – пишет Н. А. Бердяев – она из религиозного культа развивается, она есть результат дифференциации культа, разворачивания его содержания в разные стороны» [3, с. 166]. В этимологии слова «культура» традиционно выделяют два аспекта: 1) преклонение перед кем-либо, чемлибо; почитание, уважение, наделение кого-то или чего-то сверхъестественными качествами и свойствами, превознесение и восхваление коголибо; 2) возделывание, обработка, выращивание, развитие, насаждение. Да и в современном языке эти два аспекта присутствуют, когда говорят о культурном человеке, лидере, авторитете, боге, творческой личности, престиже, культурном достоянии, шедеврах искусства и литературы; а также когда говорят о культурной деятельности, т. е. о театре, литературе, обрядах и праздниках, играх и карнавалах. При анализе вышеназванных аспектов слова «культура» и её феноменов можно прийти к выводу, что ключевым понятием, которое раскрывает и характеризует содержание культуры, выступает значимость, т. е. важность, ценность чего-либо или кого-либо, и её раскрытие в деятельности. Именно многогранность её видов, форм и сторон реализации являются той мерой, с помощью которой можно определить уровень развития и напряженную направленность культуры. А это ценности и смыслы жизнедеятельности человека, ориентиры и способы их достижения, потребность жить и творить. Значимость — это и есть первообраз культуры, который так настойчиво искал О. Шпенглер. Дифференциация и интеграция значимости во всех аспектах проявления и жизнедеятельности человека и есть развитие культуры.

Стержневая функция культуры в аспекте обсуждаемой проблемы будет заключаться в формировании значимого для человека и в человеке, в усилении и иерархии этого значимого, в определении путей, средств, способов и условий реализации значимого. Разумеется, при этом идет дифференциация значимого в плане как расширения, так и субординации, иерархии. Уровень развития культуры в целом и культуры человека в частности определяется мерой дифференцированности и упорядоченности значимого, с одной стороны, и реализации этого значимого в жизни — с другой.

Чудодейственная тайна культуры уходит в тайну личности человека. Без культуры нет личности и индивидуальности человека. Но без личности и индивидуальности нет духовного движения, прогресса, не может быть общества, немыслима сама жизнь человечества. Что же в итоге? Без культуры нет жизни. Отсюда и то, что подлинное и целостное понимание человека возможно только в рамках отношений «Человек - Мир», объединяющим началом которых является значимость, взаимозависимость человека и мира. Возникнув в различении сущности и бытия, значимость через собственную дифференциацию и интеграцию выступает основой любой культуры. Следовательно, ядром человека может выступать только значимость, в значимости для него окружающего мира, людей, предметов и собственной жизнедеятельности проявляется его подлинная сущность; она, безусловно, зависит от конкретной культуры, в которой живет человек. Хотя мы говорим всё время о значимости, следует заметить, что для человека культуры она приобретает конкретное выражение в виде ценностей и смыслов, которые являются реальными регуляторами человеческой жизни, а их иерархия, субординация отражает сущность человека.

В чём проявляется и что определяет сущность человека как значимое, кроме общефилософских рассуждений? Человек, живя в мире, зависим от него, ибо независимое существо есть невозможное существо. Зависимость указывает на то, что человек не может обойтись без чего-то, это что-то необходимо ему для жизни, оно важно для него,

а следовательно, и значимо. Посредством значимого, важного и ценного для человека культура управляет его жизнедеятельностью, задает и программирует её. Отсюда вытекают и определяющие начала жизни человека, её детерминирующие тенденции. Зная же, что определяет жизнь человека, его главные ориентиры, мы выходим на понимание его сущности как некоего ценностно-смыслового ядра, сгустка значимости разного вида, уровня и рода. Система значимости как целостное образование выступает своеобразной несущей основой внутреннего мира человека, его архитектоникой. Что же объединяет значимое в его разных видах и формах и не дает этой системе рассыпаться? По-видимому, между отдельными значимостями существуют процессы, направленные на их соединение и разделение. Это фундаментальные психологические механизмы, посредством которых идет развитие, формирование и изменение сущности человека как значимости. Отсюда следует, что сущность как система значимости не есть нечто застывшее и неизменное, она динамична и целостна. Динамика и функционирование сущности определяются механизмами интеграции и дифференциации значимого. Значимое, определяя сущность человека в её разнообразии (уровень, вид, иерархия и по содержанию), характеризуя внутренний мир человека, имеет структурные и содержательные особенности. Они не остаются неизменными, хотя и некоторые из них с развитием личности человека приобретают стабильность и устойчивость (структурно и содержательно). Изменения системы значимого могут быть структурными (расположение, конфигурация, количество элементов), содержательными (изменение качества отдельных элементов значимости) и функциональными (когда смещаются или изменяются функции отдельных элементов значимого).

Значимость — это снятая зависимость человека от мира, которая включает в себя окружающий мир. Диалогичность отношений «Человек — Мир» включена в саму значимость и служит источником изменения, развития значимого в человеке. Через эту диалектику осуществляются взаимопревращения возможного и действительного в человеке. Возможное — это потенциальная реализация значимого в мире, а действительное — это само значимое как направленная напряженность. Функционирование значимого — это раскрытие диалогичности фундаментального отношения «Человек — Мир» в жизнедеятельности и свертывание этой раскрытости во внутреннем мире человека. Значимое не терпит внутреннего разрыва и невозможно вне диалогичности, т. к. имеет в себе силу взаимозависимости человека и мира. Значимое и есть сила и направленная напряженность, функции которой определяются в фило- и онтогенезе как человеком, так и миром. В значимости содержится какой-то образ внешнего по отношению к человеку мира, который создан как самим внешним миром, так и человеком. Таким образом, антитеза субъекта и объекта, познающего и познаваемого преодолевается в личности человека. Внешний мир в человеке обретает свою инаковость.

Значимое есть по своему существу бытие, которое внутренне для себя самого – есть нечто сущностное, основа и средоточие. В своей глубине значимость создает свою непосредственную связь, своё сущностное единство с миром, имеет самое себя как мир. И всё же она, с другой стороны, не есть всеединство, а, напротив, как уже указано, противостоит и противопоставляет себя ему, отделяется от него и имеет себя именно только в этой своей отдельности. В существе значимости лежит момент различения или раздельности как единства раздельности и взаимопроникновения. Значимое конструируется из своей раздельности, оно пронизано всеми и всё собой пронизывает. Раздельность отношений «Человек - Мир» в значимом внутрение связана с взаимопроникновением. Это отношение в каком то смысле содержит в себе момент встречи и единства, движения из двух разных точек в направлении друг к другу, ибо здесь скрещиваются, сплетаются все динамические потенции и тенденции, действующие во взаимно противоположных направлениях. Но с другой стороны, эта встреча была бы невозможной, если бы «Человек» и «Мир» не принадлежали искони друг другу, если бы они не были изначально одно у другого, одно при другом.

Сущностный признак значимости состоит в том, что при никогда не исчезающей раздельности в ней всё же властвует некое подлинное внутреннее единство. Это единство по существу своему есть двуединство. Но это двуединство есть вместе с тем глубоко внутреннее, до самих корней проникающее подлинное единство, «взаимодействие», осуществленное здесь в форме взаимопроникновения, переживания бытия одно в другом. Реальный мир раскрывается в значимости, переживается человеком и открывается внутри него, хотя и как реальность, внешняя по отношению к нему. Но в силу того, что он переживает, реальность принадлежит и жизни человека, его непосредственному самобытию. Таким образом, в значимости отношения «Человек – Мир» с особой очевидностью обнаруживается единство раздельности и взаимопроникновения.

Это единство раздельности и взаимопроникновения образует самое существо значимости как первоосновы бытия человека. Об этом же, но с несколько иных позиций пишет В. И. Слободчиков, когда говорит о становлении внутреннего мира. «Единство и противополож-

ность обособления и отождествления и есть постоянно действующее, живое противоречие со-бытия, задающее и направляющее весь ход становления и развития человеческой субъективности, есть механизмы этого развития» [28, с. 17]. Таким образом, значимость не только является сущностью человека, но и задает архитектонику внутреннему миру человека.

В различении и единстве значимости возникает внутренняя культура человека. Да и каждый человек есть потенциально-целостная способность бесконечно развивать себя и культуру. Внутренняя культура человека — это общение, в котором всегда один из полюсов только мыслим, воображаем. Диалогическая природа человека, его сущности (значимости) приводит к тому, что человек никогда не совпадает с самим собой и подлинная жизнь личности совершается как бы в точке этого несовпадения. Отсюда подлинная жизнь, её понимание доступно только диалогическому проникновению в неё.

3.1.4. Культура как форма самодетерминации человека

Опираясь на работы Н. А. Бердяева, Л. С. Выготского, Э. С. Маркаряна, М. Коула, Р. Шведера, Т. Шварца, Р. Д'Андрада и др., мы вышли на понимание культуры как системы социально-психологических механизмов: задания, трансляции и реализации значимости как в окружающем мире, так и в самом человеке. Причём посредством этих механизмов человек интегрирован в культуру и дифференцирован от неё.

Всякая культура — это форма самодетерминации человека в социуме, форма определения нашей жизни, сознания, мышления. Человек всегда рождается в культуре, без культуры нет человека. На основе всего сказанного нами разработаны концептуальные основы понимания культуры, где выделены три слоя: задание значимости, трансляция значимости и реализация или сопряжение значимости. Каждый из слоев имеет соответствующие элементы и механизмы, посредством которых осуществляется задание, трансляция и реализация значимости. Схематично психологическую структуру культуры можно изобразить так (см. рис. 6).

Мир детерминирует, управляет жизнедеятельностью человека через культуру. Это подтверждают и данные К. Леви-Стросса, полученные на основе структурного анализа целого ряда архаических традиций. Культура начинается там, где возникает правило, нормы и, соответственно, стимулы и санкции, которые помогают поддерживать должный порядок при взаимодействии людей. Однако человека окружают не только люди, но и предметы быта, вещи, которые необходимы для жизнедеятельности. Ребенок не только самостоятельно или с помощью

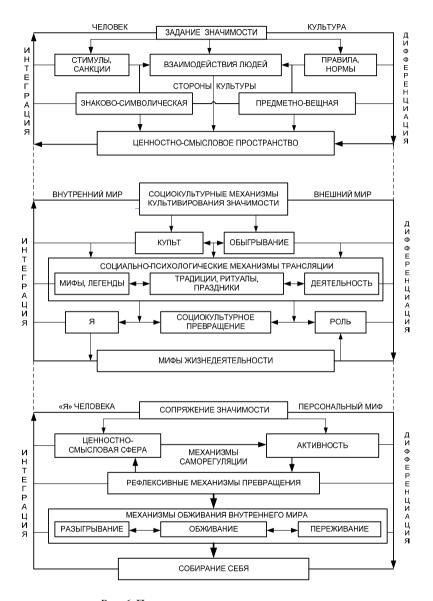


Рис. 6. Психологическая структура культуры

взрослого учится обращаться с ними, но и сами предметы задают форму обращения с ними человека, конечно, не сразу, а в процессе их употребления (М. Хайдеггер), тем более что они выполняют в человеческом сообществе ещё и знаково-символическую функцию, такую же, как и язык. Так как человек всегда находится в культуре, то она выполняет функцию ценностно-смыслового пространства, контекста или габитуса (П. Бурдье), который включает в себя совокупность предрасположенностей поступать, думать, оценивать, чувствовать и относиться к чему-то определенным образом. По сути это сжатая по времени «смысловая» история развития человека и группы, к которой он принадлежит. Вероятно, поэтому ценностно-смысловое пространство, в котором мы живем, задает нам направление не только нашей жизни, но и чувствований, мыслей и видения окружающего мира. Следовательно, ценностносмысловое пространство в этом, более широком смысле – не то, что просто окружает «нечто» (объект, человека, вещь и др.), а то, что пронизывает данное «нечто», преломляясь в нём и, в свою очередь, меняя свойства самого этого объекта. В ценностно-смысловом пространстве оформляются наши мысли и чувствования, им задается определенная значимость (мотив, смысл, ценность), которая так или иначе направлена в будущее.

3.1.5. Психологическая структура культуры

Первый слой задан конкретным ценностно-смысловым пространством, в котором происходит формирование и развитие человека, а значит, и его «Я». Это пространство пронизывают три стороны культуры: знаково-символическую, предметно-вещную и взаимодействие людей. В этом пространстве созданы институты социализации человека, а по сути, образования. В культуре человек должен достичь определенного уровня психического совершенства как субъект деятельности. Это происходит в процессах овладения ценностями, выработанными в данной культуре, приобретения определенных характеристик «культурного человека», в том числе и освоения конкретного ролевого репертуара.

Культура, взятая в своей статике, без движения, действительно базируется на культе, т. е. поклонении, почитании, уважении чего-то или кого-то значимого, какой бы формы или вида ни было это значимое в наличной культуре. Культ и его реализация призваны поддерживать культуру на определенном уровне развития, сохранять и приумножать её. Если же идет развитие культуры в обществе или культуры конкретного человека, то опоры только на культ уже недостаточно.

Необходимы другие социально-психологические формы развития и включения человека в культуру, тем более что развитие культуры есть дифференциация и интеграция значимости в обществе и, для конкретного человека, в окружающем мире. Существующий культ значимых в обществе вещей и отношений может вступить в противоречие с изменившимися условиями жизнедеятельности людей. Чтобы сохраниться, он должен измениться, приспособиться к возникшей ситуации, т. е. отразить в себе вновь возникшее значимое для человека, которое в конечном итоге будет включено в общую систему значимого. Так идет поступательное развитие определенной культуры.

Для возникновения принципиально нового необходимы и другие действия, а также отличные от культа социально-психологические механизмы. К последним и относится игра. В понимании Й. Хёйзинги игра есть начало развития любой культуры, и, конечно, это не обязательно игра детей. Культура происходит из игры, и игра старше культуры [34, с. 9]. Между культом и игрой нет непроходимой грани, они в процессе развития культуры диалектически взаимодействуют друг с другом, взаимодополняют друг друга, а результатом взаимодействия выступают те или иные социально-психологические механизмы социализации и функции культуры. Особенно это хорошо видно на примере религиозного ритуала. В религиозных культах по сравнению с детской игрой мы находим больше духовного элемента, который весьма нелегко поддается определению. Священное представление есть нечто большее, чем мнимое осуществление, чем символическое воплощение, оно есть мистическое претворение. Участники культа убеждены, что действие это актуализирует некое благо, и некий высший порядок вещей освещает при этом их обычную жизнь. Тем не менее это претворение через представление сохраняет и далее во всех аспектах формальные признаки игры. Оно разыгрывается, ставится, как спектакль, внутри реально обособленного игрового пространства, разыгрывается, как праздник, т. е. в свободе и радости. Ради него выгораживается собственный, временно действующий мир. Но с завершением игры действие его не прекращается, а излучает своё сияние на обычный мир вовне, учиняет безопасность, порядок, благоденствие группы, справлявшей этот праздник, покуда не наступает сызнова этот священный период игры [34, с. 25]. То же самое можно сказать и относительно игры. Например, в детских играх соблюдаются определенные правила, нормы поведения. Причём дети часто подчеркивают их особое, чуть ли не мистическое значение. Всё это близко и является его основой и базой. Конечно, при этом нет оснований отождествлять культ и игру, но видеть их родство и взаимосвязь, как нам кажется, можно.

Для нас данная точка зрения важна в силу того, что она помогает не только объяснить развитие внутренней культуры человека, вхождение человека в культуру, но и понять многие феномены развития, формирования и становления человека. Вполне вероятно, что в различении культа и игры заложен и половой диморфизм. С культом более всего связано мужское начало, тогда как с игрой – женское. Культ – это поклонение силе, власти, авторитету. Олицетворением этого чаще всего выступает мужчина, тогда как игра более связана с организацией реального и игрового пространства, с тайной и превращениями, что, конечно, более характерно для женщин.

Социально-психологические механизмы культуры, через которые идет формирование и реализация значимого, многообразны. К ним могут быть отнесены: ритуалы, традиции, обряды, мифология, игры, театр, праздники, карнавалы, инициации, посвящения, привычки и многое другое. Посредством этих социально-психологических механизмов культуры идет формирование ценностей и смыслов деятельности и жизнедеятельности человека. Каждый из механизмов несет в себе элементы приобщения к значимому и важному в культуре и элементы неприятия, отторжения от вредного и порицаемого в социуме.

Понимая культуру как целостное и системное образование, мы должны помнить, что в качестве интегрирующего центра личности человека выступает его «Я», а основным социокультурным механизмом функционирования культуры и развития человека является превращение во всех своих разновидностях (децентрация, ролевая мобильность, смена позиций, выполнение разнообразных функций и т. п.). И первоначальная оппозиция «"Я" – другой (иной)» имеет фундаментальное значение, которое задает вектор развития. Превращение реализуется в ролевой мобильности, при смене ролей и «Я-позиций», при децентрации в различных видах деятельности, где, так или иначе, обыгрываются разнообразные ситуации взаимодействий. Культура в процессах превращения проявляется в человеке как рефлексивный схематизм. по преимуществу ценностно-смысловой, который обеспечивает полноценное функционирование в окружающем мире. Именно «Я» посредством рефлексивных механизмов собирает и связывает себя в единстве внешнего и внутреннего миров, являясь при этом ведущей ценностной позицией и критерием выбора целей и путей реализации собственной значимости. Благодаря «Я» человек становится основанием себя и своей жизни, а выход на ценности или ценностную саморегуляцию жизнедеятельности образует высший уровень психологической организации человека и его психологической культуры. Процесс становления «Я» сопряжен с развитием психологической культуры человека, где «Я» выступает рефлексивно-регулятивным центром внутренней активности, тогда как социокультурное становление «Я» предполагает разделение внешнего и внутреннего миров и происходит в процессах перехода из одного мира в другой или превращения, наиболее ярким примером которого является игра. В процессе освоения ведущего механизма жизнедеятельности, а именно превращения (А. Ф. Лосев, Э. Канетти), у человека формируется психологическая культура, он осваивает основные ценности и смыслы культуры, приобретает навыки и умения их реализации, учится рефлексировать собственную внешнюю и внутреннюю активность.

Во втором слое происходит развитие психотипа человека, когда стремление к собственной значимости в определенных социокультурных условиях активизирует психологические механизмы превращения «Я» во внутреннем мире. Человек, его «Я» не всегда имеют возможность реализовать себя, своё стремление к значимости в реальных условиях жизни, поэтому, ущемляя себя в социальном плане, он стал культивировать в себе способность воображения (Ю. М. Бородай). Это не только дневные мечтания (Э. Блох), но и ночные грезы (3. Фрейд), переживания и проигрывание возможного развития событий, т. е. «Я» всё время осуществляет обживание своего персонального мифа жизни. Человек постоянно организует свою психическую деятельность в соответствии с решением как жизненных, так и образовательных задач и проблем, проявляет внутреннюю активность. Это происходит как бы параллельно тому, чем занят и что делает в данный момент человек, в этих процессах отрабатываются и более частные психологические механизмы - механизмы саморегуляции интеллектуальной или эмоциональной активности. Культура психической деятельности во внутреннем мире человека реализуется в рефлексивных механизмах собирания «Я», где происходит работа с ценностно-смысловыми образованиями, посредством обживания конкретных ситуаций, чтения и просмотра кинофильмов, общения с другими людьми. Но самое главное – это рефлексивная работа по оформлению и переоформлению «Я», психологических механизмов превращения, в которых реализуется функционирование внутреннего мира человека, где «Я» являет себя самому себе.

Третий слой связан с механизмами превращения «Я» в процессах саморегуляции ролевых взаимодействий с окружающими людьми, а значит, превращений: в ходе жизни, учения или профессиональной деятельности. Реализация стремления к значимости «Я» осуществляется в социокультурных превращениях, в ходе воплощения в жизнь ролевого репертуара, где процесс превращения требует от человека соответствующей психологической культуры. Но не только её, а ещё готовности к эффективной саморегуляции собственной активности, что предполагает овладение различными уровнями регуляции (операционным, тактическим и стратегическим) и соответствующими механизмами ценностно-смыслового планирования и прогнозирования деятельности, далее – механизмами реализации активности (когнитивной, аффективной и конативной) и рефлексивными механизмами. Причём последние являются не только «сквозными», они, по сути, организуют всю психическую активность человека. Таким образом, психологическая культура человека находит своё полное воплощение в регулятивных механизмах реализации выполняемой деятельности, в социокультурных превращениях, посредством которых человек и осуществляет свою жизнь. Однако для того, чтобы собрать себя целостным и непротиворечивым образом, человек должен обжить во внутреннем мире возможное развитие событий для реализации своего персонального мифа жизни. Персональный миф как таковой не дан человеку, только в процессе жизнедеятельности он приходит к нему и может очертить его общие границы, контур. Отсюда само существование человека по сути своей есть процесс реализации, понимания и постижения мифа собственной жизни. Но как возможно постичь миф собственной жизни? Как минимум человек должен абстрагироваться от повседневности и стремиться занять рефлексивную позицию.

3.2. Социально-психологические механизмы культуры

Ловушки, ямы на моём пути – Их бог расставил и велел идти. И всё предвидел. И меня оставил. И судит! Тот, кто не хотел спасти! О. Хайям

3.2.1. Проблема механизмов развития и формирования человека

Человек рождается в Мире, формируется им и изменяет его в соответствии с собственными ценностями и смыслами. Мир — это целостность и системность явлений. И как целостность явлений для человека он несет при этом определенную «целесообразность», которая определяет и соответствующее отношение к деятельности. Мир целесообра-

зен прежде всего с точки зрения фундаментального условия возможности воспроизводить жизнь и культуру. Предметный мир человека – это совокупность не просто предметов деятельности, а предметов жизнедеятельности. Действительность в виде мира дана в процессе реальной деятельности не умозрительно, не беспристрастно, а обращена к нам теми своими сторонами, которые маркируют направляющую нашего поведения, участие в мире, указывают на характер нашей причастности к нему. Такими маркерами выступают ценности, смыслы и мотивы. Они обнаруживают себя в конкретном, предметном содержании мысли и чувства, в каждом отдельном регулятивном акте. Это обнаружение несет в себе размерность (меру) действий человека в мире. Об этом хорошо сказал известный в Античности софист Протагор: человек есть мера всех вещей.

Окружающая среда с её пестрой палитрой красок, форм, звуков, запахов и материалов является средоточием общественных и культурных ценностей, которые вложил в неё их создатель — человек. Эта среда влияет на психику, поведение, принятие решений, восприятие, движение и понимание пространства. В действиях разных людей в одной и той же среде есть очень много сходства. Иными словами, можно констатировать только минимальную индивидуальную разницу в реакции на идентичную среду. Структура среды воздействует на психику и поведение людей консервативно: действие продолжается длительное время, а индивидуальность отдельных действующих лиц иногда даже может заметно не проявляться. Одна и та же среда характером своей структуры как бы предписывает нормы, образ поведения, способ и стиль регуляции.

Поведение человека в окружающей его среде находится под управлением двух мощных сил. Первой силой являются правила, нормы культуры поведения, регулирующие позицию человека в пространстве (например, расстояние между людьми). Второй - культурные символы, указывающие на то особое место, которое может быть занято в данной среде. Знаки, символы окружающей среды помогают человеку не только ориентироваться в ней, но и слиться во взаимодействии. Возникает не только физическое, внешнее взаимодействие, но и духовное, культурное. И оно шире и глубже всех других форм отношений. В процессе духовного взаимодействия, общения с окружающей средой последняя направляет, указывает и регулирует поведение человека. Он составляет с окружающей средой неразрывное целое, и это целое и есть ценностно-смысловое поле взаимодействия человека с миром. Это тот горизонт видения жизни и участия в ней, который направленно объединяет человека с миром и на котором человек оставляет свою линию жизни, чертит индивидуальный жизненный путь.

Проблема понимания механизмов развития и формирования человека в мире, так или иначе, приводит нас к двоякому её рассмотрению, как бы внешнему и внутреннему. С внутренней стороны, с позиции сущности человека, мы уже выделили две категории психологических механизмов, которые обеспечивают существование и функционирование внутреннего мира и значимости внешнего мира в человеке. Это механизмы интеграции (единства, слияния, взаимопроникновения) и дифференциации (разделения, обособления, различения). С внешней стороны, с позиции базового отношения «Человек - Мир», контуры психологических механизмов обозначены разными терминами: отношение «Я – ты» как единство раздельности и взаимопроникновения (С. Л. Франк); взаимопредположения и взаимоисключения (В. С. Библер); причастность и единоборство (М. Бубер); потребность субъекта в достижении двух противоположных целей: слияния с социумом и выделение своего «Я» в качестве автономной единицы (Г. Г. Дилигенский). В психологической литературе – индивидуализация и адаптация (А. В. Петровский); различие и единство двух подсистем – «ребенок – вещь» и «ребенок – взрослый» (Д. Б. Эльконин); становление ребенка в развитии проходит в смене позиций «я в обществе» и «я и общество» (Д. И. Фельдштейн). В свою очередь, разрабатывая основные контуры периодизации развития человека в культуре, мы выделили две группы механизмов – интеграции и дифференциации.

Из сказанного следует, что философский и психологический уровни рассмотрения проблемы отношений «Человек – Мир», так или иначе, фиксируют своё внимание на двух моментах: единства, слитности мира и человека и их раздельности, разобщенности. Культура, в плане формирования и развития человека, эти моменты разворачивает в две группы механизмов: интеграции и дифференциации, - которые она осуществляет прежде всего через культ и игру. Культ базируется на механизмах интеграции, т. е. объединяет людей для поклонения и достижения цели, вера во что-то объединяет и соединяет людей. Игра же, более всего, включает в себя механизмы дифференциации – различения ролей и функций, последовательности действий, начала и конца игры и т. д. Разумеется, следует сказать, что механизмы интеграции и дифференциации не существуют раздельно, каждый из них дополняет другой. Это же касается культа и игры. Таким образом, как социальнопсихологические механизмы социализации (ритуалы, традиции, обряды, обычаи, игры, мифология, фольклор и др.), так и психологические механизмы включают в себя элементы интеграции и дифференциации.

Социализация, инкультурация или, говоря в целом, культурная трансмиссия человека или целой группы идет через различные сторо-

ны, формы и виды жизнедеятельности. В процессе культурной трансмиссии формируется личность человека. Структура социализации включает в себя: средства и способы социализации, социально-психологические механизмы, факторы или институты социализации и стадии социализации. К способам и средствам социализации относятся подражание и контрподражание, внушение и контрвнушение, заражение и контрзаражение, убеждение и контрубеждение, а также адаптация и заимствование. Все эти механизмы мы рассматривали в начале главы, поэтому сейчас на этом останавливаться не будем и перейдем к социально-психологическим механизмам социализации.

3.2.2. Игра и социально-психологические механизмы культуры

К социально-психологическим механизмам культурной трансмиссии относятся ритуалы, традиции, обряды, обычаи, игры, сказки, мифология, фольклор и др. Кратко остановимся на некоторых из них, и прежде всего на игре. Понимание роли игры как социально-психологического механизма в культуре и развитии человека довольно сложно, т. к. здесь связаны в гордиев узел все кардинальные, смыслообразующие проблемы жизнедеятельности человека. Об этом пишет, в частности, Й. Хёйзинга [34], когда говорит о происхождении игры, её функциях, взаимосвязи с культом и значении для ребенка. Практически все исследователи игры отмечают, что без игры развитие ребенка невозможно. А что такое развитие ребенка? Это дифференциация значимого (ценностей, смыслов, мотивов, эмоций и чувств) как в самом ребенке, так и в мире для него. В понимании Й. Хёйзинги игра есть начало развития любой культуры, и, конечно, это не обязательно игра детей. Культура происходит из игры, и игра старше культуры [34, с. 9]. Всякая игра что-то значит, имеет в себе развернутую, расщепленную значимость для человека. Сущность игры кроется в этом возникшем значимом напряжении, что проявляется в увлечении игрой, возникшем азарте, интенсивности игры. Всякая игра есть прежде всего свободная деятельность. Игра по приказу уже больше не игра. Благодаря свободному характеру игра выходит за рамки природного, а часто и социального процесса. Игра не есть «обыденная» жизнь и жизнь как таковая. Она скорее выходит из рамок этой жизни во временную сферу деятельности, имеющую собственную направленность и напряженность. Даже малое дитя прекрасно знает, что оно играет лишь «как будто» взаправду, что всё это «понарошку». Игра обособляется от «обыденной» жизни местом действия и продолжительностью. Изолированность составляет ещё один отличительный признак игры. Она сразу фиксируется как культурная форма. Будучи однажды сыгранной, она остается в памяти как некое духовное творение и ценность, передается далее как традиция и может быть повторена в любое время.

Внутри игрового пространства царит собственный, безусловный порядок. Более того, игра творит порядок, она и есть порядок [34, с. 30]. В несовершенном мире и сумбурной жизни она создает временное, ограниченное совершенство. Порядок, устанавливаемый игрой, имеет непреложный характер. У каждой игры свои правила. Они диктуют, что будет иметь силу внутри отграниченного игрой временного мирка. Правила игры, безусловно, обязательны и не подлежат сомнению. Стоит нарушить правила, и всё здание игры тотчас же рушится. Игра становится невозможной. Суммируя сказанное, можем теперь назвать «...игру свободной деятельностью, которая осознается как "невзаправду" и вне повседневной жизни выполняемое занятие, однако она может целиком овладевать играющим, не преследуя при этом никакого прямого материального интереса, не ищет пользы, свободной деятельностью, которая совершается внутри намеренно ограниченного пространства и времени, протекает упорядоченно, по определенным правила и вызывает к жизни общественные группировки, предпочитающие окружать себя тайной либо подчеркивающие своё отличие от прочего мира всевозможной маскировкой» [34, с. 24].

Если говорить в целом об игре как социально-психологическом механизме, то в ходе игры правила и нормы проживаются, а значит, у игрока формируется определенная ценностная «Я-позиция», реализация которой ведет к превращению ребенка в игрока, и тогда он начинает двигаться в ценностно-смысловом пространстве игры, комбинирует элементы игры, связывает одни действия с другими, выбирает линию поведения и т. п. При этом не только рефлексивно оформляется разнообразная активность, но и осуществляется соответствующее оформление внутреннего мира, где ребенок собирает себя, свою «Я-позицию» как игрока. Ребенок не только осваивает процесс собирания и конструирования окружающего мира, но и учится его изменять и трансформировать с учетом социокультурной ситуации и своей ценностной позиции. В этих рефлексивно-ценностных процессах воображения проявляется превращение или перевоплощение ребенка в игрока (Т. Рибо).

При всём этом сам процесс игры, а это чередование действий, рефрен и ритм способствуют тому, что игра рефлексивно-ценностным образом связывает и зачаровывает игроков, разрушает прежде установившиеся нормы и освобождает ребенка от повседневности. В рефлексивно-ценностных процессах смысл как то, зачем что-то необходимо, переносится с одной вещи на другую, и осуществляется движение

в смысловом поле игры (Л. С. Выготский), это с одной стороны, а с другой — правила и организация игры задают пространство игры, в которое включается ребенок, освоив рефлексивно-ценностное движение в смысловом поле внешне выраженного воображения, которое сопрягает стремление к значимости, желания и нереализуемые тенденции дошкольника с наличной социальной ситуацией развития.

Более всего признаки игры проявляются в ритуале. Ритуал – одна из форм символического действия, выражающая взаимосвязь человека с определенной системой социальных отношений, ценностей и смыслов. Надо отметить, что структура ритуала строго регламентирована и соблюдается в обязательном порядке. А это не только последовательность действий, ведь читаются обязательные тексты и поются песни, говорятся определенные слова и используются конкретные ритуальные предметы. Особенно культивируется ритуал в традиционных культурах Востока, например в Китае, где практически ни одно скольнибудь значительное мероприятие не проходит без ритуала. Ритуал имеет групповые и индивидуальные формы. В древнейших формах ритуала демонстрировалась взаимосвязь и осуществлялся символический переход между различными уровнями бытия человека, которыми чаще всего выступали реальный и загробный мир. В ритуале велика роль посредника-медиатора (герой, жертва, шаман и др.). Примером ритуала может быть венчание или посвящение во взрослые, т. е. ритуал инициации.

Обычай — унаследованная стереотипная форма социальной регуляции поведения. Обычай выполняет функцию приобщения к социальному опыту, формирует необходимые навыки и умения. Например, как встречать гостя или как приветствовать незнакомых людей, здороваться с ними, какие приподносить подарки и многое другое.

Традиция — передача наследия от одного поколения людей к следующему поколению. Традиции имеют очень широкий спектр проявления, но, как правило, повторяются во времени. Например, традиционный для многих культур день усопших или день поминовения. К традиционным праздникам относится встреча нового года.

Магия — это способ сверхъестественного влияния на что-то или кого-то. К магии относят различные суеверия, гадания, заклинания, разнообразные магические обряды и «чудеса». Магия составная и, пожалуй, доминирующая часть всякого религиозного культа, т. к. наделяет носителей культа сверхъестественными способностями и дает им возможность вступать в отношения с силами иных миров. В Средние века различали белую магию, делавшую «чудеса» с помощью «божественных сил», и черную магию, прибегавшую к помощи «нечистой силы», дьявола.

Мифология — совокупность мифов, посредством которых описывалась и объяснялась жизнедеятельность человека. У всех народов земного шара существовали мифы о героях, разного рода демонах и духах. Черты мифологического объяснения и описания современного общества существуют и сейчас, но порой довольно трудно их выделить и ещё труднее принять. Это называют мифологизацией сознания человека. Черты мифологизации несет в себе, пожалуй, каждый человек, но степень мифологизации сознания, конечно, разная.

Роль социально-психологических механизмов выполняет театр, телевидение и кино. Даже чтение стихов, молитв и различного рода мантр воздействует определенным образом на человека, но мы далеко не всегда об этом догадываемся и тем более не всегда можем объяснить механизм воздействия. К институтам социализации обычно относят семью, дошкольные и школьные учреждения, высшие учебные заведения, трудовые коллективы и неформальные группы. Различают и стадии социализации. В психологии, как правило, описаны три стадии социализации, но по разным основаниям. Так, например, Я. И. Гилинский выделяет дотрудовую, трудовую и послетрудовую стадии социализации. Можно выделить, в зависимости от уровня регуляции, стадии социализации индивида, личности и человека. В психологии к основным механизмам социального развития индивида относят подражание, заражение, внушение и убеждение. Однако системное рассмотрение этих механизмов наталкивается на ряд теоретических и экспериментальных проблем (Б. Д. Парыгин, Б. Ф. Поршнев, Г. М. Андреева). К ним можно отнести вопросы, связанные с внутренней структурой этих психологических механизмов и их системным рассмотрением.

3.3. Превращение как базовый механизм существования человека

Мы не только в своём воображении уходим в иные реальности, каждый день – это чудо явления нас в мире.

3.3.1. Проявление превращения в феноменах культуры

Окружающий мир в процессе развития человечества обретал антропоморфные черты и становился более понятным, что в процессах взаимодействия с миром, а также с людьми определяло бытие человека. Антропоморфизм реализуется в мифах о происхождении солнца (солярные мифы), месяца, луны (лунарные мифы), звезд (астральные

мифы), вселенной (космогонические мифы) и человека (антропологические мифы). Существуют мифы о перевоплощениях одного существа в другое: о происхождении животных от людей или людей от животных. Представления о божественных, мифических или животных предках были широко распространены в мире. У многих народов эти представления присутствуют в их мифологии и сегодня. Мифы о превращении людей в животных, в растения и предметы известны многочисленным народам земного шара, что нашло отражение в народных преданиях, сказках и фольклоре. В греческой культуре было очень много мифов, которые кончались превращениями героев – в реку, в гору, в животное, в растение, в созвездие. Поэт Овидий попробовал собрать все такие мифы о превращениях, которые он знал; их оказалось больше двухсот. Он пересказал их один за другим, подхватывая, переплетая, вставляя друг в друга; получилась длинная поэма под заглавием «Метаморфозы» (или «Превращения»). Начинается она с сотворения мира, ведь, когда Хаос разделился на Небо и Землю, это уже было первое в мире превращение. А кончается она буквально вчерашним днем: за год до рождения Овидия в Риме был убит Юлий Цезарь, в небе явилась большая комета, и все говорили, что это вознеслась на небеса душа Цезаря, который стал богом, а это тоже не что иное, как превращение. Не менее известны библейские мифы, например о превращении женщины в соляной столб. Одушевление – неотъемлемая часть присутствия человека в мире. И сегодня в языке, общении и просто жизни мы находим антропоморфное отношение к вещам как обладающим или не обладающим душой. В целом же феномен превращения нашел отражение в обряде инициации, который имеет место в ритуалах, играх и народном фольклоре.

Превращение является базовым механизмом развития человека как такового. Вот что об этом пишет Э. Канетти: «Способность человека к превращениям, давшая ему столько власти над другими существами, едва ли в достаточной мере замечена и понята. Здесь — одна из величайших загадок: каждый обладает этой способностью, каждый её применяет, каждый считает это совершенно естественным, но лишь немногие отдают себе отчет в том, что ей они обязаны лучшей частью своего существа» [9, с. 483]. Что же это за такая способность? В своей работе Канетти анализирует значимость превращения на примере жизни взрослых людей, когда этот психологический механизм уже сформирован и выполняет соответствующие функции (предвосхищения, предчувствия, ориентировки, приобретения опыта, настроя) в их жизнедеятельности. Тогда как подражание и имитация — это всего лишь самый первый импульс к превращению, который мгновенно исчезает. Пере-

ходной формой от подражания к превращению является притворство, в котором явно различение внешнего и внутреннего в человеке [9, с. 489].

Своеобразное обобщение наблюдений и описаний перевоплощения в искусстве можно найти в трудах отечественных и западных психологов, философов и эстетиков, так или иначе разрабатывающих теорию вчувствования. К ним относятся работы И. И. Лапшина, которые, кстати, оказали влияние на теорию перевоплощения К. С. Станиславского. Сильная сторона исследований Лапшина – громадный фактический материал эмпирических наблюдений и самонаблюдений художников, мастеров искусства (отечественных и зарубежных), на которые он опирается в своих обобщениях, в частности по вопросу о «перевоплощении» в искусстве. Его описание перевоплощаемости в художественном творчестве содержит много верных наблюдений и эмпирических выводов, получивших позже экспериментально подтверждение у исследователей эмпатии в искусстве. Но, пожалуй, один из самых интересных выводов касается творчества и творческого начала в человеке, которое он связывает с воображением и способностью к перевоплощению [14].

У Станиславского мы находим наиболее разработанное во всей мировой литературе по этому вопросу учение о сценическом перевоплощении актера (а также режиссера). Автор дает оценку перевоплощению как творческой способности и её месту в структуре актерского таланта, раскрывает сущность этого процесса, механизмы, условия эффективности и «тормоза», мотивы и функции, выделяет типы перевоплощения. Станиславский считал, что «способность к духовному и внешнему перевоплощению есть первая и главная задача актеров»; это самое важное свойство в «даровании артиста» [2, с. 213-214]. Но оно вряд ли возможно без воображения. Так, М. А. Чехов пишет о воображении следующее: «Если актер правильно готовит свою роль, то весь процесс подготовки можно охарактеризовать как постепенное приближение актера к тому образу, который он видит в своём воображении, в своей фантазии»; «актер сначала строит свой образ исключительно в фантазии, затем старается сымитировать его внутренние и внешние качества» [35, с. 63-65]. В процессе подготовки актеры многократно проживают в своём воображении роли, т. е. перевоплощаются.

Как мы выяснили, рано или поздно в период работы над ролью в воображении актера возникает образ человека, которого предстоит играть. Одни прежде всего «слышат» своего героя, другим представляется его пластический облик — в зависимости от того, какой тип памяти развит у актера лучше и какого рода представления у него богаче. В очищающей игре творческого воображения отсекаются излишние

подробности, возникают единственно точные детали, определяется мера достоверности, сопутствующая самому смелому вымыслу, сопоставляются крайности и рождаются те неожиданности, без которых невозможно искусство.

Модель образа, сконструированная в воображении, динамична. В ходе работы она развивается, обрастает находками, дополняется всё новыми красками. Как уже говорилось, важная особенность работы актера состоит в том, что плоды его фантазии реализуются в действии, приобретая конкретность в выразительных движениях. Актер всё время воплощает найденное, и верно сыгранный отрывок, в свою очередь, дает толчок воображению.

Среди условий формирования способности к перевоплощению прежде всего следует назвать врожденную склонность к имитации, передразниванию других, «обезьянничанию». Важное значение имеет сильная память различных родов (зрительная, слуховая, двигательная). Эта память связана со способностью к самонаблюдению (начиная с периода раннего детства) и наблюдательностью, специальным созерцательным интересом к чужой душевной жизни и к упражнениям по познанию этой жизни. Отмечаются попытки проникнуть в душу человека: вызвать переживание с целью подметить душевные перемены, а также упражнения над самим собой — пользование зеркалом, переодевание («травести») и др. Сюда относятся: наклонность выдумывать ситуации и различные типы, опыты литературного сочинительства и изобразительного творчества, посещение художественных галерей, увлечение марионетками и театром.

Перевоплощение – это способность человека принять какойнибудь новый вид, образ, превратиться в кого-нибудь или во чтонибудь. Перевоплощение следует отличать от подражания, имитации. Имитация – это только внешнее подражание – походке, жестам, интонациям и т. п. Перевоплощение предполагает внутреннее подражание, внутреннее перевоплощение, которое называют вчувствованием, вживанием, или эмпатией. Имитация, в особенности бессознательная, в принципе свойственна каждому человеку. Антропология, наука о происхождении человека, свидетельствует, что первобытный человек в ритуальных и магических обрядах, плясках мог искусно подражать животным, на которых охотился. Ученые видят здесь истоки театра и сценического перевоплощения. Дети в ролевых играх не только подражают «сыщикам» и «разбойникам» и героям компьютерных игр, но в известной степени вживаются в их образы, что говорит о наличии элементов перевоплощения. В обычном общении люди бессознательно (а иногда и сознательно) подстраиваются под собеседника, как бы ставят себя на его место, невольно подражают его интонациям, жестам и т. п. Гипноз подтверждает, что большинство (если не все) людей способно к перевоплощению при определенных условиях. Как и всякая способность, перевоплощение имеет врожденные задатки, которые различны у разных людей: у одних их больше, у других – меньше.

3.3.2. Подражание и превращение

Попытаемся вначале доказать, что подражание есть первый этап превращения, опираясь на работы А. Ф. Лосева по истории античной эстетики, где он анализирует понятие «мимесис» (от греч. mimesis – подражание, воспроизведение) у Аристотеля и Платона. Аристотель не остался без влияния со стороны Платона, ведь Платон понимает под подражанием не просто механическое воспроизведение рева быков, ржания лошадей и других природных звуков, но и свободную игру (paidia) воображения [16, с. 410]. Прежде всего Аристотель, по-видимому, считает подлинным и настоящим подражанием только музыку, ибо она подражает самим психическим процессам или работе внутреннего мира. Аристотель, развивая эту мысль дальше, полагает, что все прочие виды подражания есть только «внешние подражания» этических и психологических свойств человека, «поскольку они отражаются на внешнем виде человека, когда он приходит в состояние аффекта». Прочие виды подражания суть уже относительные. Они тоже подражают внутренним состояниям человека, но только через посредство их внешнего образа. Подражание, как видим, бывает внутреннее и внешнее. Аристотель, однако, теоретически строго их различая, думает, что фактическая граница между ними текучая; и там, где раньше была одна степень подражания, впоследствии может оказаться совсем другая. То, что подражание выступает у Аристотеля в разной степени, заставляет нас признать, что оно обладает у него совершенно универсальным характером [16, с. 413]. Сама универсальность заключается в неразрывном единстве внешнего и внутреннего воспроизведения, а это подводит нас к пониманию подражания не только как универсального механизма развития человека, но и как этапа в развитии превращения.

В плане психического развития ребенка о единстве внешнего и внутреннего в подражании, пожалуй, первым заговорил А. Валлон: «В основе всякого подражания лежат два противоположно направленных момента. Один заключается в пластическом объединении, которое впитывает внешние впечатления и фильтрует их, очищая от посторонних элементов и сохраняя лишь те, которые могут быть включены в существующие психические образования; так создается модель для подражания. Другой момент, не менее необходимый, касается дейст-

вия и способа его выполнения» [7, с. 105]. Именно этот механизм механизм подражания окружающему – и есть, с точки зрения автора, наиболее ранний механизм перехода от внешнего к внутреннему, подготавливающий путь к умственной деятельности. Валлон показывает, что первые подражательные модели ребенка, имеющие в основе постурально-тонические позиции, ещё не дифференцированно включают и то, что берет начало во внешней среде, и то, что идет от самого ребенка; в них слиты познавательные моменты и аффективные состояния ребенка. Лишь в момент, когда ребенок начинает выделять себя из окружающей среды, когда начинается развитие его личности, подражание поднимается на новую ступень, означающую и выделение аффективных моментов из внутренней модели окружающей среды, и принятие ею более дифференцированной структуры [7, с. 9]. Таким образом, в процессе подражания Валлон выделяет две стороны. Первая состоит в создании внутренней модели внешнего образца. Эта модель создается при посредстве постурально-тонических позиций и скрытых внутренних движений, имитирующих образец. Перевод этой внутренней модели в последовательность внешних имитирующих движений, раскладывающих глобальный комплекс, составляет вторую сторону подражания.

С чего начинается подражание или его более простая форма имитация? В этом отношении А. Валлон пишет: «Маленький ребенок начинает репродуцировать движения или звуки, произведенные при нем, только в том случае, если он уже производил их спонтанно. Для осуществления подражания нужно, чтобы действия, которым подражают, уже содержались в двигательном репертуаре индивида» [7, с. 140]. В этом отношении А. Бандура признает ведущую роль когнитивных процессов в становлении и регуляции поведения на основе подражания. У ребенка в результате наблюдения поведения модели строятся «внутренние модели внешнего мира». Испытуемый наблюдает образец поведения или узнает о нём, но не воспроизводит его до тех пор, пока не возникнут соответствующие условия. На основе этих внутренних моделей внешнего мира при определенных обстоятельствах строится реальное поведение, в котором проявляются и находят своё выражение наблюдавшиеся ранее свойства модели. Внимательное изучение имитации новорожденных показывает, что они имитируют только те движения модели, аналоги которых есть в их собственном репертуаре (открывание рта, высовывание языка). Ясно, что это не новые для них действия.

Так что же такое имитация? Это один процесс или множество процессов? Предполагается, что акты подражания ребенка происходят

от спонтанной имитации родителями своих детей. Следовательно, надо начинать с изучения родительского подражания как предшественника детской имитации. В связи с этим встает вопрос об изучении такого явления в развитии ребенка, как синтония, на основе которой могут возникнуть первые имитации. Это подтверждают работы отечественных психологов. Так, согласно Л. С. Выготскому, высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка, форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка. Так, например, сначала речь — средство общения между людьми, но в ходе развития она становится внутренней и начинает выполнять интеллектуальную функцию.

Говоря об особенностях подражания, с одной стороны, почемуто забывают его неразрывную связь с другими психологическими механизмами, например психическим заражением и внушением, делая при этом неявный акцент на внешне выраженной стороне подражания, т. е. поведении. Эта взаимосвязь выражается в том, что подражание неявно включает в себя элементы других психологических механизмов, которые привносят в структуру подражания внутренние составляющие выполняемых действий. С другой стороны, являясь комплексным механизмом, подражание в плане онтогенеза выступает этапом развития механизма превращения как целостного образования, тем более что в некоторых работах подражание понимается как механизм становления субъективности, внутреннего мира человека (В. И. Слободчиков). К этому следует добавить и то, что «подражание в истинном значении этого слова становится возможным лишь с момента, когда ребенок начинает выделять себя из окружающей среды, когда он становится субъектом» [7, с. 105].

В европейской науке и культуре проблема превращения рассматривалась прежде всего в эстетике, сценическом искусстве и творчестве. Так, в работах немецкого психолога и эстетика Т. Липпса мы находим достаточно исчерпывающую феноменологию процессов превращения («вчувствования») в искусстве, зафиксированную задолго до него в опыте художественного творчества и восприятия, но получившую в его эстетике и психологии систематическое выражение.

Чтобы понимать человека, надо уметь поставить себя в его положение, надо «перечувствовать» его горе и радость. Сопереживая, мы переходим в душевное состояние другого; мы как бы выселяемся из самих себя, чтобы поселиться в душу другого человека. Понятие эмпатии выступило одним из важнейших в «понимающей психологии» Вильгельма Дильтея (1833–1911). Способность к эмпатии Дильтей

рассматривал как условие понимания культурно-исторической, человеческой реальности. Различные феномены культуры возникают из «живого целого человеческой души», поэтому и их понимание, по Дильтею, — это не концептуализация, а проникновение, как бы перенесение себя в целостное душевное состояние другого и его реконструкция на основе эмпатии. Заметим, что эта трактовка относится к 1894 г.

Анализ литературы, посвященной изучению эмпатии (А. П. Сопикова, Е. Я. Басин Т. П. Гаврилова, Ю. А. Менджерицкая, О. И. Цветкова, О. В. Тютяева, И. М. Юсупов), позволяет говорить о том, что функциональный механизм эмпатии – это некий способ аналогового. т. е. в соответствии с собственным опытом, конструирования субъектом эмпатируемого объекта. Сам процесс эмпатического взаимодействия происходит посредством децентрации «Я-позиции» субъекта в ситуацию объекта, и в пространстве воображения осуществляется конструирование или собирание себя как другого. Децентрация как механизм эмпатии рассматривается рядом авторов как рефлексивно-когнитивное действие, благодаря которому индивид способен встать в позицию другого, воспринимать жизненные ситуации других людей с их точки зрения. Первоначально в онтогенезе это проявляется посредством эмоционального подражания и заражения, идентификации, понимания и рефлексии. Чтобы веселиться чужим весельем и сочувствовать чужому горю, нужно уметь с помощью воображения перенестись в положение другого человека, мысленно стать на его место. Подлинно чуткое и отзывчивое отношение к людям предполагает живое воображение (Б. М. Теплов).

С философских позиций о превращении писал А. Ф. Лосев в «Диалектике мифа», что именно личность есть «наибольшая выраженность» сущности в инобытии, в этом проявляется диалектика внешнего и внутреннего, которое является в инобытии социокультурного взаимодействия. Выражение сущности личности человека во внешнем мире всегда есть синтез внутреннего и внешнего, это тождество внутреннего с внешним. Сам термин «выражение» указывает на некое активное направление внутреннего в сторону внешнего, на некое активное самопревращение внутреннего во внешнее. И это самопревращение внутреннего во внешнее есть чудо, как диалектический синтез двух планов личности, когда она целиком и насквозь выполняет лежащее в глубине её исторического развития задание первообраза. Чудо обладает в основе своей, стало быть, характером извещения, проявления, возвещения, свидетельства, удивительного знамения, манифестации, как бы пророчества, раскрытия, а не бытия самих фактов, не наступления самих событий [15, с. 545–551].

Всё вышеизложенное подводит нас к мысли, что не только жизнь человека, но и его развитие есть постоянные превращения, когда, с одной стороны, внутренний план личности человека является во внешнем мире, в его действиях и поведении, а с другой – внешний мир является человеку во внутреннем мире не только в виде сновидений, но и в форме опыта, переживаний и проигрывания жизненных ситуаций, дневных мечтаний (Э. Блох) и грез наяву.

3.3.3. Превращение как собирание себя

Превращение невозможно без воображения, как главной способности человека. Внешний мир активирует наше воображение и сам под его воздействием по-новому полагается и воспринимается. Отсюда следует, что акт воображения укоренен в нашей психике, он выходит из состояния безразличной свободы ради того, чтобы заполучить в своё распоряжение актуальный объект. Поэтому мир, каков он есть, мир полностью определенный полагается с самого начала, правда, не как причина нашего восприятия, но как его имманентная цель [21, с. 59]. Сущность воображения, перефразируя М. Мерло-Понти, состоит в том, что оно предоставляет «Я» мир или миры, т. е. ставит перед самим собой собственные конструкции как вещи, и оно обнаруживает свою силу, рисуя картины мира и покидая их в одном неразрывном акте [21, с. 176]. В этом и проявляется диалектика «Я», которое соединяет и различает человека и мир, т. е. интегрирует и дифференцирует его с миром, в котором живет человек, а значит, выполняет организующую функцию в жизнедеятельности. Как это возможно?

«Я» как рефлексивно-регулятивный центр всегда находится на границе, а сам процесс регуляции есть процессирование операций различения и интеграции границ, а значит, «Я» одновременно находится на двух сторонах границ взаимодействия. Собирание себя всегда идет на внешних и внутренних сторонах границ взаимодействия с иной реальностью (новый социокультурный контекст, неожиданная ситуация, конфликт или разговор влюбленных) из прошлого и будущего, реального и возможного, во внешнем мире и внутреннем. Тем не менее на самом деле нет в «чистом» виде, т. е. абсолютно независимых друг от друга, внешних и внутренних реальностей, а есть только процессирование границ взаимодействий в сторону самого человека или окружающего мира. Кстати, в качестве этих границ выступают не только реальные как бы практически-действенные взаимодействия, но и процесс восприятия, смысловые образования и даже наши чувства и переживания.

Всякая реальность всегда содержит в себе другую в снятом виде. Это возможно в силу того, что человек всегда положен в границу

взаимодействия (Х. Плеснер). Из этого следует то, что одна реальность всегда опосредована другой. Иная реальность для человека характеризуется по отношению к предыдущей тем, что изменяется видение возникших обстоятельств. Иное видение ситуации конструируется в воображении как разворачивание «Я-позиции» и рефлексивно-регулятивное собирание «Я» в новых условиях. К месту будет сказано, что сам процесс собирания себя — это конкретная деятельность человека, функционирование его психологических образований.

Отсюда превращение – это преимущественное собирание себя на внешних или внутренних границах взаимодействия. Однако самое главное, что «Я» как рефлексивно-регулятивный центр внешней и внутренней активности собирает себя ценностно-смысловым образом на границах взаимодействия с иной реальностью, осуществляя тем самым децентрацию своей «Я-позиции» за счет процессирования границ взаимодействия в сторону окружающего мира. И уже на внешних сторонах границ взаимодействия собирает себя рефлексивно-регулятивным образом в процессах обживания и проживаний наличных ситуаций. Так, Л. С. Выготский, но несколько с иных позиций подчеркивал значимость понятия ключевого переживания, а мы бы сказали проживания. Как позднее справедливо указывала Л. И. Божович, понятие переживания, введенное Л. С. Выготским, выделило и обозначило ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка; переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств.

Сам процесс обживания, а значит, и переживания иной реальности выступает в виде рефлексивно-регулятивного механизма собирания себя в этой новой реальности или превращения, которое осуществляется как изнутри, т. е. с «Я-позиции» или определенной настроенности человека, так и извне — конкретные ситуации обживания, условия и опыт взаимодействий. Можно сказать, что «Я» реализует в хронотопе воображения рефлексивно-регулятивные операции по формированию новой реальности и соответствующих объектов, которые для нас проясняются и тематизируются.

Как пишет М. Мерло-Понти, «чтобы воспринимать вещи, нам необходимо их проживать» [21, с. 417], поэтому человек организует и связывает изнутри все аспекты вещи, как бы занимая определенную внутреннюю позицию. Проживать вещь — это не значит ни совпадать с ней, ни всецело её мыслить. В этом и состоит проблема превращения, надо, чтобы субъект, не покидая своей точки зрения, приобщился к вещам, ключом к которым он не обладает заранее, но их проект он несет в себе

самом, раскрываясь абсолютному другому, которого он носит в глубине самого себя. Этот другой есть иное самого себя, расщепленная во взаимодействии с миром «Я-позиция», которая децентрируется в вещь. «Поэтому вещь не является действительно данной в восприятии, она схватывается нами изнутри, воссоздается и переживается нами в той мере, в какой она связана с миром, основные структуры которого мы несем в себе, и вещь является лишь одной из их возможных проявлений» [21, с. 418–419]. Относительно другого человека можно сказать, что и он конструируется и воссоздается нами изнутри от его самости или ценностно-смысловых образований в той мере, в которой он связан с миром, включен в него, а это значит, что и мы сами в той же мере опутаны предрасположенностями поступать, думать, оценивать, чувствовать определенным образом или, как принято говорить во французской философии, габитус (П. Бурдье).

Собирание себя и, соответственно, превращение осуществляются не только изнутри, но и извне, причём эти два процесса пограничного нашего существования неразрывно связаны в подражании и имитации. М. Мерло-Понти, ссылаясь на Грюнбаума, пишет о том, что двигательная функция обладает начальной способностью смыслополагания или есть первичная функция порождения смысла всех значений [21, с. 190-191]. Примерно об этом же пишут В. П. Зинченко и Н. Д. Гордеева, характеризуя живое движение как целенаправленное и рефлексивное. Отсюда даже простейшая имитация – это уже появление механизма смысловой регуляции движений. Именно тело схватывает и усваивает движение как посредник во взаимодействии с миром и обладании им. Опыт тела приводит нас к признанию смыслополагания, идущему от опыта нашего тела. Наше тело, будучи системой двигательных и перцептивных способностей, в совокупности своей проживаемых значений, ищет равновесия или сопряженности с миром, поэтому тело – это скрытая форма бытия с самим собой (Л. Бинсвангер). Внутреннее и внешнее неразделимо. Весь мир внутри, а я весь вне меня. Это возможно только в воображении, когда «Я» человека находится на границе внешнего и внутреннего миров. Мир неотделим от субъекта, который не может быть не чем иным, как проектом мира, и субъект неотделим от мира, но мира, который он сам проектирует [21, с. 543].

В этом отношении интересно рассмотреть превращение в другого как в себя и себя как в другого. Так, когда человек на основе приобретенного опыта, ожиданий окружающих и собственной направленности рефлексивно-регулятивно включается в новую систему действий, а значит, превращается в другого, то ориентирующей основой может

выступать про-образ (конкретный человек, литературный герой и т. п.), а также заданная в опыте иная система действий в конкретных социокультурных условиях. Соотношение про-образа и системы действий может значительно различаться, и от этого различия зависит специфика превращения в другого как в себя, степень погружения или перевоплощения. Обратный процесс превращения в себя как другого – это сопряжение «Я-позиций», а именно экзистенциально-гедонистической и социально-прагматической. Здесь важна прежде всего внутренняя работа по обживанию значимых ситуаций, и если они находят реализацию во внешнем мире, то тогда человек находится в сопряжении и сам с собой, и с внешним миром. Но возможны и иные феномены, когда человек не чувствует и не осознает границ взаимодействия с иным или размывает их, хотя бы на время. Он уходит в иную реальность, где переживает свою значимость и возможности, не делая при этом существенных различий между внешним и внутренним мирами, вот тогда он приписывает себе желаемые качества, свойства и действует в соответствии с «надуманными» возможностями. В этом проявляется эффект крошки Цахес (Э. Т. А. Гофман), когда человек приписывает себе те действия, качества и свойства, которых он не совершал и которыми не обладал, для повышения своей значимости и возможностей. Это ярко проявляется не только в детском возрасте, когда дети выдумывают по поводу геройских поступков или фантастических ситуаций, смешивая виды реальностей в силу полионтологичности мира, но и в более зрелом возрасте.

Более того, человек превращается в реализации всех витальных потребностей. Например, возьмем сон и сновидения. Когда человек засыпает, он переходит из социокультурной реальности в другую, которую можно назвать воображаемой или виртуальной, где он реализует значимое для него, проигрывает варианты решения своих проблем.

Воображение как сквозной психический механизм выступает для человека не только в образно-наглядной форме, но и часто неосознаваемых движениях мысли и чувства, тонических изменениях и переживаниях. В воображении происходит не просто удвоение окружающего мира, внутренний мир является в человеке его инобытием, а значит, требует от него иной воплощенности. Кроме сказанного, заметим, что виртуальный мир в большей степени, чем внешний, подчиняется человеку, а значит, именно в нём есть возможность реализовать нереализуемое во внешнем мире. Это касается не только взрослого человека, но и родившегося ребенка, например, это подтверждают такие явления, как синтония, идентификация, подражание и многие другие. Конечно, с развитием ребенка превращение отрабатывается посредст-

вом социокультурных механизмов (ритуал, традиция, праздник, карнавал, игра и др.).

В развитии человека превращение является исходно первичной формой взаимодействия с внешним миром. Так, в процессе отражения внешнего мира ребенок интенционально направлен на внешний мир в форме своих потребностей, которые овладевают предметом вожделения, а значит, трансформируются, изменяя и саму интенцию. В этих рефлексивных процессах и происходит превращение как изменение состояния ребенка, и в результате накапливаются слабо и сильно дифференцированные состояния как определенные схематизмы овладения предметами внешнего мира. Эти схематизмы позволяют человеку, с одной стороны, быть во внешнем мире, как бы предвосхищая себя будущего, а с другой – собирать себя в «Я», некий ценностно-смысловой центр, который неразрывно связан с явлением себя во внешнем мире. По сути, переход «Я» в явление миру или активизация во внешнем или внутреннем взаимодействии и есть превращение, т. к. всякое явление – это не только чудо, но и превращение (А. Ф. Лосев).

3.4. Персональный миф жизни

Сами по себе случившиеся с нами события ничего не означают, пока мы не задумаемся об их роли в нашей жизни. Вот тогда мы и начинаем простраивать миф своей жизни, проектировать своё будущее.

Проблема мифа не нова, литература, посвященная исследованию мифов, достаточно обширна — это работы специалистов различных областей знания: этнографов, философов, филологов, психологов, историков и др. (Э. Б. Тэйлор, Дж. Фрезер, А. Ф. Лосев, Е. М. Мелетинский, Р. Барт, К. Леви-Стросс, К.-Г. Юнг, З. Фрейд). Нас, конечно же, интересует прежде всего понимание мифа с точки зрения жизни конкретного человека. Но для психологии и педагогики это совершенно новая область исследований, хотя в психологии уже защищено несколько докторских диссертаций по обсуждаемой проблеме (А. М. Лобок, Э. И. Мещерякова). Чем вызван такой интерес к мифу в целом и к персональному мифу личности в частности? Можно отметить несколько причин повышенного интереса к мифу. Во-первых, в понимании мифа содержится нечто, что привлекает внимание исследователей. Это связано прежде всего с пониманием и истолкованием жизни, с её иллюзорностью. Во-вторых, психология и философия выходят на новое ос-

мысление жизни человека, и ощущается дефицит конструктивных понятий, которые бы отражали целостные области бытия. Понятие «миф» обещает быть именно таким конструктивным и инструментальным понятием. В-третьих, в понимании мифа отражается та реальность, которая в психологии не затронута, не проработана на понятийном уровне.

3.4.1. Сопряженность внешнего и внутреннего миров человека

Человек, рождаясь в мире, не просто связан с ним, а зависим от него, он погружен в эти зависимости, которые конституируют его бытие. Зависимость выражается в значимости для человека внешнего мира, которая в процессе эволюции дифференцируется и интегрируется, и чаще всего представлена такими понятиями, как: потребности, мотивы, смыслы и ценности. Но где и как происходит оценка значимости взаимодействия организма с внешним миром? Конечно, внутри организма, поэтому всякая живая система является самореферентной, она рефлексивно порождает внутри себя репрезентации своих внешних взаимодействий, с которыми организм осуществляет, в свою очередь, внутренние взаимодействия. Мы рефлексию понимаем с онтологических позиций как психический механизм, который включает в себя следующие этапы: определения и простраивания границ, целостно-смыслового их связывания и организации ценностно-смысловых образований [37]. А граница рассматривается как взаимодействие, в котором различается одно и иное, отсюда всякая граница имеет как минимум две стороны, а переход границы есть процесс формообразования [17]. С позиции теории автопоэзиса это обеспечивается самореферентной круговой организацией или сопряженностью внешнего и внутреннего миров (У. Матурана).

Сопряжение миров происходит на границах взаимодействия, которые рефлексивно оформляются, тем самым задавая для человека пространство взаимодействий с внешним миром, т. е. окружающий мир становится не только оформленным, но и понятным, наполненным значением и смыслом. Как и посредством чего человек определяет для себя это пространство? Что это за пространство взаимодействия? Чем оно определяется? Таким структурированным и оформленным для человека пространством может быть персональный миф жизни человека (А. Ф. Лосев, Э. И. Мещерякова). Миф, оформляясь на границах взаимодействия, включает в себя две стороны границы – внешнюю и внутреннюю. В качестве внешней стороны выступает, вопервых, предметно-вещный окружающий мир, а во-вторых, приобретенный человеком в ходе жизни опыт (знания, навыки, схемы поведе-

ния), составляющий основу внутренне представленного внешнего мира, в том числе и интенциональные объекты (Ф. Брентано). Тогда как внутренняя сторона границ взаимодействия задана прежде всего ценностно-смысловыми образованиями и «Я», которые оформляются в процессах рефлексивной самоорганизации.

Для человека миф творит иную реальность, особую хронотопическую целостность, а по сути, выражает проект его жизни. Миф есть программируемый культурой проект жизни, содержащий главные духовные ценности и смыслы. Он придает культуре и жизнедеятельности человека целостность, т. к. связывает предметы, процессы и явления в нечто единое, поэтому в мифе проявляется особая каузальность мифологическая. Когда человек живет в мифе, он подчиняется мифическим законам и закономерностям, Это подлинные и самые реальные законы его бытия, формирующиеся в процессе социокультурного развития посредством рефлексивного оформления опыта жизни. В рефлексивном простраивании себя и своей жизни человек не только определяет и устанавливает для себя законы и закономерности, но и связывает себя этими законами. Поэтому жизнь человека соткана из множества взаимосвязей и закономерностей, некоторые из которых являются устойчивыми и, собственно говоря, определяют общие контуры жизни. Прежде всего, это целостно-смысловые законы связывания границ жизни. Поэтому именно в мифе, как некоторой целостности, все предметы и явления обретают особую взаимосвязь и сопричастность. «По факту, по своему реальному существованию действительность остается в мифе тою же самой, что и в обычной жизни, и только меняется её смысл и идея» [15, с. 448]. Вещи в мифе имеют другой, чем в обыденной реальности, смысл, подчиняются особой идее. Отсюда сфера мифа – это сфера выстраданных и пережитых смыслов. В данном случае миф есть оправдание человека и его действий смыслом.

Смысл актуализирован на границах как целостная система взаимосвязей внутреннего и внешнего миров, как их сопряженность, которая может существовать и воспроизводиться для человека лишь как форма, которая имеет вероятность реализации, а само формообразование осуществляется в процессах постоянного рефлексирования. Смысл существует и функционирует, как пишет Н. Луман, одновременно на двух сторонах своей формы или границы. На одной он дан актуально значимым, а на другой – возможностью его реализации [17, с. 50]. Сама возможность оформляет смысл извне, задает его внешнюю форму, а актуально значимое оформляет смысл изнутри, на внутренней стороне границы. И если смысл получает актуализацию, то он указывает на отнесение к миру, указывает на другую сторону границ, т. е. включает

в себя меру действия субъекта и объекта, по сути, предел возможности достижения чего-то, а также меру активности или энергии субъекта, которая необходима для реализации смысла. Он выступает вероятностным конструктом регулятивной активности, отражающей не только значимое, но и меру вероятности реализации этой значимости. Что-то имеет смысл, если оно вероятно и доступно для человека, но не обязательно сейчас и здесь, а возможно, в отдаленном будущем. Вот поэтому существует только перспективное зрение и понимание действительности, которое пристрастно, т. к. нагружено смыслами и ценностями, и благодаря этому можно увидеть предвидя, т. е. предвосхищая и планируя. В этом отношении Ф. Ницше писал, что наше зрение всегда перспективно и проективно [23].

Сказанное выше подводит нас к тому, что сопряжение внешнего и внутреннего миров носит ценностно-смысловой характер, а персональный миф выражает для человека это сопряжение, причём не только в данный момент времени, но и в будущем. Поэтому миф всегда временится в будущее и чрезвычайно практичен, насущен, всегда эмоционален, аффективен, жизненен. Миф — это определенный горизонт в социокультурном мире, он изменяет и творит значимость (ценности и смыслы) вещей и всего окружающего. В силу того, что миф есть выражение ценностно-смысловых образований человека, он многомерен, а значит, содержит в себе и то, что было реализовано, и то, что будет или имеет вероятность реализоваться.

Миф не только наглядно-образно и чувственно-телесно отражает смысловую сферу человека, он выражает смыслы и ценности, делает их доступными для понимания и осмысления. Но как это возможно? Посредством наложения рамок или границ на осмысливаемую деятельность, событие или поведение? А где эти границы проходят? В чём они выражаются? И здесь прежде всего следует сказать, что границы мифа в самом человеке. Всё, что человек видит, чувствует, делает, и есть те границы, которые он обживает. Человек в персональном мифе встречает себя, т. к. в активности он доходит до предела своих возможностей, определяет, а значит, оформляет свои чувства, мысли и дела. В мифе человек обретает и определяет своё «Я» как ту ценностную позицию, из которой он живет и осмысливает окружающий мир и, конечно же, самого себя. Хронотоп персонального мифа имеет свою архитектонику, которая задана ценностно-смысловыми образованиями. Миф является смыслонесущей реальностью, и человек культуры – это человек мифа, а значит, о-граниченный человек (А. М. Лобок, А. С. Шаров). Миф прежде всего выполняет для человека символическую функцию, указывая на нечто и выражая это нечто. Или, как пишет

Р. Бультман, подлинный смысл мифа заключается не в том, чтобы дать объективную картину мира, в нём выражается скорее то, как человек понимает себя в мире; миф должен интерпретироваться не космологически, но антропологически, вернее, экзистенциально. Миф говорит о той силе или силах, которые человек воспринимает как основание и границы своего мира и своих собственных поступков и переживаний. Миф говорит об этих силах таким образом, чтобы наглядно вписать их в область привычного мира, в круг его сил и вещей и в область человеческой жизни с её эмоциями, мотивами и возможностями.

3.4.2. Обживание персонального мифа

Миф не только воплощает глубинно-внутреннее человека, но и символически его выражает. Само же выражение указывает на некое активное самопревращение внутреннего во внешнее. Превращение из области чудесного, но подлинно чудесное взаимоотношение надо искать в сфере одной и той же личности, а уже потом во влиянии одной личности на другую. Об этом А. Ф. Лосев пишет, что чудо есть взаимоотношение двух (или большего числа) личностных планов [15, с. 545]. Тогда всякая личность сама по себе – это чудо, т. к. она только и жива взаимопревращениями: самости в ценностно-смысловые образования и ценностно-смысловых образований в персональный миф, который становится таковым в пространстве внутреннего мира. Говоря о чуде, Лосев обращает наше внимание на фундаментальный механизм существования человека – превращение или взаимопревращение. Значение этого механизма в развитии и становлении человека трудно переоценить.

Персональный миф как таковой не дан человеку, только когда механизм превращения являет сущностное во внутреннем мире, он приходит к нему и может очертить общие границы своей жизнедеятельности. Отсюда само существование человека есть процесс постижения, понимания и реализации мифа собственной жизни. Но возможно ли это в реальной жизни? Да, но скорее в процессах обживания границ своего бытия, в том числе границ, так или иначе связанных с жизнью и смертью, когда человек пробует на прочность нравственные и экзистенциальные границы, в том числе и в ходе своего развития (Л. Б. Филонов).

Само обживание — это жизнь на границе, в процессе перехода с одной стороны границы на другую, а это и есть превращение. Тогда в процессах обживания персонального мифа, по сути рефлексивных, с одной стороны, человек пытается пробиться в глубины бытия, открыть для себя собственную сущность, а с другой — посредством обживания

человек утверждает себя и свою самость в окружающем мире, проектирует жизнь и реализует значимое. Именно в значимости открыт или развернут мир для человека, который многомерно связан этой значимостью. Отсюда реализация в обживании превращения – это базовая характеристика человека в его усилии быть самим собой, в его стремлении раскрыть и реализовать себя в мире. В процессе обживания у человека есть возможность быть в разных способах и степенях реальности, осуществлять разработку возможностей воплощения персонального мифа. Об этом А. Ф. Лосев пишет так: в мифической предметности можно констатировать наличие разных степеней реальности, но это не имеет ничего общего с отсутствием всякого момента реальности в чистой научной формуле [15, с. 411]. Всё это не только говорит о том, что мир, в котором мы живем, многомерен, но и высвечивает тот феноменологический пласт этой многомерности, который существует на границах персонального мифа. Именно поэтому обживание персонального мифа происходит как во сне, так и наяву, в процессе воспоминаний и рассказов о случившемся, мечтаниях и грезах, фантазиях и намеренном искажении реального хода событий (ложь, приукрашивание и др.), в игре и в празднике, в ходе выполнения ритуалов или просмотре кинофильмов, в песнопениях и танцах, при чтении книг, приобщении к чему-то, а также в процессе сочувствия и сопереживания.

На границах взаимодействия оформляется внутренний семантический «облик» персонального мифа, чему, безусловно, способствует активность внутреннего мира, в котором временится предвосхищение желаемого будущего. Человек в процессах обживания осваивает новые смысловые измерения, выполняет функцию рефлексивного проектирования поведения на основе имеющегося опыта, т. е. не только изнутри овладевает смыслами, но и связывает себя ими, тем самым задавая законы собственной жизни. Каким же образом это происходит? Самоорганизация внутреннего мира совершается в рефлексивных процессах, когда оформляется единый принцип интеграции как проявление центрации, т. е. когда все элементы внутреннего мира соотносятся с какой-либо центральной идеей (У. Скотт). Это становится возможным потому, что ценности некоторым образом скрыты в процессах рефлексирования, воспроизводятся и конденсируются через рефлексивные процессы в смысловых образованиях и придают системе стабильность. Возвышение «Я» до позиционального центра есть та ценностная позиция, исходя из которой, наблюдают, оценивают и обнаруживают себя способным к действованию. «Я» ценностное задает меру сущему соразмерно с намерениями утвердиться в социокультурном мире, реализовать своё стремление к значимости, а это базовое стремление человека.

Особенно интересен в связи с обсуждаемой нами проблемой персонального мифа вопрос о метафоре. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична. Тем самым наша концептуальная система играет центральную роль в определении реалий повседневной жизни. Поэтому можно предположить, что наши культурные ценности существуют не изолированно друг от друга, образуя согласованную систему вместе с метафорическими понятиями, в мире которых протекает наша жизнь. А это значит, что все культурные ценности, согласованные с метафорической системой, реально существуют и находят своё выражение в мифах жизнедеятельности человека (Дж. Лакофф, М. Джонсон). Метафора есть вербальная структура, которая в силу своей формы утверждает мифическую реальность для человека, т. е. происходят процессы формообразования и конституирования социокультурного мира, подчиняющегося мифическим закономерностям и законам [13].

Обживание – это не столько обустройство и организация жизни, сколько её проигрывание и прогнозирование. И внутренний мир воображения является не только своеобразным полигоном или виртуальной реальностью, где мы опробуем и «мифически реализуем» наши смыслы и ценности, но и тем многомерным пространством, в котором мы всегда можем реализовать нереализуемое (Ф. Ницше, Ю. М. Бородай). В пространстве воображения идет обыгрывание возможных и желаемых линий развития событий. Вот поэтому говорят, что миф есть ложь, но такая ложь, которая имеет для личности сверхзначимый характер. Миф хотя и существует «здесь и теперь», но растянут по оси времени. Проигрывание и обживание будущего, а также прошлого и настоящего связано с иным горизонтом осмысления и видения, а можно сказать, и с виртуальной реальностью (Н. А. Носов). Вся жизнь человека пронизана ночными и дневными грезами, между которыми, конечно же, есть существенные различия. Что же может объединить прошлое, настоящее и будущее? Миф, и в этом отношении он полионтологичен. Конечно, он объединяет, но в целом и лишь как категория жизни. А в силу каких причин возможны выходы в будущее и прошлое человека? Как возможно порождение иных реальностей и отрешенность от повседневного. Эту функцию берет на себя рефлексия, как основополагающее начало жизни человека.

Мифологический характер понимания конституирует бытие человека. Миф есть экзистенциальное, базовое устройство человеческого «Я» в аспекте его умения быть собой. Обживание и понимание, в рамках мифа, есть бытийный способ присутствия самости в мире. Миф всегда касается жизни в целом, и понимание как возможная реализация

значимого исходит из самости человека, которая нашла себя в персональном мифе жизни, в его ценностно-смысловых образованиях. Обживание как умение человеческого «Я» быть в мире целиком и полностью пронизано возможностями и дает феноменальную почву возможности быть как размыкающее умение. А так как любое видение мира есть прогностико-вероятностное (В. В. Налимов), то вся наша жизнь, как-то понимаемая человеком, есть её обживание в рамках персонального мифа. Таким образом, обживание есть разработка принятых человеком ценностно-смысловых образований, раскрытие и выявление подлинных смыслов своего бытия в их возможности быть, определение границ своего присутствия в мире. Следовательно, внутренний мир воображения — это многомерное пространство жизни, в котором мы обживаемся, а значит, превращаемся, проявляемся, самоутверждаемся и оформляем тем самым себя.

Персональный миф жизнедеятельности, как-то понимаемый человеком, имеет возможность формировать себя через обживание, толкование и объяснение. В процессе обживания понимание становится самим собой. Предметно-вещественный мир для человека – это прежде всего мифический мир, но люди его приняли и обжили своими делами, чувствами и мыслями. Сам процесс обживания имеет много общего с игрой, вероятно, поэтому Й. Хёйзинга игру, в самом широком её значении, считает основой развития культуры, а мы бы добавили – и психологической культуры человека. Как персональный миф, так и игра из области чудесного, а значит, превращений и взаимопревращений самости человека в персональный миф его жизни и наоборот. Тогда основным механизмом обживания персонального мифа является превращение во всех своих разновидностях (игра, фантазирование, сновидения, переживания, мечты и т. п.). Превращение как базовый механизм обживания имеет регулятивную структуру, которая есть структура персонального мифа. Поэтому в процессе обживания, т. е. реализации разнообразных превращений, персональный миф оформляется и ограничивается. Или обживание - это постоянная работа с персональным мифом, его разработка для претворения в жизнь ценностно-смысловых образований, принятых человеком. Обживание событий собственной жизни делает персональный миф той реальностью, которую мы считаем своей. Принятие персонального мифа как своего возможно только в процессе обживания или, если быть более точным, переживания и установления значимых ценностно-смысловых взаимосвязей между человеком и миром. По сути, наша жизнь – это обживание персонального мифа. Конечно, здесь следует заметить, что персональный миф в процессе обживания изменяется и трансформируется, формируется и реализуется.

3.4.3. Структура персонального мифа

Персональный миф раскрыт и развернут прежде всего для самого человека, поэтому персональный миф и есть реальный мир для человека. Теперь всё дело в том, чтобы выделить основополагающие структуры мифа. Миф как психологический механизм манифестации человеку его же собственных ценностно-смысловых образований в наглядно-образной и чувственно-выразительной форме имеет структуру и выполняет определенные функции в жизнедеятельности человека. Что касается структуры мифа, то А. Ф. Лосев содержательно интерпретирует её в «Диалектике мифа». Это произведение, собственно говоря, и есть диалектическое раскрытие структуры мифа. В конце работы он специально акцентирует внимание на диалектическом строении мифологии и структуре мифа. Она включает в себя личность, историю и слово. Слово – это синтез личности как идеального принципа и её погруженности в недра исторического становления. Слово есть заново сконструированная и понятая личность. Понять же себя заново личность может, только войдя в соприкосновение с инобытием и оттолкнувшись от него, отличившись от него, т. е. прежде всего став исторической. Слово есть исторически ставшая личность, достигшая степени отличия себя как самосознающей от всякого инобытия. Анализ диалектической триады, проведенный А. Ф. Лосевым, показывает процесс о-граничения слова во взаимодействии личности и её истории. Личность, о-граничивая и оформляя себя в слове, превращается в миф для себя.

В чём-то аналогичную структуру мифа предложил Ж. Локан, но с позиции языкового субъекта, который реализует себя, лишь будучи расщепленным на три ипостаси: реальную, воображаемую и символическую. Сразу напрашивается параллель со структурой мифа А. Ф. Лосева. Так, реальная ипостась сопоставима с историей личности; воображаемая — с личностью, а не ликом, поэтому суть или основа личности воображаема; символическую ипостась — со словом. Однако данная параллель нам кажется вполне уместной исключительно в главном — в том, что определяет диалектику мифа. В остальном же это разные подходы, совпадающие в определении структурных образующих мифа, что подчеркивает универсальность триады мифа. Здесь принципиально важно то, что миф — это продукт взаимодействия, процесс сня-

тия глубинной сути личности и её манифестации. Мы бы сказали, что главное заключается в процессе и психологическом механизме снятия как превращения. Диалектика мифа – это тождество и различие внешнего и внутреннего, их взаимопревращение. В диалектике раскрывается структура мифа, но, т. к. А. Ф. Лосев анализировал миф более всего в общефилософском плане, нам необходимо дать психологическую структуру персонального мифа. Предложенные Лосевым элементы структуры мифа (личность, история и слово) могут быть содержательно сопоставлены с подсистемами регуляции, где ценностно-смысловые образования - это внутренняя суть личности человека. Активность проявляется в деятельности, жизнедеятельности и истории человека, в диалектике внешнего и внутреннего. Рефлексия же как диалектика одного и иного, как простраивание границ этого взаимодействия и оформление мифа есть его определение и слово. Продукт рефлексивного оформления может быть наглядно-образным, вещественно-чувственным и схематично-символическим. Поэтому три подсистемы механизма регуляции и есть психологическая структура мифа, которая реализуется в превращении и обживается в разнообразных формах и видах.

Обобщая рассмотрение персонального мифа, можно сказать, что жизнь совершается и творится в мифе, т. к. миф – это ценностносмысловое пространство, в котором человек обживается, а значит, оформляет и реализует свой жизненный проект. Персональный миф в своей глубинной сути есть хронотопически оформленная и спроектированная самость человека в мир людей и вещей. А говоря иначе, персональный миф – это определенным образом ограниченная и оформленная ценностно-смысловая целостность, пространство нашей жизни, которое обживается человеком в процессе превращений, т. е. переживается, осмысливается и деятельно осваивается. В этом целостном, но ограниченном пространстве жизни личности происходит её самоутверждение и она находит смыслы своего существования. Находит, а не создает. В мифе стягиваются и упорядочиваются многомерные границы в некую целостность, отдельные измерения которой могут быть представлены как: определенный горизонт реализации жизни, отрешенный от обыденного и фактического существования вещей и людей; смыслонесущая реальность, которая упорядочивает жизнь и помогает её осмыслению, переживанию; проявление и самоутверждение личности в мифической реальности; социокультурные и психологические механизмы превращения, а значит, и сушествования человека.

3.4.4. Смысловое поле персонального мифа

Личность имеет образ внешнего оформления и выражения, который создан как конкретным внешним окружением, так и самим человеком. В нём, т. е. в мифе, «Я» человека и окружающая среда сливаются до неразличимости. Личность — это миф, но миф ограниченный конкретными условиями жизни человека, оформленный с учетом ролевых и половозрастных особенностей. Всё это хорошо согласуется с ролевым подходом к пониманию личности человека, т. к. взаимодействия между людьми создают ещё одну матрицу, которая накладывает пределы на то, что каждый человек может или не может делать.

Жизнь людей всегда осмыслена и оформлена с точки зрения общественного мифического сознания. В мифе личность стремится также проявить и высказать себя, иметь какую-то свою историю. Конкретная история личности есть мифическая реализация регулятивных тенденций стремления человека к значимости, какой миф — такова и личность человека, т. к. личность оформляется и осмысливается в рамках мифа. Эту линию достаточно продуктивно исследуют в рамках нарративного подхода (Г. Херманс, Т. Сарбин, М. Уоткинс).

В мифах человек проявляется и самоутверждается, а это значит, что миф и есть сама жизнь. Но как это понять? Миф, являясь смыслонесущей реальностью, одновременно представляет личность человека в её проявлениях, самореализации и самоутверждении. Иначе говоря, в процессах обживания персонального мифа человек реализует самое важное для него в жизни. Стремление к значимости имеет много проявлений, описание которых зависит от научной позиции автора и его взглядов на сущность человека (Ч. Дарвин, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, А. Адлер, К. Левин, Дж. Вольпе, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова и др.). Мы используем термин «стремление к значимости». Стремление к значимости собственной личности — базовая потребность, определяющая источник активности человека, его силу и особенности.

Стремление к значимости обживается и реализуется человеком в процессе регуляции взаимодействия с социокультурным миром, где оформляются регулятивные тенденции как ярко выраженная направленность на реализацию определенных ценностно-смысловых образований. Стремление к значимости и соответствующие регулятивные тенденции можно структурировать, опираясь на гегелевскую триаду, как стремление к значимости: в себе, для других и для себя. В регулятивных тенденциях проявляется полярность и единство разнонаправленного стремления к значимости. Например, если рассматривать стрем-

ление к значимости в себе, то на одном полюсе будет направленность на созидание себя и саморазвитие, а на другом — на разрушение и опрощение себя и своей жизни. Следующая регулятивная тенденция (для других) связана с возвышением себя по отношению к окружающим и потерей авторитета в их глазах, понижением статуса. И, наконец, последняя регулятивная тенденция (для себя) связана с самореализацией человека, с его реальными достижениями и результатами деятельности, это на одном полюсе, а на другом — уход от себя, потеря себя настоящего ради призрачного будущего, во имя идеи фикс.

Вышеперечисленные регулятивные тенденции стремления к значимости полярны, взаимосвязаны и претворяются в жизнь на различных уровнях регуляции — витальном, социальном и культурном. В каждом человеке они некоторым образом сочетаются и объединяются, образуя отдельные устойчивые конфигурации или оформленные ценностносмысловые конструкты, а в целом определяя персональный миф жизнедеятельности, который и характеризует человека в экзистенциальном плане. Разумеется, здесь вполне уместно устойчивые ценностносмысловые конструкты сравнить с архетипами К. Юнга как некими общими тенденциями стремления человека к собственной значимости в отдельных сферах жизнедеятельности, которые выполняют прежде всего регулятивную функцию. В этом, как нам думается, есть выход на универсалии в жизни человека, но данная проблема нуждается в специальном исследовании.

Диалектика мифа как стремления к значимости проявляется с двух сторон. Во-первых, как диалектика, т. е. различение и тождество противоположных полюсов стремления к значимости (созидания и разрушения, возвышения и понижения себя, самореализации и потери себя). Это диалектика двух начал в человеке, которая всегда имеет место, а значит, разворачивается с учетом не только конкретных условий жизнедеятельности, но и половозрастных особенностей. Во-вторых, диалектика самого психологического механизма превращения, то, что в себе должно проявить себя для других и затем для себя. Элементы матрицы разворачивают своё содержание именно в такой последовательности, доказательством чего являются не только работы Г. Гегеля, но и Л. С. Выготского.

Диалектика конструктивных и деструктивных регулятивных тенденций рождает то неповторимое своеобразие, которое оформляется и характеризует определенным образом конкретного человека. Опираясь на сказанное, диалектику стремлений к значимости в зависимости от уровня регуляции можно представить следующим образом (табл. 1).

Смысловое поле персонального мифа

Уровень	Регулятивные тенденции, культивируемые социумом		
регуляции	Саморазвитие	Самоутверждение	Реал. достижения
Культур-	А. Образование	А. Сверхценность	А. Креативность
ный	В. Эрудированность	В. Слава, известность	В. Продуктивность
	С. Мировоззрение	С. Правильная жизнь	С. Самореализация
Социаль-	А. Целеустремленность	А. Сила	А. Превосходство
ный	В. Воля	В. Власть	В. Авторитет
	С. Организованность	С. Возможности	С. Признание
Витальный	А. Здоровье	А. Эротические	А. Уверенность в себе
		возможности	
	В. Красота тела	В. Сексапильность	В. Материальное
			благо
	С. Удовл. витальных	С. Любовь	С. Перспективы
	потр.		жизни
Регуля-	_		_
тивные	Самопростраивание	Самоопределение	Самореализация
тенденции			
Витальный	А. Сладострастие	А. Самоутверждение	А. Развлечения
	D. E.	в интимном	D.H. C
	В. Готовность	В. Сексуальность	В. Игра, обыгрывание
	рисковать	C Dymony vy vo mono	С Цариана инпатр
	С. Культ удовольствий	С. Витальные переживания	С. Новизна чувств
Социаль- ный	А. Пассивность	А. Безопасность	А. Нарциссизм
	В. Конформизм	В. Уважение	В. Демонстративность
	С. Быть как все	С. Комфортность	С. Внимание многих
Культур-	А. Экзистен. вакуум	А. Особенность жиз-	А. Фантазирование
ный	11. Oksheren. bakyym	ни	т. таптазпрование
	В. Обыденность	В. Уход в «иное»	В. Оригинальность
	С. Самодостаточность	С. Опора на	С. Создание иллюз.
		авторитет	миров
Уровень	Саморазрушение	Потеря себя	Фикс достижения
регуляции	Регулятивные тенденции, культивируемые человеком		

Условные обозначения: A – проявление в себе; B – проявление для других; C – проявление для себя.

Так, на витальном уровне конструктивные регулятивные тенденции связаны со здоровьем, красотой тела и удовлетворением витальных потребностей. А что губит и разрушает здоровье? Это болезни и чрезмерное потакание моде и своим биологическим потребностям, как то: усиленное питание и чревоугодие, сексуальные страсти и чувственные развлечения. Обобщенно можно сказать, что, культивируя наше вожделеющее начало, мы разрушаем сами себя. Но погружение в чувственные удовольствия опустощает и «деформирует» человека, поэтому, с одной стороны, он может «уходить в болезнь» (алкоголизм, наркомания, пагубные страсти и др.), чтобы не чувствовать безысходность и пустоту жизни (А. Адлер), а с другой – делать всё для того, чтобы получить острые переживания, наполнить жизнь значимым для человека эмоциональным содержанием и тем самым самоутвердиться. Здесь недалеко до болезненных пристрастий и жизненного краха. В противоположность сказанному конструктивной будет тенденция, направленная на обретение уверенности в себе, на желание показать свои внешние достоинства, чтобы их заметили другие. Итогом этого выступает желание понравиться и обрести любовь, которое приводит человека к уверенности в себе. Это открывает перед ним перспективы жизни и возможность иметь материальный достаток. Деструктивным для человека выступает стремление развлекаться и играть в те игры, которые позволяют испытывать новые и острые ощущения.

Социальный аспект жизнедеятельности связан с самоопределением человека в социуме. Поэтому, развивая и созидая себя, человек должен быть целеустремленным, иметь волю, чтобы управлять собой, оптимально организовать свою жизнь и уметь преодолевать жизненные невзгоды. Если же у человека отсутствуют жизненные цели, то он пассивен и ленив, чувствует свою растерянность и стремится приспособиться и быть как все, завоевать уважение и чувствовать себя комфортно хотя бы в своей компании. Это позволяет чувствовать себя защищенным и не опасаться за собственную безопасность. Но каждый человек, в силу агонального характера культуры, стремится обладать хотя бы некоторой властью над другими. Поэтому, чтобы скрыть свою слабость, но всё же остаться на должной «высоте», он нередко начинает самовоспитание. Вполне закономерно воля для себя трансформируется во власть над другими. Власть и сила всегда ценились и уважались среди людей, открывали перед человеком широкие возможности для манипуляций при достижении своих целей. А власть как конструктивная регулятивная тенденция дает возможность почувствовать своё превосходство. Да и люди уважают и ценят человека, обличенного властью, а значит, должностями и званиями. Всегда престижно быть победителем и героем, вождем и полководцем, т. е. быть признанным. Если же человек не имеет власти над своей жизнью, то возникает желание хотя бы в чём-то продемонстрировать свои успехи и достоинства, привлечь к себе внимание многих. А когда самолюбование чрезмерно раздувается, то возникает нарциссизм.

Чтобы быть действительно человеком, т. е. видеть жизнь человеческую в целом, необходимо иметь хорошее образование, широкое мировоззрение, а значит, созидать себя в себе. Следовательно, богатство человека – это главным образом содержание его внутреннего мира, мира чувств и интеллекта, воображения и эрудиции, мышления и переживаний. Но образование не всегда ведет к богатству внутреннего мира, для этого необходима постоянная внутренняя работа не только со знанием, но и с чувствами и переживаниями. Её отсутствие деструктивно, отсюда опрощенность или неразвитость внутреннего мира и смысложизненная пустота, когда человек не знает, зачем жить. При этом человек погружен в обыденность своего существования, наивен и считает себя вполне развитым и самодостаточным. Однако если вообще не допускать новое в жизнь, то закономерен не только застой в жизни, но и примитивизм. Культура в этом случае, причём не только внешняя, но и внутренняя, вырождается, идет деградация человека. Но люди стремятся к своей исключительности, им надоедает обыденная жизнь, поэтому они ищут источники могущества и мудрости, уходят в эзотерические учения и стремятся обрести учителя жизни. Творческие достижения и хорошее образование очень значимы и вызывают уважение, почитание и даже обожествление, т. к. мудрость и могущество всегда окутаны тайной.

Добиться славы, признания можно разными путями и способами, но более всего правильной и продуктивной жизнью, т. е. такой жизнью, которая ведет к самореализации. Но признание окружающих ещё не самый важный критерий для себя, поэтому важен реальный и потенциальный результат деятельности. Чувство удовлетворения наступает тогда, когда человек высоко оценивает то, что создал. В этой ситуации он чувствует себя демиургом, т. е. креативной личностью, и возникают метапереживания (вдохновение, озарение, чувство своей значимости). Однако чувство своей сверхзначимости возникает и в различных ситуациях виртуальной реальности. А это уже уход человека в иную реальность, в пространство фантазии и грез, фикций, ложных идеалов и целей, в своеобразную эзотерическую область или иллюзорный мир. Проблема ложной самореализации, фикционализм (Х. Вайхингер) во всех своих проявлениях, важна не только для конкретного человека и его жизни, но и для культуры в целом. Вероятно, поэтому люди любят мечтать, строят иллюзии и грезят, бывает, и наяву.

Безусловно, выделенные ключевые понятия различных уровней регуляции жизнедеятельности в поле регулятивных тенденций и их

диалектические взаимопереходы являются всего лишь отправными точками, границами, на основе которых человек строит свой персональный миф. Эта ограниченная хронотопом матрица ценностно-смыслового пространства в процессах обживания оформляется для человека наглядно-образно и чувственно-выразительно и в конце концов выступает как персональный миф его жизни. Если же задаться вопросом, откуда она берется, то она всегда есть в культуре как её исходное основание, которое, конечно же, изменяется и трансформируется в зависимости от типа и вида культуры.

Чем же полезен и что может дать предложенный подход к пониманию персонального мифа психолого-педагогической теории и практике? Во-первых, обосновывается важность базового механизма существования человека в культуре – превращения, которое реализуется во внутреннем мире воображения в процессах обживания, переживания и проигрывания, причём как возможных, так и настоящих и уже прошедших. Во-вторых, на основе регулятивных тенденций вполне очевидна типология персональных мифов людей, а если учесть особенности проявления уровней регуляции, то возможно создание социокультурной типологии жизненных миров. В-третьих, в связи с процессами обживания во внутреннем мире человека ценностно-смысловых образований становится очень актуальной проблема СМИ и компьютерных виртуальных реальностей в формировании персональных мифов жизни молодого поколения. В-четвертых, на первое место по значимости выходят вопросы, связанные с возрастными субкультурами, неформальными объединениями, молодежными движениями, в которых деятельно формируются и обживаются ценностно-смысловые образования, являющиеся основой персональных мифов жизни молодого поколения. В-пятых, это открывает методологические перспективы для понимания механизмов воспитания, образования и развития человека в его жизнедеятельности, а также для соответствующей подготовки практических психологов и педагогов. В-шестых, данный подход инициирует новые исследования и проблемы, связанные с жизненным миром человека, типологией людей, социокультурными универсалиями, или архетипами.

Список литературы

- 1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. «Психология» / Г. М. Андреева. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2010. 363 с.
- 2. Басин, Е. Я. Художник и творчество / Е. Я. Басин. М.: Гуманитарий, 2008. 296 с.

- 3. Бердяев, Н. А. Смысл истории / Н. А. Бердяев. М.: Мысль, $1990.-175\ c.$
- 4. Бородай, Ю. М. Воображение и теория познания (Критический очерк кантовского учения о продуктивной способности воображения) / Ю. М. Бородай. М.: Высш. шк., 1966. 150 с.
- 5. Бородай, Ю. М. От фантазии к реальности (происхождение нравственности) / Ю. М. Бородай. М.: ИФ РАН, 1994. 297 с.
- 6. Брушлинский, А. В. Воображение и познание / А. В. Брушлинский // Вопр. философии. 1967. № 11. С. 12–23.
- 7. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. М.: Просвещение, 1967. 196 с.
- 8. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. СПб.: Питер, 2010. 573 с.
- 9. Канетти, Э. Превращение / Э. Канетти // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. С. 483–503.
- 10. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 648 с.
- 11. Коул, М. Культурно-историческая психология / М. Коул. М.: Когито-центр, 1997.-431 с.
- 12. Кросс-культурная психология: исследования и применение / Дж. Берри, А. Пуртинга, М. Сигалл, П. Дасен. М.: Гуманитарный центр, 2007. 560 с.
- 13. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М Джонсон. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
- 14. Лапшин, И. И. Философия изобретения и изобретение в философии: введение в историю философии / И. И. Лапшин. М.: Республика, 1999. 399 с.
- 15. Лосев, А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев // Из ранних произведений. М.: Правда, 1990. С. 391–655.
- 16. Лосев, А. Ф. История античной эстетики: в 8 т. Т. 4. Аристотель и поздняя классика / А. Ф. Лосев. М.: Искусство, 1975. 672 с.
- 17. Луман, Н. Общество как социальная система / Н. Луман. М.: Логос, 2004. 232 с.
- 18. Лурье, С. В. Психологическая антропология / С. В. Лурье. М.: Академический проект: Деловая книга, 2005. 624 с.
- 19. Майерс, Д. Социальная психология: учеб. / Д. Майерс. 7-е изд. СПб.: Питер, 2007. 793 с.
- 20. Матурана, У. Биология познания / У. Матурана // Язык и интеллект. М.: Издат. группа «Прогресс», 1996. С. 95–142.
- 21. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти. СПб.: Ювента: Наука, 1999. 606 с.

- 22. Налимов, В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности / В. В. Налимов. М.: Прометей, 1989. 287 с.
- 23. Ницше, Ф. Избр. произв. Кн. 2. По ту сторону добра и зла / Ф. Ницше. М.: Сирин, 1980. 416 с.
- 24. Ортега-и-Гассет, X. Избр. тр. / X. Ортега-и-Гассет. М.: Весь мир, 2000. 700 с.
- 25. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. СПб.: Питер, $2003.-718\ c.$
- 26. Психология развития: учеб. для студ. вузов / под ред. Т. Д. Марцинковской. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2005. – 528 с.
- 27. Свенцицкий, А. Л. Социальная психология: учеб. для студ. вузов, обуч. по спец. «Психология» / А. Л. Свенцицкий. М.: Проспект, 2009.-332 с.
- 28. Слободчиков, В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков // Вопр. психологии. $1986. \mathbb{N} \cdot 6. \mathbb{C}. 14-22.$
- 29. Социальная психология: учеб. пособие для студ. вузов / А. А. Бодалев [и др.]; авт., ред. А. Н. Сухов. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2008.-600 с.
- 30. Старовойтенко, Е. Б. Культурная психология человека / Е. Б. Старовойтенко. М.: Академ. проект, 2007. 320 с.
- 31. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология: учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. «Психология» / Т. Г. Стефаненко. 4-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2008. 368 с.
- 32. Столяренко, Л. Д. Социальная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2011. 252 с.
- 33. Триандис, Γ . К. Культура и социальное поведение / Γ . К. Триандис. М.: Форум, 2007. 384 с.
- 34. Хёйзинга, Й. Homo ludens. Статьи по истории культуры / Й. Хёйзинга. М.: Прогресс-Традиция, 1997. 416 с.
- 35. Чехов, М. А. Путь актера / М. А. Чехов. М.: АСТ: Транзит-книга, 2006. 193 с.
- 36. Шаров, А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А. С. Шаров. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. 358 с.
- 37. Шаров, А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / А. С. Шаров // Рефлексивные процессы и управление. -2005.-T.5, № 1.-C.71-92.

ГЛАВА 4. ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В КУЛЬТУРЕ

Культура — это природа и сущность человека, но при условии, что человек активно включается в неё.

4.1. Развитие и формирование человека в игре

Игра — это не только основа нашей жизни, она её подлинное украшение и развитие.

4.1.1. Игра и стремление к значимости

В начале XX в. проблема игры стала объектом пристального внимания философов, психологов и педагогов. Причины этого интереса в том, что у философов и культурологов возникли проблемы в понимании и осмыслении культуры и её феноменов, тогда как для психологов игра всегда была важнейшим социально-психологическим механизмом развития и формирования человека. Большинство исследователей (А. Адлер, М. М. Бахтин, К. Бюлер, А. Валлон, Л. С. Выготский, Х. Ортега-и-Гассет, Ж. Пиаже, К. Д. Ушинский, Й. Хёйзинга, Д. Б. Эльконин) чаще всего описывают игру, приводят примеры, выявляют функции игры, говорят о её роли в развитии ребенка или культуры, и совсем мало работ, где анализируются процессы и механизмы, совершающиеся в игре, т. е. изучается внутренняя структура игры. З. Фрейд, Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин – это как раз те психологи, которые обратили внимание на психологические процессы, происходящие в игре. Вопрос о социально-психологических механизмах игры является, пожалуй, наиболее сложным из всех вопросов, так или иначе касающихся понимания игры. Свидетельством этого могут быть как сами работы психологов и философов, так и их суждения. Так что же происходит с человеком в игре? Почему человек в любом возрасте играет и стремится играть?

Игра — это, пожалуй, единственная деятельность ребенка и взрослого, которая существует во все времена и у всех народов. Отсюда большинство психологов и философов считают, что игра выполняет важнейшую функцию — приобщения к культуре, к духовному богатству человечества. Как же это происходит?

Рассматривая игру как необходимый и обязательный фактор развития культуры в целом и самого человека в частности, считаем,

что игра не только присуща всем возрастам, но и обязательна для эффективного и полноценного развития человека. Обоснованием этого положения является то, что в игре происходит развитие внутренней культуры человека в процессах обживания внешней по отношению к человеку культуры. Хотя можно было бы сказать, что человек всегда в культуре, она — это его жизненный мир (Ф. Е. Василюк, Д. А. Леонтьев). Конечно, это так, но освоение культуры идет постепенно, и наиболее общим социально-психологическим механизмом такого освоения является игра (Й. Хёйзинга). «Однако мы играем не потому, что в окружающем социуме имеются игры: игры наличны и возможны лишь потому, что мы играем в сущностной основе своей» [22, с. 336]. Это очень важное положение, которое указывает на источник формирования, развития и самосовершенствования человека в культуре.

Природой человека выступает культура, а сущностью – значимость. Значимость для человека внешнего мира и самого себя раскрывается через такие психологические понятия, как: потребности, мотивы, ценности, смыслы, смысловые образования, ценностные ориентации, чувства и эмоции. Всё вышеназванное включено в ценностно-смысловую сферу, которая традиционно считается ядром личности человека. Интегративным индикатором ценностно-смысловой сферы является стремление к значимости (жизненная устремленность, стремление быть самим собой, найти себя в мире, жажда жизни, активность). Например, М. М. Бахтин пишет, что стремление к славе – это осознание себя в культурном человечестве истории (пусть нации), в возможном сознании этого человечества утвердить и построить свою жизнь, расти не в себе и для себя, а в других и для других, занять место в ближайшем мире современников и потомков. Конечно, будущее имеет организующее значение для человека, который ценностно видит себя в будущем и управляется из этого будущего, но это историческое будущее, которое есть органически продолжающееся настоящее.

Стремление повысить и расширить собственную значимость лежит в основании всякой жизнедеятельности человека. Однако не всякая деятельность, в которой участвует человек, может увеличить его ценность, особенно это касается детских возрастов. Возникающая в процессе развития нереализуемая тенденция, или значимое напряжение, побуждает человека к участию в игре. В игре человек отстраняется от себя, удваивается и тем самым становится другим. Это своего рода прообраз внутреннего диалога, который разворачивается, уплотняется, структурируется и становится внутренним миром человека. Сама же нереализуемая тенденция (значимое напряжение, детерминирующая тенденция, мотив или потребность) формируется в силу многих об-

стоятельств, а именно за счет социокультурных, половозрастных, индивидуально-психологических факторов, которые увеличивают важность, ценность, смысл чего-то для человека. Отсюда часто неосознанно у человека появляется неодолимое желание снять возникшее значимое напряжение. Однако что может помочь в этом? Здесь как нельзя лучше, подходит игра, позволяющая экспериментировать, варьировать всё и всех. Пожалуй, не всегда в должной мере оцененный вклад в возникновение и снятие нереализуемой тенденции вносит воображение человека, которое многократно изменяет значимость предмета или отношения. В игре человек получает функциональное удовольствие, осваивает социальный опыт, познает мир и себя, воздействует на мир, самоутверждается, упражняется в чём-то, готовится к трудовой деятельности и осваивает культуру. Другими словами, в игре человек проживает многомерность мира, и поэтому функции игры столь же разнообразны, как и мир, в котором мы живем.

Разумеется, не все игры сразу становятся доступными ребенку, в плане генезиса функции игр выстраиваются в определенную последовательность и доминируют в конкретном возрасте. Общим моментом для функций является то, что они указывают на значимость чегото для растущего и изменяющегося человека и на то, в каком направлении идет формирование и развитие ценностей, норм, идеалов, мотивов, целей и т. д. Процесс ослабления зависимости, снятия значимого напряжения идет через игру и в игровой деятельности. Конечно, условная реализация нереализуемой тенденции принципиально никогда не бывает полной, скорее происходит её трансформация и изменение. Конкретная же реализация возможна только за пределами игрового пространства, в реальной жизни. Это связано не только с многомерностью и неосознанностью нереализуемой тенденции, но и с тем, что всякая игра есть условный процесс косвенного изменения (снятия, эскалации) нереализуемой тенденции.

4.1.2. Превращение как основной механизм включения в игру

Когда мы говорим об участии человека в игре, возникает два вопроса: Каков психологический механизм включения человека в игру? И что происходит с человеком в процессе самой игры? Мы предполагаем, что таким общим механизмом является превращение. В рамках отдельных культур и религий превращение понимается как перерождение, перевоплощение, реинкарнация, метемпсихоз, воскрешение, обретение особого свойства или качества и т. д. Превращение рассматривается как древнейший социально-психологический механизм, по-

средством которого человек осваивает культуру во всех её проявлениях. Превращение, как нам кажется, является очень важной эвристичной категорией для понимания развития культуры в целом и формирования внутреннего мира человека в частности. Более того, без знания и понимания психологических механизмов превращения нельзя адекватно осмыслить все те изменения, которые происходят с человеком в религиозных сектах, тренингах и группах роста личности.

Превращение хотя и связано с прошлым, но направлено на будущее, на антиципацию и предвосхищение событий. Примером мастеров превращений являются шаман, трикстер, колдун. Их власть основана на бесчисленных, доступных им превращениях. Безусловно, в культуре существует и запрет на превращения, который, по замечанию Э. Канетти, вряд ли был когда-либо с точки зрения науки проанализирован, не говоря уже о том, что осмыслен. Пределом превращений является внутреннее ядро, подлинный облик, природа человека или явления. Стать другим — это значит иметь точно такие же, как у другого, ценности, мотивы, смыслы и, более всего исходя из них, строить жизнь соответствующим образом, не только смотреть, видеть, мыслить и чувствовать как он, но не различать себя и его.

В силу того, что мы играем в сущностной основе своей, т. е. только обладая способностью к превращениям, человек стал тем, что он есть, и игра представляет в этом как нашу, так и свою сущность. Игра, её способ бытия – это саморепрезентация, которая, однако, является универсальным аспектом бытия природы (Х.-Г. Гадамер). В чём проявляется саморепрезентация игры? Или что игра представляет? Чтобы содержательно ответить на этот вопрос, необходимо определить, а в чём, собственно, заключается сущность игры? Вот её-то, по-видимому, и предъявляет, демонстрирует игра. Всякая игра процессуальна и прежде всего проявляется в превращениях. В ней есть особая сила и притягательность, которая и побуждает игроков к активности, к предъявлению себя и собственных нереализуемых тенденций. Этой силой выступает значимое напряжение игры, которое осуществляет психологический механизм превращения. Значимое напряжение возникает в процессе игры, объединяя игру в некое замкнутое в себе целое. Игра и есть возникновение и предъявление через превращение своего значимого напряжения для игроков, которые, в свою очередь, играя, демонстрируют собственные нереализуемые тенденции. Значимое напряжение игры – это как бы волшебная палочка, посредством которой преобразуется обыденный мир, превращаются люди, формируется мир иной реальности. В превращениях человек открывает в себе новые, порой неожиданные даже для себя грани и свойства. В игре человек выше себя обыденного, суетного и повседневного. Игра – это и самопознание человека.

Взаимодействие, созвучие, резонанс значимого напряжения игры и нереализуемой тенденции ведет к превращению человека в игрока, к изменению его. Саморепрезентация игры как некой условной ценностно-значимой реальности проявляется лишь тогда, когда нереализуемая тенденция человека созвучна и резонирует со значимым напряжением игры. В этом случае и для самого игрока делаются зримыми собственные желания, тенденции, ценности. Для того чтобы произошла саморепрезентация, необходимо выполнить ряд внешних условий, характерных для любой игры. К ним следует отнести то, что игра – это свободная деятельность, в которой человек участвует добровольно. Лалее игра – это нечто особенное, искусственное, условное и обособленное от других видов деятельности. Правила и порядок, предписывающие определенное заполнение игрового пространства, составляют структуру игры. Она выступает как некое целое, которое, будучи таковым, может быть представлено повторно, а смысл её доступен пониманию. Структура обретает свой подлинный смысл в процессуальности, т. е. в ходе осуществления игры. Но в той мере, в какой она образует структуру или систему, она каким-то образом формирует внутри себя своё особое значимое отношение, и оно не соотносится ни с чем из того, что вне её. Это значимое отношение является системным качеством игры, её значимым напряжением, которое, как по волшебству, превращает «в пыль золотую жизненный свинец».

Человек играет в сущностной основе своей и тем самым реализует стремление к развитию, самосовершенствованию и самопознанию. Способствует этому и то, что игра есть не только средство, но и особая мнимая ценностно-смысловая реальность, которая творит внешний и внутренний миры. Играющий познает игру как превосходящую его силу, где он всего лишь игрок. Структурная упорядоченность игры дает игроку возможность как бы раствориться в ней и тем самым лишает его задачи быть инициативным, каким он должен быть при напряжениях, свойственных бытию (Х.-Г. Гадамер). Это внешние признаки, которые задают общие контуры игры, её структуру. Сама же игра наполняется содержанием в процессе осуществления и проживается людьми, осваивается ими. В процессе проживания человеком его игровой роли скрыта тайна превращения, изменения человека.

Опишем более подробно этапы превращения как психологического механизма изменения человека в игре. *Первый этап* — это вхождение в игру. Перед тем как участвовать в игре, человек обычно что-то знает о предстоящей игре или просто хочет играть. Он делает свой, чаще всего неосознанный выбор и «добровольно» принимает и усваи-

вает структурные ориентиры игры (правила, нормы, роли и т. п.). В игре человек не только что-то или кого-то изображает, но и выполняет изобразительные действия, имитирует поведение героя. Здесь область творческой импровизации играющего. Он вдохновляется созиданием, опробует роль другого, примеряет эту роль на себя «понарошку», т. е. притворяется другим. Только после этого играющий осваивает новую роль, живет жизнью этого другого существа, подражая прототипу, где он уже полностью в игре, мыслит и чувствует как другой. Превращение начинается с принятия роли, с желания стать другим, хотя, конечно, и в обычной жизни человек не совпадает с самим собой (М. М. Бахтин). Принятие роли есть определение своего места в игровом пространстве, что требует от человека конкретной ценностно-смысловой позиции, исходя из которой, только и возможно эффективно выполнять возложенные на себя ролевые функции. На первом этапе превращения человек принимает роль, настраивается на её исполнение (внешне через маску, одежду, изобразительные действия и внутренне - опираясь на желание играть), осваивает самые необходимые действия, слова и поступки. Однако он ещё далек до истинного воплощения изображаемого прототипа. Здесь только начинается освоение пространства игры, знакомство и апробирование действием.

Полному и эффективному вхождению в игру способствует воображение человека, которое погружает его в ценностно-смысловое поле игры, создавая ту атмосферу специфической реальности, которая только и есть в игре. Воображение расцвечивает эмоциями и чувствами игровое пространство, стирает грань между реальным и мнимым, помогает полнее войти в мир игровой субкультуры. Только благодаря воображению игра может захватить человека полностью. Воображение также делает возможным войти во внутренний мир другого, вчувствоваться в роль прототипа, настроиться на выполнение определенных ролевых функций. Подключение воображения при освоении роли есть необходимый этап вчувствования в роль, т. е. процесса активного проникновения человека в эмоциональную сферу и внутренний мир другого. Вчувствование дает человеку как бы внутреннее знание роли другого. Данное знание есть интуитивный, неосознанный сплав когнитивного, эмоционального и конативного компонентов сознания, форм поведения, чувств и переживаний. Процессу превращения содействует символическая функция игры. Она состоит в том, чтобы превращать нечто, невообразимое в реальной жизни, в поддающиеся контролю ситуации. Это достигается через символическую репрезентацию, которая раскрывает для человека возможность научиться справляться с трудностями, погружаясь в самоисследование. Символическая функция присуща предметам, включенным в субкультуру игрового мира. Да и сама игра является символическим языком для самовыражения.

У игры есть свой дух, атмосфера или ценностно-смысловое поле, без опоры на которое невозможно превращение. Очарование игры, её покоряющее воздействие состоит в том, что игра захватывает играющих, овладевает ими (Х.-Г. Гадамер). В чём состоит психологическая суть превращения? Вероятно, в том, что, играя, человек попадает под «гипноз» игры, под её внушающее воздействие. Конечно, в ходе самой игры происходит психическое заражение и подражание. Игра воздействует на участников посредством структурных элементов (ограниченное пространство, тайна, свой язык, правила, нормы и т. д.), содержания и других игроков. Сила и эффективность воздействия игры увеличиваются и благодаря желаниям участников играть хорошо, интересу, азарту и престижу игры у других детей. Всё это и есть ценностно-смысловое поле игры, наполненное и расцвеченное чувствами и переживаниями. Оно существует только в процессе игры – через поведение, чувства и мысли игроков. Образуя некое целое, особое эмоционально значимое системное качество, ценностно-смысловое поле изменяет и самих участников игры. Как же осуществляется превращение одной вещи в другую, обычного человека в игрока? Через освоение ценностно-смыслового поля, не связанного с видимым полем, реальными вещами. Полное включение в ценностно-смысловое поле, освоение его – это самое главное в игре, т. к. освоение и есть превращение.

Второй этап превращения начинается с проживания роли. Человек, захваченный игрой и выполнением роли, проживает поведение и часть жизни прототипа, тем самым осваивая ценности и смыслы, т. к. только при этих внутренних условиях возможно эффективно играть. При проживании идет внутреннее вхождение в роль, формируется определенный внутренний настрой (установка, ценностно-смысловая позиция) на выполнение ролевых функций. В этой ситуации человек уже не столько контролирует выполнение ролевых функций, сколько доверяет управление образу прототипа как некоему системному качеству. Данное системное качество и есть ценностно-смысловая суть прототипа, вот её-то и чувствует игрок. Уловить и оформить для себя данную суть помогают чувства и переживания, которые испытываются в игре. К этому добавляется и то, что демонстрация себя, того значимого напряжения, которое косвенно реализуется в игре, доставляет человеку массу переживаний, но за пределы игры это не выходит. Переживания и чувства являются подлинными индикаторами внутренне-

го облика прототипа. Да и сама игра творится в особом ценностносмысловом поле, в определенной атмосфере, которая не только ведет игроков, но и подпитывает их своей энергией. В процессе игры внутренний мир (эмоции и чувства, потребности и мотивы, ценности и смыслы) участников определенным образом оплотняется, структурируется и оформляется в соответствии с социально-психологическими особенностями игры (простраивание, оформление и ограничение). Это связано не только с проживанием роли, но и с таким механизмом, как психическое заражение, или резонансом внутренних миров участников игры между собой и с ценностно-смысловым полем игры в целом. Сам настрой на роль и её проживание задают не только изменение внутреннего мира, но и самое главное – режим функционирования психики, и в первую очередь её регулятивных механизмов. А это прежде всего отражение, сохранение и опережающее отражение действительности в форме чувств, информации и поведения. Отрабатываются отдельные схемы поведения, критерии выбора, рефлексивная функция сознания.

Переход человека из одного психического состояния в другое и есть превращение, необходимое для выполнения определенной функции или роли. В игре человек превращается в другого сразу и целиком; это другое психическое состояние, существующее как преобразованное, представляет его подлинное бытие, по сравнению с которым его прежнее бытие незначимо (Х.-Г. Гадамер). Здесь не может быть переходов постепенного изменения, ведущих от одного к другому, т. к. одно отрицает другое. Таким образом, превращение в игре подразумевает что-то, что было прежде, теперь не существует. Превращение – это не просто перемещение в другой мир, а прежде всего изменение позиции самого человека. Превращение и преобразование в игре – это преобразование в истинное, а не очарование в смысле колдовства. Окружающий мир также становится элементом мира игровой культуры. В этот момент отношение к реальному миру и его восприятие носят измененный, «обыгранный» характер. Горизонт мировосприятия и мироотношения изменен самой игрой и тем ценностно-смысловым образом, который сложился в процессе игры. Он живет, пока жива игра во внешнем или внутреннем мире. После игры человек возвращается к себе самому, но не полностью. Существующий игровой мир разрушается, чтобы возродиться и обновиться. Мир, умирая, рождает. Всё, что происходит в игре, разыгрывается и переживается всем человеком, цельным человеком, и мыслью, и чувством, и телом. Эта телесная причастность возможному другому миру, телесная понятность его имеет огромное значение для изменения человека.

Таким образом, в самом широком значении игра как экзистенциал бытия (Е. Финк) или первооснова развития культуры (Й. Хёйзинга) — это превращение человека, его переход в иную реальность и в процессе ценностно-смыслового движения её освоение. Игровое начало является непременным условием моделирования мира культуры с целью её трансляции человеку, а значит, его развития. Игра уводит человека в иные реальности, дает возможность пережить чудо превращения и позволяет ему не только их обжить, но и реализовать значимое для себя и тем самым самоутвердиться. Разновидности игры или её культурные дериваты столь многочисленны (ритуал, обряд, магия, обычай, традиция и др.), что вряд ли имеет смысл подробно их описывать, тем более что во многом это сделал Й. Хёйзинга [22].

4.1.3. Диалектика игрового начала в социальнопсихологических механизмах культуры

Игровое начало содержится в социально-психологических механизмах культуры: ритуалах, традициях, обрядах, обычаях и др., — но наиболее полно оно проявляется в ритуале. Обряды, обычаи и ритуалы сопровождают важные моменты человеческой жизни и оказывают сильное эмоционально-психологическое воздействие на людей. В обрядах и ритуалах передается опыт религиозных, социальных и родовых отношений. Наряду с языком, они сохраняют единство некоей человеческой общности — племени, этноса, нации.

Обряд и обычай — это редуцированный ритуал. Так, *обряд* — это десакрализованный ритуал, который включает в себя традиционные действия, сопровождает важные моменты жизни и деятельности человека и человеческой общности (обряды, связанные с рождением, со смертью, с переходом члена общности в какое-либо другое качество, например, обряды инициации; семейные, календарные обряды), посредством чего утверждает социальную значимость жизненных состояний членов общности (этноса). *Обычай*, в отличие от обряда и ритуала, имеет не только религиозно-магические, но и практические корни. Обычай — это стереотипизированный способ поведения, который воспроизводится в определенном обществе или социальной группе и является привычным для его членов.

Вне ритуала не совершается ни магическое действие, ни религиозный культ. В ритуале конструируется особого рода реальность — семиотический двойник того, что было «в первый раз» и что подтвердило свою высшую целесообразность уже самим фактом существования и продолжения жизни. *Ритуал* как бы высвечивает ту сторону вещей, действий, явлений, которые в обыденной жизни затемнены, не видны,

но на самом деле определяют их истинную суть и назначение. Отсюда и двойственность всех явлений, способность быть чем-то одним в быту и совершенно другим в ритуале, та двойственность, которая обеспечивает удивительное переключение с уровня ежедневной жизни, забот и рутины на уровень актуальных ценностей. Да и сам человек в ритуале совсем не тождествен себе в повседневной жизни. Если в быту человек озабочен главным образом поддержанием своего биологического статуса, то в ритуале находят свою реализацию его духовные устремления.

Понятие ритуала (ли) стало центральным в конфуцианстве, и Конфуций уделял основное внимание в своих беседах и проповедях именно правильному пониманию ритуала. Ритуал, согласно Конфуцию, связывает мир посюсторонний и мир предков, духов и великих мудрецов. Не случайно тот, кто сумел до конца воплотить ритуал, мог из «маленького человека» перейти в «благородные мужи». Нарушить ритуал означало прервать связь, прервать сообщение между мирами и тем самым нарушить баланс во всём мире.

И ритуал, и обряд, и обычай на правах составляющих входят в традицию как в бытовые способы передачи культуры из поколения в поколение. *Традиция* содержит в себе не только нормы поведения, навыки и понятия, но и символический круг ментальных смыслов, архетипов и отношений, которые члены этноса во многом связывают со своим языком и со способами невербальной коммуникации. Итак, традиция включает в себя модели чувствования, мышления, поведения и, кроме того, нормы, навыки, обычаи, культурные достижения, представляющие собой ценность для членов общества, а также способы их трансляции от поколения к поколению. Вот поэтому игровое начало в культуре и её социально-психологических механизмах так или иначе направлено на изменение и развитие человека, на его превращение в другое, культурное и духовное существо, но для этого он должен побывать в иной реальности и приобщиться к ней.

Наиболее яркое проявление роли подражания в трансляции личности от учителя к ученику, а по сути превращения, можно найти в восточной культуре, где ученичество может длиться от 12 до 48 лет. Анализ этого феномена проводит В. С. Семенцов на примере идеи духовного рождения ученика от учителя, и главная роль в этом процессе отводится ритуалу, который и должен передать учитель ученику [19]. Ученик осваивает переход из обыденной реальности в сакральную, изменяя при этом свою «Я-позицию» посредством чрезвычайно сложной, иерархизированной системы сакрального поведения. Ритуал есть определенная последовательность огромного числа отдельных священнодействий. Для правильного воспроизведения соответствующего

действия учителя ученик должен был научиться организовывать своё поведение одновременно на трех уровнях: 1) совершенно точно произнести (или спеть) слова гимна или ритуальные формулы; 2) одновременно совершить определенное физическое действие, описанное в сутрах; 3) наконец, одновременно с этими двумя он обязан был воссоздать в уме определенный образ, так или иначе связанный с совершаемым в данный момент действием [19, с. 13].

Как видим, в ритуале учеником воспроизводятся действия учителя, причём во всех базовых видах активности (аффективной, когнитивной и конативной), как бы извне и изнутри человека, что приводит к трансляции личности, ибо ритуал в своей глубочайшей основе есть не что иное, как система приемов для трансляции личности [19, с. 13]. В соответствии с нашим подходом к пониманию человека и его структуры, можно сказать, что, осваивая регуляцию своего поведения в ритуале, ученик задействует все базовые виды активности, причём рефлексирует и контролирует их точное выполнение и, соответственно, реализует ценностно-смысловую направленность ритуала. А это значит, что он полностью усваивает и воплощает через систему приемов личность учителя в ритуале. Таким образом происходит превращение ученика в учителя или трансляция личности учителя в ученика.

В завершение вышеизложенного отметим самое важное, это то, что игровое начало изначально содержится как в социально-психологических, так и в психологических механизмах развития человека, и прежде всего в подражании, которое включает в себя как внешний, так и внутренний аспект проявления. Остальные психологические механизмы (внушение, психическое заражение, убеждение) так или иначе включаются в подражание во всех его разновидностях (имитация, копирование, обезьянничание, синтония, идентификация и др.).

4.2. Формы и функции превращения в детстве¹

Поистине, взрослый и ребенок самопознаются друг в друге.

Психологический механизм превращения формируется постепенно, начиная с синтонии, простейших имитаций действий, звуков, мимических реакций, и лишь в дальнейшем ребенок учится подражать поведению других людей. Отсюда проблему детского подражания, а значит, превращения можно считать классической для психологии. В конце

1

¹ Данный параграф написан на основе работ Л. Ф. Обуховой [15].

ХІХ — начале ХХ в. она рассматривалась Г. Тардом, Э. Торндайком, Дж. Уотсоном, Р. Вудвортсом и другими крупными психологами. В отечественной психологии большое внимание подражанию в детстве уделяли П. Ф. Каптеров, И. М. Сеченов, К. Д. Ушинский. Позже роль имитации в детском развитии стала предметом размышлений и эмпирических исследований З. Фрейда, Дж. М. Болдуина, П. Гийома, Ж. Пиаже, А. Валлона. Было установлено, что подражание — такая форма поведения, которая находится в непрерывном изменении и вносит важный вклад в формирование интеллекта, личности ребенка, помогает ему в освоении норм социальной жизни.

Рассмотрим генезис детской имитации с точки зрения развития механизма превращения; проанализируем качественные этапы развития превращения в онтогенезе (формы подражания); уточним конкретно психологическую функцию имитации в каждом возрастном периоде.

Многообразие подходов к анализу эмпирических данных и пониманию роли имитации в психическом развитии ребенка обусловлено в первую очередь богатством содержания подражания, многоликостью его проявления на разных стадиях онтогенеза.

Особенно большое место отводится имитации в теориях Дж. Болдуина, Ж. Пиаже и А. Валлона. Эти исследователи обратили внимание на то, что подражание как форма детского поведения последовательно изменяется и развивается: усложняются образцы для подражания, увеличиваются точность и быстрота воспроизведения, возрастает частота подражательных актов. Дж. М. Болдуин различал стадии простой и настойчивой имитации. Ж. Пиаже описал спорадическое и систематическое подражание, подражание по образцу и по представлению. Стадии копирующего, воображаемого и размышляющего подражания выделял А. Валлон. Он также подчеркивал, что детское подражание связано с движением, с воспроизведением внутренней модели во внешней, материальной форме. Было отмечено, что подражание возникает на основе особых аффективных отношений ребенка и взрослого (3. Фрейд, А. Валлон).

Подражание способствует социальному развитию ребенка. По мнению Г. Тарда и Дж. М. Болдуина, оно помогает перенять традиции и нормы общества, обеспечивает «пропитывание» окружающей средой на самых первых этапах онтогенеза. Подражание рассматривается как путь формирования личности ребенка. В психоанализе идентификация ребенка с родителями, проявляющаяся в подражании им, выступает как способ возникновения новых структур в личности ребенка. Подражание другому человеку есть способ познать этого другого и одно-

временно сформировать представление о самом себе, своих возможностях, в процессе подражания у ребенка вырабатывается произвольная регуляция поведения (Дж. М. Болдуин, А. Валлон).

Ж. Пиаже и А. Валлон отмечают существенную роль подражания в развитии интеллекта ребенка: репрезентативная способность признается производной от сенсомоторной имитации; подражание взрослому рассматривается как форма мотивации, не связанная с удовлетворением органических потребностей, как неисчерпаемый источник инициативы, новых знаний и умений.

В американской психологии проблема имитации вот уже несколько десятилетий активно исследуется с позиций бихевиоризма и необихевиоризма. В теории социального научения (Н. Миллер, Д. Доллард, Дж. Гевирц, А. Бандура, В. Хартуп, Дж. Аронфрид, И. Узгирис и др.) подражание, идентификация, моделирование, научение через наблюдение рассматриваются как ключевые процессы социализации, как способы приобретения ребенком поведения, принятого, одобряемого в его социальном окружении. Многочисленные экспериментальные работы позволили установить, что вероятность подражания ребенка разным людям неодинакова. Модель, характеризующаяся высокими показателями престижности, властности, социально-экономического положения или осведомленности, будет имитирована с большей вероятностью. Также имеют значение пол, возраст, этническая принадлежность модели, характер отношений (эмоциональный знак, активность взаимодействия) между ребенком и взрослым.

Однако, по признанию американских психологов, белые пятна в эмпирическом изучении и теоретическом осмыслении детской имитации остаются до сих пор. Требуется объяснить происхождение и особенности подражания у младенцев, установить развитие подражания по мере взросления ребенка (особенно в первые 3–4 года жизни), показать роль имитации в повседневной социализации ребенка, выяснить, чем обусловлено многообразие, многоликость феномена детского подражания. Для того чтобы объяснить явления подражания, представители теории социального научения эклектически заимствуют элементы разных научных направлений: в двучленную схему анализа поведения по типу S-R вводят ряд промежуточных переменных; выборочно используют принципы психоанализа и положения концепции Ж. Пиаже; постулируют врожденность некоторых психологических механизмов.

Анализ работ американских психологов показывает, что трудности в исследовании проблемы сущности и функции детского подра-

жания во многом обусловлены отсутствием в зарубежной психологии общей теории психического развития в детстве, которая бы объясняла его целостное развитие.

Отечественными психологами установлен моделирующий характер предречевых вокализаций младенца; показано значение имитационных движений и действий ребенка раннего возраста для приобретения им культурно-фиксированных способов действий с предметами; проанализирована роль подражания для первоначального понимания и освоения дошкольником различных по сложности и степени обобщенности сторон человеческой деятельности и жизни человека в обществе. Исследователи подчеркивают, что подражание участвует в формировании личности ребенка: идентификация — механизм формирования личности (В. С. Мухина); подражание — механизм становления субъективности, внутреннего мира человека (В. И. Слободчиков); глобальная подражательность — необходимый этап в развитии личностной позиции ребенка (Е. В. Субботский). Экспериментальные факты свидетельствуют о наличии в ткани детских образов моторных элементов имитационного характера (Л. С. Выготский, Н. Н. Поддъяков и др.)

Анализ теоретических представлений и экспериментальных данных отечественных и зарубежных психологов позволяет выдвинуть гипотезу о том, что превращение в онтогенезе служит базовым механизмом освоения основных видов деятельности ребенка. Накопленные в психологии факты, касающиеся качественного развития превращения, могут быть рассмотрены как проявление спонтанного становления сопряжения внешнего и внутреннего миров ребенка в онтогенезе.

В период новорожденности и в первой половине младенческого возраста подражание может быть охарактеризовано как становящаяся форма поведения. Анализ диадического взаимодействия матери и ребенка 2—3 месяцев в строго контролируемых условиях показал, что вопреки субъективной оценке матери подражательные действия со стороны малыша — скорее исключение, а не правило (данные X. Папоушек и М. Папоушек). Напротив, ярко проявилась такая особенность материнского поведения, как имитирование ею мимики и вокализации, движений и настроений своего ребенка. Роль опережающей инициативы взрослого в появлении и обогащении младенческой имитации чрезвычайно велика. Первоначально выступающая в форме эмоционального заражения имитация имеет существенное значение для организации непосредственно эмоционального общения ребенка и взрослого.

Содержание подражания ребенка в возрасте 2–6 месяцев составляют мимические и пантомимические движения, среди которых – высо-

вывание языка, открывание/закрывание рта, качание головой, некоторые движения рук типа махания, стучания, сжимания/разжимания кулака, хлопков в ладоши.

Предречевые вокализации ребенка имеют имитационный характер, они моделируют разные стороны речи взрослого: интонационную, ритмическую, фонематическую. Предречевые вокализации уподобительного характера, имитация мимики и жестикуляции могут быть рассмотрены как активные действенные формы, направленные на сопряжение с окружающими людьми. На данной начальной стадии онтогенеза в совместной жизнедеятельности ребенка и взрослого инициатива полностью принадлежат матери, которая фактически выполняет для малыша функцию первоначального «образа мира» (С. Д. Смирнов). Подражание ребенка первого полугодия жизни вокализациям и мимическим экспрессиям взрослого, совершающееся по механизму эмоционального заражения, может быть понято как встречный со стороны ребенка процесс, вносящий свой вклад в построение специфичного для человека способа общения.

Со второй половины младенчества подражание всё больше становится воспроизведением нового, того, чего ещё не было в собственном поведении ребенка. Это дало основание многим исследователям считать данный период началом «настоящей имитации» (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже и др.). Подражание детей старше 6 месяцев служит источником развития по крайней мере двух важнейших сторон поведения ребенка: одна связана с усложнением и обогащением средств коммуникации, другая — с развитием предметных действий. Имитационные движения ребенка способствуют построению у него образа конкретного предмета.

Ребенок воспроизводит специфические движения взрослого, представляющие собой паралингвистический жест («иди сюда», «помаши тете ручкой»), или движения, входящие в состав действия с определенным предметом («укачивание» и «ходьба» куклы, «расчесывание» волос). Несмотря на то, что к концу первого года ребенок становится способен намеренно воспроизвести образец (например, жест «до свидания»), ориентировка в ситуации по-прежнему принадлежит взрослому. Об этом свидетельствует факт первоначального непонимания ребенком конвенционального значения жестов. Самостоятельное осуществление подходящего жеста означает переход субъекта к инициативному сопряжению с другими.

На втором году жизни появляется и становится преобладающим воспроизведение ребенком способов действий с предметами. Малыш уже способен использовать не тождественный, а лишь сходный по на-

значению предмет. Он более активен в подражании и находит образцы в самостоятельном наблюдении. Взрослый выступает для него как пример для подражания, руководитель и контролер. Среди подражательных актов — «курение трубки», «чтение вслух», размешивание ложкой в чашке, «говорение» по телефону (не как акт общения, но как «монолог» с телефонной трубкой в руке). Многократное воспроизведение общих схем использования вещей в разнообразных ситуациях перерастает в характерную для детей раннего возраста форму игры — предметную, ознакомительную игру. Имитационно-моделирующие действия такого содержания приводят к построению специфически человеческих образов предметов, которые включают в себя, помимо конкретных непосредственно воспринимаемых свойств, также представление о том, что можно делать с этим предметом. Это говорит о том, что механизм сопряжения отрабатывается уже в плане воображения.

Следующий шаг в развитии превращения в раннем детстве заключается в том, что ребенок начинает воспроизводить цепочку из нескольких, связанных между собой предметных действий, отражающих в определенной степени жизненную логику событий. Ребенок 15–18 месяцев собственными практическими действиями объективно воссоздает ряд жизненных ситуаций – укладывание спать, сборы на прогулку и т. п. То, что неизменно сохраняется и придает «ритуализованный» характер сюжетно-ознакомительной игре такого рода, – это порядок, последовательность совершения действий: при «укладывании спать» ребенок требует от партнера принятия определенной позы, закрывания им глаз, укрывает, слегка похлопывает и напевает колыбельную. Однако другие составляющие подражательной игры (время, место, «объект» укладывания, используемые при этом предметы) широко варьируются.

На третьем году жизни ребенка происходит перенос акцента в имитационно-моделирующем отображении жизненных ситуаций: выделяется взрослый как основное действующее лицо, но, как правило, это конкретный взрослый из непосредственного окружения ребенка. Взрослый выступает сначала в его отношении к предметам, а позже, начиная со второй половины третьего года, и в отношении к другим участникам практической ситуации. Например, возвращаясь к игре в «укладывание спать», отметим, что ребенок по-иному отображает поведение матери — это сдержанное похлопывание рукой и ласковая успокаивающая интонация в обращении: «Спи, я тут». Результат превращения — создание ситуации повседневной жизни ребенка в целом, в разных её аспектах — предметном и межличностном. Так подготавли-

ваются необходимые условия для становления ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста – сюжетно-ролевой игры.

Итак, содержание превращения ребенка 1–3 лет постепенно изменяется и усложняется. Для его осуществления ребенку уже не требуется намеренный показ образца. При имитировании используются разнообразные предметы, имеющие сходную функцию, или предметызаместители, в том числе из неоформленного материала. Подражательное отображение ребенком поведения конкретного взрослого из своего непосредственного окружения носит избирательный, «творческий» характер; схематичность, пропуск одних элементов сочетается с дополнительным включением других. Такая форма подражания названа символическим моделированием. Предметное подражание позволяет ребенку открыть для себя новые физические и, особенно, социально-фиксированные свойства объектов, построить образ конкретного предмета, образ действия с ним, образ ситуации в социально-действенном аспекте.

Превращение детей дошкольного возраста обозначается многими психологами термином «идентификация», тем самым подчеркивается иная направленность имитационного процесса. Содержание превращения в этот период расширяется и углубляется, выходит за рамки непосредственно воспринимаемого. Оно представляет собой моделирование поведения обобщенного, общественного взрослого (взрослого как представителя определенного пола, взрослого как профессионала), осуществляемое в сюжетно-ролевой игре. На протяжении дошкольного возраста наблюдается динамика перехода от отражения отношения общественного взрослого к предметам к отражению его взаимосвязей с другими людьми, также выполняющими определенные общественно значимые функции, и, наконец, к моделированию в действиях внутренних оснований поведения отображаемого взрослого.

Подражание ребенка сверстнику в процессе превращения создает основы ориентации ребенка не только во внешнем объективном мире, но и в собственном субъективном мире. В процессе превращения конструируется образ другого лица, углубляется его содержание и одновременно строится и углубляется представление ребенка о самом себе. По литературным данным, можно наметить генетическую последовательность выделения новых аспектов образа другого человека: партнер по практическому взаимодействию – в раннем детстве; олицетворение реально возможных достижений в разных видах практической деятельности – в среднем дошкольном возрасте; индивидуальность совокупности черт характера – в старшем дошкольном возрасте;

личность в единстве интеллектуальных и нравственных качеств – в подростковом возрасте. На протяжении дошкольного возраста превращение приобретает новые качества Подражательные действия ребенкадошкольника используются как обобщенный символ, их совершение имеет смысл не в самих этих действиях, а в их отношении к более общим представлениям, например к нормативам поведения соответствующего пола. Символическое моделирование, характерное для ребенка более младшего возраста, в дошкольном возрасте перерастает в обобщенно-символическое моделирование.

Обобщенно-символическое моделирование становится возможным в связи с развитием внутреннего мира воображения и обеспечивает понимание ребенком задач и мотивов человеческой деятельности, создает ориентацию в смыслах и характере человеческих отношений и в собственных переживаниях. На данном этапе онтогенетического развития необходимой и возможной становится ориентировка, протекающая во внутреннем плане. Например, в ролевой игре отдельные действия с предметами лишь обозначаются символическими эквивалентами, сокращенными, схематичными, вплоть до обозначения движением, или вообще не совершаются, а только называются. Сказанное, однако, не означает, что другие формы превращения в дошкольном возрасте исчезают. Эмоциональное заражение, копирование, символическое моделирование продолжают существовать как в виде отдельных самостоятельных проявлении, так и включаясь в более высокую форму превращения составными компонентами. Всё вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что изменение содержания подражания находится в закономерной связи с развитием внутреннего мира воображения.

Главная функция превращения — это функция сопряжения внутреннего мира ребенка с окружающим миром людей и вещей, в освоении предметного мира, мира человеческих отношений и собственного субъективного мира. Представление о детском превращении как своеобразной форме сопряжения с миром, развития способов общения и личностных качеств путем уподобления, моделирования их в собственной деятельности развивает выдвинутое отечественными психологами принципиальное положение о превращении как пути культурного развития ребенка.

4.3. Возрастные субкультуры в развитии личности человека

В каждом возрасте типичный образ жизни — желания, виды деятельности и переживания; разнообразие вносят наличные условия бытия и характерное стремление к собственной значимости.

4.3.1. Субкультура как ступень включения человека в культуру

В возрастном развитии всегда проявляются элементы культа и игры, которые являются основой возрастной субкультуры. Ребенок, погруженный в присущую его возрасту субкультуру, формируется, развивается и реализует собственные стремления посредством определенных социально-психологических механизмов. Таким образом, социально-психологические механизмы, игра и культ характеризуют возрастную субкультуру. Субкультура развивает и формирует ребенка. Для каждого возраста характерна особая, отличная от других возрастов субкультура, что ярко проявляется на примере школьных возрастов. Какими же особенностями должна обладать субкультура? Так же как и в культуре, в ней проявляются и формируются типичные виды отношений: к себе; к другим людям и к жизни; к миру вещей, предметов и результатам собственной деятельности. В субкультуре идет формирование и развитие личности ребенка, а значит, развиваются и совершенствуются психологические механизмы регуляции поведения и деятельности ребенка и, следовательно, компоненты психологической структуры человека. В регуляции отношений проявляют себя ценностносмысловое содержание, активность и рефлексия. Функционирование и реализация социально-психологических механизмов могут осуществляться на разных уровнях, а именно на операционном, тактическом и стратегическом. Ребенок, находясь в субкультуре, испытывает на себе воздействие двух тенденций: интеграции как потребности полнее включиться в культурный социум и в саму субкультуру; и дифференциации, т. е. стремления отгородиться от мира взрослых, полностью раствориться в субкультуре или остаться совсем одному.

Возрастная субкультура является основой развития ребенка в соответстующем возрасте, именно она формирует то новое, что появляется в данном возрасте. Те ведущие виды деятельности, которые традиционно выделяются в отечественной психологии, составляют лишь один из моментов возрастной субкультуры и также способствуют появлению психологических новообразований. Ребенок, находясь в субкультуре, подвержен влиянию двух тенденций – интеграции с культурой

или субкультурой и дифференциации от них. Это же касается и самой субкультуры: с одной стороны, она несет в себе общечеловеческое начало и всё время как бы стремится слиться с культурой, а с другой – субкультура всегда нечто иное, чем традиционная культура, и в этом её положительное значение. Всякая субкультура является ступенью приобщения человека к культуре и выступает как элемент традиционной культуры. Субкультура – это жизнь, в которой своеобразно сочетаются элементы культа (моды, жаргона, идей) и разного рода игр. Она необходима культуре, т. к. служит фактором развития как внешней культуры, так и внутренней культуры человека.

В обществах первичной формации социализация детей осуществлялась совместными усилиями всей общины, главным образом путем включения детей по мере их роста в различные формы игровой, общественно-производительной и ритуальной деятельности, которые ещё недостаточно отделены друг от друга. Так что все древнейшие институты социализации, примером которых выступают возрастные группы, полифункциональны и выполняют одновременно трудовые, социально-организационные, игровые и ритуальные функции. В каждом обществе на каждом этапе его развития сосущестуют разные стили воспитания и образования человека, в которых проявляются многочисленные сословные, классовые, региональные, культурные, семейные и прочие вариации.

- Г. Барри, И. Чайлд и М. Бэкон в общем виде поставили этот вопрос уже в 1959 г., сопоставив стиль социализации детей в бесписьменных обществах (делают ли они акцент на воспитании самостоятельности и независимости или же на послушании и ответственности ребенка) с преобладающим в этих обществах типом хозяйства (охота, собирательство, рыболовство, земледелие или животноводство). Стиль воспитания детей в этих обществах был ранжирован по шести аспектам:
 - 1) обучение послушанию;
- 2) обучение ответственности, обычно путем участия в хозяйственной деятельности и домашних делах;
- 3) обучение заботливости, т. е. научение детей помогать младшим братьям и сестрам и другим зависимым людям;
- 4) формирование потребности в достижении, обычно путем соревнования или оценки качества исполнения;
- 5) обучение самостоятельности, умению заботиться о себе, не зависеть от помощи других в удовлетворении своих потребностей и желаний;
- 6) обучение общей независимости, включающей не только удовлетворение собственных нужд, но и все прочие формы свободы от внешнего контроля, господства и надзора.

Как и предполагали авторы, оказалось, что в обществах охотников и рыболовов обучение детей больше ориентировано на независимость и самостоятельность, тогда как в земледельческих и животноводческих культурах акцент переносится на ответственность и послушание. Эти выводы кажутся самоочевидными, однако социально-психологические ценности и стиль воспитания детей зависят от социальной структуры общества. Да и сами ценности независимости и послушания далеко не всегда альтернативны. Поэтому возрастная субкультура, так или иначе, отражает тенденции развития конкретного общества. Это с одной стороны, тогда как с другой – субкультура часто ориентирована на развитие альтернативных ценностей, не тех, которые сознательно культивируют взрослые. В этом её творческий потенциал, на котором базируется развитие общества в целом.

Роль общества сверстников очень многообразна. Завороженные влиянием родителей и других взрослых, этнографы, как и психологи, долгое время недооценивали роль других детей – сиблингов (брат или сестра), товарищей по играм, членов детских возрастных групп и общностей. Вопрос о социолизирующих функциях группы сверстников был серьезно поставлен социологами только в начале 60-х гг. ХХ в., да и то лишь в контексте подростковой и юношеской субкультуры. Автономное «детское общество» существовало в традиционной культуре европейских народов XIX в. По мнению французского историка М. Крюбелье, характерные черты этого общества, объединяющего детей разных возрастов, начиная с 6-7 лет, следующие: оппозиция к миру взрослых и желание жить втайне от них; наличие особого секретного кода; принцип территориальной автономии каждой группы и одновременно острое внутреннее соперничество и борьба; половое разделение; наличие собственного жаргона (важную роль в котором играют ругательства), а также ритуалов, игр и т. п.

Таким образом, возрастная субкультура несет в себе игру или её элементы, в совокупности с характерными особенностями игры, ритуал, традиции и культ значимого для данного сообщества сверстников. Об этом пишет Э. Эриксон, когда описывает развитие ритуальных действий на всех уровнях человеческих отношений [26, с. 337]. Более того, он описывает и стадии ритуализации человеческого общества.

4.3.2. Возрастная субкультура в раннем детстве

Не имея возможности подробно описать социально-психологические механизмы формирования ребенка в соответствующей его возрасту субкультуре и соотнести процесс развития ребенка с характерными для возраста новообразованиями, мы лишь коснемся некоторых

общих моментов каждой из возрастных субкультур. В период раннего детства возрастная субкультура складывается из тех традиций и ритуалов воспитания и обучения детей, которые усвоили родители, дедушки и бабушки, т. е. влияние семьи именно в этот период первостепенно. С детьми играют в простейшие игры, например в ладушки или в пальчики. Существуют десятки таких игр-прибауток, и они инстинктивно усложняются взрослыми. По мере того как ребенок развивается и растет, игры для мальчиков и девочек всё больше и больше разъединяются, разграничиваются. Припевки, убаюкивания, колыбельные и другие песенки, прибаутки, скороговорки стараются оживить именем младенца, связать с достоинствами и недостатками формирующегося детского характера, а также с определенными условиями в доме, в семье и в природе. Всё это наряду с тем, что ребенок начинает ходить, у него появляются игрушки, он участвует в совместной деятельности со взрослыми, расширяет и углубляет вхождение ребенка в культуру. В раннем детстве дети любят учить стихи; когда им рассказывают сказки, они непосредственно сопереживают героям.

Возрастная субкультура в раннем детстве имеет особенности, которые даже на протяжении раннего детства заметно изменяются. Ребенок в раннем детстве поглощен не только близкими людьми и внешним миром, но и собственной персоной. Он неустанно исследует себя. Ребенок в годовалом возрасте уже имеет некоторое представление об отдельных частях своего тела. Все части своего тела он внимательно изучает: рассматривает, трогает. Он может также правильно указать, где у него глаз, нос, ухо и т. д.

Есть ещё один путь познания — через зеркало. Ребенок открывает себя в зеркале после полутора, а иногда и двух лет. Исследования показывают, что узнавание себя в зеркале значительно запаздывает в том случае, когда взрослые специально не обучают ребенка восприятию своего отражения. К концу третьего года дети, глядя на себя в зеркале, испытывают новое недоумение, новую обеспокоенность. Начинается новый этап самоидентификации, отождествления себя с самим собой через отражение в зеркале. С помощью зеркала ребенок получает возможность формировать своё представление о себе в настоящем здесь, сейчас, в данный момент. Ребенок интересуется всеми возможными способами подтверждения своего «Я». Дети нередко играют с тенью. Тень занимает не постоянное, но особое место в представлении ребенка о себе, она расширяет его пространственную и личностную представленность.

Внутренний мир ребенка не определен и неустойчив. И хотя образование этого внутреннего мира происходит под решающим влиянием взрослых, они не могут непосредственно вложить в ребенка свой

внутренний мир, своё отношение к людям, вещам, свои способы поведения. Появляются чувства самоуважения, гордости и стыда, но это совсем не значит, что ребенок под их влиянием систематически контролирует своё поведение. В этом же возрасте дети начинают употреблять местоимения «я», «мне», «ты», т. к. осознают явное различие между собой и другими людьми. К трем годам у детей появляется представление о собственном мышлении как о процессе, скрытом от окружающих. Также появляется чувство собственности и стремление утешить расстроенного человека, обнять и поцеловать его, дать ему игрушку или сладости.

Приобщение детей к нормам и ценностям общества осуществляется с помощью родителей, которые служат для детей моделями поведения, выражая одобрение и нежность, налагая запреты и давая разрешения, наказывая за неприемлемое поведение. Лишь на третьем году речевые указания взрослых начинают по-настоящему регулировать поведение ребенка в разных условиях. Ребенок становится способным выполнять и предметные действия по инструкции взрослых. Под влиянием речи перестраиваются психические процессы ребенка. На протяжении раннего детства происходит изменение значения слов, что является одной из важнейших сторон умственного развития ребенка. Умение соотносить слова с обозначаемыми им предметами приходит к ребенку далеко не сразу.

Ребенок любит ритуалы: всё должно быть так, а не иначе. Основу социализации формирует появление у ребенка в первый год жизни чувства привязанности. Зависимость ребенка от взрослых приводит к тому, что отношение ребенка к действительности (и к самому себе) всегда преломляется через призму отношений с другим человеком. Игрушка выступает не только средством психического развития ребенка, но и средством общения, наряду с речью и жестами.

Овладение свободным перемещением тела в пространстве — обязательная предпосылка усвоения действий с предметами. Овладение ходьбой расширяет границы видимого мира, дает ребенку возможность познакомиться с новыми местами, предметами, увеличивает его самостоятельность. Вначале ребенок осваивает манипулятивные действия, т. е. орудует совершенно разными предметами одинаково. В дальнейшем с помощью взрослых он открывает для себя способ употребления предметов. На втором году жизни дети усваивают представления об употреблении большинства окружающих простых предметов.

Усвоение техники предметных действий — трудный и длительный процесс. Рисование и конструирование, так же как и игра, возникают в предметной деятельности ребенка. Конструирование в раннем детстве — это создание простейших построек из строительного материала.

4.3.3. Возрастная субкультура дошкольника

Возрастная субкультура дошкольника — это уже детское разновозрастное сообщество сверстников, в котором наряду с влиянием традиционных элементов культуры (ритуалы, обычаи, традиции, обряды, привычки) ярко заявляют себя элементы детской субкультуры. Если говорить о традиционных социально-психологических механизмах, то они направлены на формирование значимого для растущего человека, на культивирование этого значимого, т. е. именно дети данного возраста знакомятся с понятиями, что такое хорошо и что такое плохо, что такое добро и зло. Понимание и осмысление этих ценностей, а также дифференциация названных понятий идут в играх детей.

Игры детей, конечно, очень разнообразны. Элементы игры появляются и в трудовой деятельности дошкольника. Игры в дошкольном возрасте часто чередуются с посильным трудом или даже сливаются с ним, полезное и приятное срастается незаметно и прочно. Это относится к ловле рыбы, печению картошки на костре, езде на конях всё это переходит в последующие возрасты с изрядной долей игры и детского озорства.

Большое место в детской душе занимают домашние животные: конь, корова, теленок, собака, кошка. Все животные имеют свои клички, свой характер, свои хорошие и плохие качества, в которых дети прекрасно разбираются. Здесь, пожалуй, уместно будет сказать, что, как правило, все члены семьи тоже имели не одно имя, а несколько и нередко не очень лицеприятных. Однако это особый пласт как возрастной, так и просто культуры.

Ребенок в возрасте от трех лет переживает сильное потрясение от своего открытия: он не является центром мироздания, он не является также центром своей семьи. Игра ведет к развитию рефлексии. Ребенок приобретает тот внутренний мир, который дает право называть дошкольника личностью, ещё не вполне сложившейся, способной к дальнейшему развитию и совершенствованию.

После возникновения эмоционального отношения к самому себе как хорошему и первичной идентификации со своим полом у ребенка возникает новое социально необходимое образование — стремление соответствовать требованиям взрослых, стремление быть признанным. Возникает чувство гордости и чувство стыда. Решающее значение для развития самосознания дошкольника имеют его отношения со взрослыми, которые направленно или по наитию вырабатывают у него отношение к миру вещей, ко всему живому, к людям и к самому себе. Ребенок уже относится к себе как носителю определенного пола и выбирает соответствующую игрушку. Формируется образ тела. Одно из проявлений стремления к самоутверждению — притязания детей на

главные роли в играх. У детей 3–5 лет самоутверждение обнаруживается и в том, что они приписывают себе все известные им положительные качества, не заботясь о соответствии их действительности, преувеличивают свою силу, смелость и т. п. Это так называемый феномен «Крошки Цахес».

Наиболее явно самосознание проявляется в самооценке. Идет осознание себя и во времени. Ребенок уже может соотносить свои успехи и неудачи с возможностями и способностями. Он осознает, что успехи и неудачи зависят не только от способностей, но и от прилагаемых усилий. Происходит становление потребности в достижении успехов. Возникает «внутренняя позиция» в отношениях со взрослыми и сверстниками. Появляются индивидуальные особенности ребенка.

Воссоздание отношений людей в игре становится главным моментом. Развернутая система отношений между людьми в игре учит ребенка подчиняться определенным правилам. В совместной игре дети учатся языку общения, учатся согласовывать свои действия с действиями другого, учатся взаимопониманию и взаимопомощи. Особое место в развитии дошкольника занимает кукла или мягкая игрушка. Эти игрушки имеют значение для эмоционального и нравственного развития ребенка. Фактура материала играет определяющую роль.

Общение мальчиков и девочек в этом возрасте уже имеет полоролевые особенности. По мере расширения круга общения идет освоение контекстной речью. Овладение действиями с предметами в дошкольном детстве продолжается. Совершенствуются технические формы действия с предметами: ребенок учится застегивать пуговицы, завязывать шнурки на ботинках, копать, правильно пользоваться карандашом и т. д. Таким образом постепенно происходит переход предметной деятельности в бытовую и закладываются основы для последующего усвоения трудовых операций. Происходит дальнейшее совершенствование рисования и конструирования.

У старших дошкольников идет усвоение элементов учебной и трудовой деятельности. В старшем дошкольном возрасте управление деятельностью существенно меняется. Это изменение состоит в том, что мотивы, побуждающие ребенка к деятельности, приобретают для него разное значение. Среди них выделяются главные, ведущие, а другие отходят на второй план. Действия становятся более целенаправленными.

4.3.4. Субкультура младшего школьника

Субкультура младшего школьника, с одной стороны, продолжает линию эволюции субкультуры дошкольника, а с другой – в ней появляются и новые моменты, которые связаны с появившейся в этом возрасте учебной деятельностью. Игры младших школьников отлича-

ются от игр дошкольников тем, что более ориентированы на усвоение социального опыта, развитие познавательной сферы, а также личностных качеств ребенка. В них ярко проявляет себя дух соревнования и важна роль, которую исполняет ребенок. Многие ребята претендуют на роль лидера и организатора игры. Ребенок уже усвоил правила взаимодействия со сверстниками и взрослыми в процессе игр, сейчас он применяет их в ходе учебной деятельности. Также идет освоение игр, в которые играют взрослые. Так, например, ребенок уже знает, как вести себя с мамой или папой для того, чтобы они ему что-нибудь купили. Это проявляется и в том, например, что ребенок в школе ведет себя как хороший ученик и товарищ, а дома – как маленький деспот (Р. Берн).

Игры младшего школьника более организованны, чем у дошкольника, и ребята занимаются организацией как самостоятельно, так и с помощью взрослых. В этом возрасте начинают функционировать различного рода объединения: скаутское, пионерское и октябрятское движения, а также кружки и секции. Игровые элементы присущи и самой учебной деятельности, в связи с чем она становится более привлекательной и насыщенной. Ребята начинают читать художественную литературу, любят рассказы о животных и сверстниках, читают сказки. Очень им нравится читать и рассказывать анекдоты, страшные истории. Любят попугать друг друга страшилками. Фантазия ребенка опережает действительность и нередко они говорят то, о чём думают, а не то, что есть на самом деле. В общении со сверстниками используют элементы жаргона. Авторитет взрослого достаточно велик для ребенка, и во многом дети ориентируются ещё на взрослых и их суждения.

Младший школьный возраст — время закрепления мотива достижения успехов в качестве устойчивого личностного образования. Происходит усиление сознательного контроля и волевой регуляции деятельности. Формируется адекватная самооценка и соответствующий ей уровень притязаний. Уровень притязаний зависит от положения, которое младший школьник занимает в коллективе сверстников. Самостоятельность детей младшего школьного возраста сочетается с их зависимостью от взрослых, причём данный возраст может стать переломным для формирования этого качества личности.

При поступлении в школу изменяется система взаимоотношений с окружающими ребенка людьми. Но всё же ещё проявляет себя безграничное доверие к взрослым, главным образом учителям, подчинение и подражание им. Укрепляется новая внутренняя позиция. Дети начинают понимать относительность нравственных норм. И это проявляется в их суждениях. Значительно увеличивается время общения. Наряду с внешними изменениями характера общения, происходит и его внутренняя содержательная перестройка, которая выражается

в том, что меняются темы и мотивы общения. Познание мира у младших школьников идет прежде всего в учебной деятельности. У многих детей с поступлением в школу появляются новые домашние обязанности, и это помогает им перестроиться на новую систему отношений. Через общение со сверстниками и взрослыми расширяется кругозор ребенка, конечно, он получает уже научные знания о мире и процессах, в нём происходящих. Индивидуальные предметные игры приобретают конструктивные характер, в них широко используются новые знания, особенно из области естественных наук, а также те знания, которые приобретены ребенком в общении.

4.3.5. Подростковая субкультура

Подростковая субкультура заметно отличается от субкультуры младшего школьника. С одной стороны, это возраст социализации, врастания в мир человеческой культуры и общественных ценностей, а с другой – возраст индивидуализации, открытия и утверждения своего уникального и неповторимого «Я». На полюсах этого противоречия, как на качелях, раскачиваются все подростки, но у каждого из них эти полюса выражены в разной степени. Подростки уже переходят от просто игр к играм-развлечениям. Любят игры на гране дозволенного и нередко переступают эту грань. Отсюда девиантное поведение подростков.

Возрастает и доминирует, по отношению ко взрослым, ценность общества сверстников. Исследования показывают, что подростки находятся в оппозиции ко взрослым. Свою оппозицию они стараются подчеркнуть не только отличающимся поведением, но и жаргоном (жаргонные слова и выражения), который нередко заимствован из уголовного мира. Жаргон – это своеобразный пароль, пропуск в общество сверстников. Кроме того, с помощью жаргона ребята пытаются компенсировать эмоциональную и словарную невозможность выразить свои переживания и чувства. Другой элемент субкультуры - следование моде в одежде, прическе, макияже, стремление с её помощью ощутить своё единство со сверстниками и выделиться по отношению ко взрослым. Субкультура – это и определенный стиль поведения, и пристрастия в музыке и танцах, в тех или иных занятиях в свободное время. Подростки в обществе сверстников, а как известно, в это время появляются постоянные группы, реализуют себя и свои притязания, усваивают нормы общения и взаимодействия взрослых. И здесь, конечно, важно, какой направленности та группировка, в которой подросток проводит своё свободное время.

В подростковом возрасте происходит становление самосознания. Главные мотивационные линии этого возрастного периода связаны с активным стремлением к личностному самосовершенствованию,

это самопознание, самовыражение и самоутверждение. Отношение к себе как ко взрослому, т. е. чувство взрослости, имеет такие особенности. Подростки понимают, что они не настоящие взрослые, но современнее взрослых и за ними будущее. Особенность самосознания подростка — это чувствительность к недостаткам. Желательный образ «Я» только складывается из ценимых ими достоинств других людей. Подростковый возраст сензитивен для развития волевых качеств, и чаще всего подростки развивают их, занимаясь самовоспитанием. Ярко в подростковом возрасте проявляется самостоятельность и инициативность в учении, труде и общении со сверстниками. Развиваются деловые и организаторские способности. Происходит формирование личностных ценностей и смыслов.

В общении со сверстниками идет дальнейшее развитие самосознания подростка. Причём общение со сверстниками выполняет много функций: познания мира, отношений между людьми, выражения чувств, защиты и др. В этом возрасте кардинально изменяется социальнопсихологическая ситуация развития. Появляются новые, повышенные требования к интеллекту и поведению подростков со стороны взрослых. Развитие интеллекта часто опережает личностное развитие подростка. Возникает новая внутренняя позиция, в основе которой лежит стремление стать взрослым. Изменяется и роль подражания. Оно подчиняется сознательному волевому контролю, задаче нравственного и интеллектуального совершенствования. Развивается самоуправление и саморегуляция, причём прежде всего волевая саморегуляция. Меняется отношение к миру.

В подростковом возрасте происходят наиболее существенные процессы, связанные с выбором будущей профессии. Действительно, детей этого возраста отличает повышенный интерес к различным видам деятельности, стремление что-то сделать своими руками, повышенная любознательность и первые мечты о будущей профессии. У них повышенная познавательная и творческая активность. Как правило, подростки активно участвуют в кружковой деятельности, посещают секции и факультативы. Всё самое современно попадает в поле их внимания — это техника (компьютеры, машины, космические корабли и др.), искусство, театр, художественная литература, кино. Через телевидение они многое узнают о мире.

4.3.6. Юношеская субкультура

Юношеская субкультура является продолжением подростковой, и не случайно её часто называют подростково-юношеской субкультурой. Действительно, между подростковой и юношеской субкультурами

много общего, но нельзя не видеть и отличий. Эти отличия прежде всего касаются: 1) дифференциации групп, в которых ребята проводят свободное время, они становятся разнообразнее и имеют большую социальную направленность; 2) функций, которые выполняет общество сверстников, т. е. общество сверстников помогает молодому человеку самоопределиться в мире, понять себя и своё предназначение, самоутвердиться уже в более широком социальном плане; 3) открытия «Я» как не только равноправного члена сообщества, но и как особенного, не похожего на других субъекта; 4) различения принятых взрослыми и подростками ценностей, норм поведения и вкусов, формы одежды и внешнего вида, способов общения, ухаживания и т. п.; 5) социальной позиции, которую старшеклассники стараются выразить через возрастную субкультуру, тогда как в подростковом возрасте это больше связано с конкретным персонажем. Многие юношеские увлечения и причуды обычно краткосрочны, рассчитаны на внешний эффект и, подчеркивая свою «новизну», часто довольно тривиальны по содержанию.

В юношеской субкультуре проявляется и реализуется чрезвычайно важное для формирующейся личности чувство принадлежности: чтобы быть вполне «своим», нужно и выглядеть, «как все», и разделять общие увлечения. Вероятно, поэтому главное в любой компании – ритуалы, ежедневные встречи, «тусовки». Привычное время, привычное место. Привычное ничегонеделание. Пластинка общения вновь и вновь идет по привычному кругу. Это сплачивает и помогает не чувствовать утрату или надломленность индивидуального «Я». В таких молодежных группах, как правило, нет перспективной ориентации. Сплачивает не общая цель, а общее состояние – скука, неприкаянность, пустота. Конечно, это касается не всех молодежных групп. Реально сегодня существует четыре основных жизненных ориентации в молодежной среде: потребительская, гиперсоциальная (это очень правильные подростки и юноши), эскапистская ориентация (бегство, уход от чего-то) и социально-творческая. Вот последняя действительно держится на подлинной самореализации личности, на поиске и нахождении того равновесия, которое позволяет сохраниться подлинному «Я», а не быть погребенному под социальной надстройкой.

Юношеская мода — средство самовыражения, коммуникации и идентификации, средство приобретения статуса в своей среде. Знаковая функция юношеской субкультуры — довольно интересное явление, это и символ индивидуальности, и символ принадлежности к некоему сообществу.

Юность высокоэмоциональна и в то же время застенчива, сдержанна в выражении чувств. Отсюда ироничность молодежного арго, нарочитая грубость, заимствование словечек из блатного лексикона,

эмоциональная отстраненность (родителей называют «предками», сверстников — «стариками»). Это хитрая словесная игра служит средством отделения «своих» от «посторонних» и укрепления столь ценимой юношами возрастно-групповой солидарности. Юношеский жаргон — явление многослойное.

Спонтанные группы существуют везде и всегда. в зависимости от направленности они могут быть как дополнением организованных коллективов, так и их антиподом. По характеру социальной направленности спонтанные группы можно классифицировать на просоциальные (социально положительные), асоциальные, стоящие в стороне от основных социальных проблем, и антисоциальные (социально отрицательные).

Важнейший психологический процесс юношеского возраста – становление самосознания и устойчивого образа «Я». Образ «Я» – сложное психологическое образование, которое включает в себя самопознание, отношение к себе (самооценка), самоуправление. Это связано с тем, что старшеклассники начинают активно управлять собственной жизнедеятельностью. Ценнейшее психологическое приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира. Юность особенно чувствительна к внутренним психологическим проблемам. Открытие своего внутреннего мира – очень радостное событие, но с ним связаны и драматические переживания. Возникает чувство одиночества, отсюда потребность в общении и желание побыть одному. Расширение временной перспективы означает сближение личностного и исторического времени.

Юноши и девушки придают особое значение внешности, тому, насколько их тело соответствует распространенным стереотипам. Отношение к себе тесно связано с самоуважением и самоопределением. Добиваясь расширения своих прав, старшеклассники нередко предъявляют завышенные требования к родителям, в том числе и материальные. Положение современного старшеклассника в школе довольно сложно и неоднозначно. Общество сверстников имеет следующее значение: это специфический канал информации; особый вид деятельности и межличностных отношений; специфический вид эмоционального контакта. Потребность в общении у старшеклассников очень велика, и оно тесно связано с юношеской субкультурой. Возникает в юношеском возрасте дружба и любовь. Для юношеского возраста внешний мир – только одна из возможностей субъективного опыта, средоточием которого является сам молодой человек.

В юношеском возрасте формируется мировоззрение. Мировоззрение — это система взглядов человека на мир в целом, на место человека в этом мире. Мировоззрение выражает отношение человека к миру и самому себе. Своеобразный фокус мировоззренческих проблем — это проблема смысла жизни. Зачем жить? Что это даст самому старше-

класснику и близким? Это очень серьезные вопросы, от решения которых нередко зависит жизнь юноши или девушки. Отсюда и проблема суицида. Вопрос о смысле жизни ставится глобальным, и ответа требует самого универсального. Вероятно, поэтому многие молодые люди ищут его в русле различных философских и религиозных учений. Исходя из своего мировоззрения, старшеклассники строят жизненные планы и обдумывают возможность самоопределиться.

В старших возрастах уже нет тех ярких маркеров возрастной субкультуры, которые были характерны раньше. Поэтому далее, характеризуя субкультуры молодости, ранней зрелости, средней зрелости, поздней зрелости и пожилого возраста, мы выделяем особенности развития в данном возрасте, подчеркивая психическое развитие, семейные отношения, профессиональную деятельность и те стремления, которые наиболее ярко проявляются в том или ином возрасте.

4.3.7. Субкультура молодости

Процесс социализации продолжается в период молодости, а также после его завершения; мы усваиваем новые социальные роли в таких контекстах, как работа, самостоятельная жизнь в отдалении от родителей, продолжительные интимные отношения с другим человеком, брак и семья. Многие люди приобретают и осваивают новые роли в рамках своих групп, вступая в ряды членов различных клубов, гражданских групп и религиозных институтов.

Молодость открыта общению: легко заводятся знакомства, легко образуются дружеские связи, приходит любовь, создаются семьи, начинается профессиональная деятельность. Поэтому данный этап называют этапом «человеческой близости». Благодаря этому молодые люди осваивают нормы отношений между людьми, а также профессионально-трудовые умения.

Молодость — это для большинства молодых людей и студенческая пора, когда им приходится выдерживать довольно большие нагрузки — физические, умственные, нравственные, волевые. Далеко не все на первых порах умеют рассчитывать свои собственные силы, рационально организовывать свою работу. Это важный этап развития умственных способностей. Существенно развиваются теоретическое мышление, умение абстрагировать, делать обобщения. Происходят качественные изменения в познавательных возможностях: речь уже идет не только о том, сколько и какие задачи решает молодой человек, а каким образом он это делает. Развитие интеллекта в молодости тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового.

В молодости человек наиболее способен к творческой деятельности, формулированию эвристических гипотез, максимально работоспособен, поэтому прогресс в различных областях научного знания во многом связан с деятельностью молодежи. Творческая активность молодого человека предполагает умение преодолеть обыденные представления, а иногда и выходить за рамки строгого логического следования и выводов, обращаясь к необычным связям и аналогиям, а также снятие разных запретов и ограничений для более полного своего проявления, свободный поиск нового и пр. При прочих равных условиях, как правило, меньше шансов на успех у того, кто разбросан в работе, не умеет её планировать, не доводит дело до конца. И наоборот, более успешен (в учебе, творчестве) тот, у кого сильна устремленность на решение задач, тот, кто умеет максимально использовать свои интеллектуальные ресурсы, которые, в свою очередь, развиваются и совершенствуются только в процессе систематической умственной работы.

В период молодости большое значение имеет мечта, мечта не обязательно связана с реальностью. Она может заключаться в особенной цели, такой как получить Нобелевскую премию, стать фотомоделью, кинопродюсером, олигархом либо знаменитым писателем или спортсменом. Наиболее важным аспектом мечты является её способность придавать человеку вдохновение. В идеале молодой человек начинает структурировать свою взрослую жизнь реалистичным и оптимистичным способом, что помогает ему реализовать свою мечту. Цели, которые ставят перед собой молодые люди, часто бывают либо нереальными, либо фиктивными – их соотнесенность с реальностью трудно, а иногда и невозможно проверить или подтвердить. Часто они определяются непомерным уровнем притязаний или тем жизненным сценарием, который определили родители. В этом случае установка типа «Главное – высшее образование, а какое – неважно» или «Не получилось у меня, получится у моего ребенка» подменяет реальность нереализованными мечтами других людей. Результатом такого выбора жизненного пути зачастую становится разочарование и потеря смысла жизни, а мечта о взрослых достижениях может так и остаться фантазией. Бесплодные фантазии и недостижимые цели не способствуют росту. Потребность в достижениях стимулирует поиск человеком таких ситуаций, в которых он мог бы испытывать удовлетворение от достижения успеха.

Потребность в самоутверждении, зародившаяся в отрочестве, интенсивно продолжает развиваться в молодости. Мотивы самоутверждения (доминирования) проявляются в стремлении человека влиять на других людей, контролировать их поведение, быть авторитетным, убедительным. Они проявляются в стремлении доказать истину дру-

гим, быть победителем в споре, навязать другим свои взгляды, вкусы, стиль и т. д. Необходимость выбора собственной жизненной стратегии — общий принцип как для молодых мужчин, так и для молодых женщин. Он не зависит от того, что их мечты существенно отличаются друг от друга. Так, Д. Левинсон в своих исследованиях указывает на то, что для женщин свойственна раздробленность в мечтах, в то время как мечты мужчин носят однородный характер и связаны с достижениями на работе.

Большое место в молодости занимает общение. В связи с этим специалисты (Ю. М. Орлов, Н. Д. Творогова и др.) обращают внимание на важность мотива аффилиации, под которым принято понимать стремление человека к вступлению в общение с членами своего общества, стремление к созданию, сохранению и восстановлению положительных эмоциональных взаимоотношений с другими людьми. Кризис интимности и изоляции является наиболее характерной проблемой для периода молодости. Интимность подразумевает установление взаимно удовлетворяющих близких отношений с другим. Она представляет собой союз двух идентичностей, в котором не теряются уникальные качества ни одной из них. Напротив, изоляция подразумевает неспособность или неудачу в установлении взаимности, иногда в связи с тем, что личностная идентичность является слишком слабой, не готовой к созданию близкого союза с другим человеком.

В период молодости деятельность человека достигает значительного прогресса в общественной, производственной и личной сферах. Так, наибольшее количество заключаемых браков приходится на период от 22 до 25 лет. Переход к родительству сопровождают следующие изменения различных сфер личной и семейной жизни:

- Изменения в идентичности и внутренней жизни. Изменение чувства «Я» родителей и их предположений о семейной жизни.
- Перераспределение ролей и перемены в супружеских отношениях. Когда оба супруга измучены недосыпанием, невозможностью побыть вместе столько, сколько им хочется, в их жизни происходят перемены, связанные с разделением труда.
- *Перемены в ролях и отношениях старшего поколения*. Переход к родительству затрагивает не только родителей, но и бабушек и дедушек.
- Изменение ролей и отношений вне семьи. Внешние изменения касаются главным образом матери, т. к. ей приходится на некоторое время оставить работу, чтобы посвятить себя заботе о ребенке.
- Новые родительские роли и отношения. Супруги должны принять на себя новые обязанности, связанные с воспитанием ребенка.

Хотя некоторые заботы у родителей оказываются общими, отцы и матери могут демонстрировать различные реакции на появление первого ребенка. Женщины, как правило, изменяют свой образ жизни, отдавая приоритет своим родительским и семейным ролям. Мужчины часто начинают работать более интенсивно, чтобы лучше обеспечивать семью. Появление ребенка становится причиной новых стрессов и трудностей, а ролевые изменения происходят очень быстро.

Молодости присущ оптимизм: человек уже начал действовать в плане осуществления своих идеалов и жизненных целей, он трудится над утверждением своего предназначения. Бывают, конечно, и трудности, но они не кажутся непреодолимыми. Минуты отчаяния, сомнения, неуверенности кратковременны и проходят в бурном потоке жизни, в процессе освоения всё новых и новых возможностей. Главная цель молодости состоит в реализации возможностей саморазвития человека. Ориентация на карьеру вместе с профессиональным самоопределением во многом влияет на выбор жизненного пути человека. В возрасте между 22 и 28 годами у людей часто возникает ложное предположение, отражающее их продолжающиеся сомнения в своей самодостаточности. Чтобы справиться с этой преградой, молодые взрослые должны принять на себя полную ответственность за свою жизнь, отказываясь от ожидания постоянной родительской поддержки. Это предполагает намного больше, чем просто уход из-под власти матери или отца; требуется активная и позитивная позиция в процессе создания взрослой жизни. Самостоятельное покорение мира также отвлекает энергию от постоянной интроспекции и сосредоточенности на себе.

Вместе с тем именно в молодости имеются серьезные проблемы с развитием личности. Как отмечал Б. Г. Ананьев, наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость) и личности (гражданская зрелость) не совпадает во времени. В связи с этим необходимо ознакомиться с понятием «аномия», которое впервые ввел Э. Дюркгейм. Под аномией понимаются различные виды нарушений в ценностно-нормативной системе общества, такие как ценностно-нормативный вакуум (своего рода отсутствие норм); низкая степень воздействия социальных норм на индивидов, неэффективность их влияния в качестве средства социальной регуляции поведения; неустойчивость и расплывчатость, а порой и противоречивость нормативных предписаний; противоречие между нормами, определяющими цели деятельности, и нормами, регулирующими средства достижения этих целей [9, с. 269]. Аномия порождает циничное и безответственное отношение молодежи к закону, игнорирование требований общественной морали, приводит к росту преступности, дезориентации в выборе жизненного пути, снижению социального статуса семьи, пренебрежению нравственными ценностями.

К концу периода молодости (примерно к 30 годам) человек переживает кризисное состояние, некий перелом в развитии, связанный с тем, что представления о жизни, сложившиеся между 20 и 30 годами, не удовлетворяют его. Анализируя пройденный путь, свои достижения и провалы, человек обнаруживает, что при уже сложившейся и внешне благополучной жизни личность его несовершенна, что много времени и сил потрачено впустую, как мало он сделал по сравнению с тем, что мог бы сделать, и пр. Иными словами, происходит переоценка ценностей, критический пересмотр своей жизни. Человек обнаруживает, что многое он уже не может изменить в своей жизни, в себе: семья, профессия. Самореализовав себя на данном этапе жизни, в период молодости, человек вдруг осознает, что, в сущности, стоит перед той же задачей – поиска, самоопределения в новых обстоятельствах жизни с учетом реальных возможностей. В этот период происходит структурирование и переструктурирование смысловых систем человека, т. к. он переходит на новую возрастную ступень – возраст ранней взрослости.

Обратим внимание на то, что «кризис тридцати» – условное название. Это состояние может наступить и раньше, и позднее, ощущение кризисного состояния может наступать неоднократно на протяжении жизненного пути (как и в детстве, отрочестве, юности), т. к. процесс развития идет по спирали, не останавливаясь. Кризисное состояние человека (в случае нормы, а не патологии) – явление положительное, т. к. дает импульс к дальнейшему совершенствованию (самосовершенствованию) личности в её развитии.

4.3.8. Субкультура ранней зрелости

Период взрослости характеризуется независимостью от родителей в экономическом отношении. Новый статус складывается из многообразия прав и обязанностей человека в разных сферах жизни и деятельности: в обществе, на работе, в собственной семье; наступает консолидация социальных и профессиональных ролей. Если в период молодости актуальным был поиск любимого человека, верных друзей, проблема создания семьи, усиливалась установка на хорошие жилищные условия, материальную обеспеченность, то в период взрослости жизненные планы приобретают иной характер, поскольку большинство людей уже имеет свою семью. В указанной возрастной группе усиливается забота о хороших жилищных условиях, о правильном воспитании детей, наряду с задачами, связанными с получением интересной работы, повышением квалификации, образования. Таким образом, в зави-

симости от изменения социального положения происходят и изменения содержания жизненных планов. А внутренней основой возрастной динамики жизненных планов являются изменения в системе субъективных ценностей личности, которые, в свою очередь, складываются в результате усвоения, интериоризации общественных ценностей и собственной социальной активности.

Особая значимость периода ранней взрослости заключается в том, что, включаясь во всё многообразие общественных отношений, человек становится их субъектом, сознательно формируя своё отношение к окружающему миру. В период ранней взрослости происходит интеграция отношений и формирование характера как системы (сам процесс характерообразования начинается в детстве). Именно в период взрослости, особенно на завершающем его этапе (35–45 лет), одной из центральных характеристик человека является генеративность – желание повлиять на следующее поколение через собственных детей, через практический или теоретический вклад в развитие общества. Генеративность определяет способность человека оглянуться вокруг, интересоваться другими людьми, быть продуктивным, что, в свою очередь, делает его счастливым. В этом возрасте, как считает Э. Эриксон, человек формулирует свою точку зрения о внешнем мире, его будущем и о своём участии в нём [26].

Важнейшая характеристика становления личности как субъекта жизни — это результативный, продуктивный момент её деятельности. Дела, деяния, достижения, продукты, социальные влияния личности являются критериями её субъективности. При этом важна общественная ценность продуктов и влияний, представленная для личности как «ценность моей жизни». В изменениях, которые личность произвела в общественном мире, она узнает себя, ей открывается истинный уровень её жизни, внутриличностные противоречия, предпосылки саморазвития, самоизменений. Человек использует свои лучшие жизненные достижения в деятельности, поведении, общении на новом уровне, в новых формах отношений к жизни и т. д.

Взрослость приходит на смену молодости. Различия между поколениями, преемственность поколений — это реальный механизм, по которому происходит взаимосвязь между индивидуальным временем развития личности и социально-историческим контекстом этого развития. На стыке поколений неизбежно возникновение проблем (проблема отцов и детей, проблема преемственности и др.). Взрослые привыкли к определенному, усвоенному в годы своей юности стилю поведения, музыке, танцам и т. п. Юности и молодости присуща жажда новизны, перемен. Взрослые ориентируются на стабильность. Отцы больше склонны к суждениям и поведению на основе норм морали, дети руководствуются в своих поступках преимущественно симпатией и антипатией, интуицией и пр. Серьезной работы они не знают. Какого-либо важного дела не имеют. В школе, как и в семье, они лишены инициативы, самостоятельности. Вечная опека приводит молодых к полной социальной инертности. Вырастают инфантилы, которые сильно раздражают взрослых, старшее поколение. Взрослым оставаться беспристрастными в отношениях с молодыми значительно труднее, чем в отношениях со своими сверстниками. Не обращать внимания даже на мелочи, действующие на нервы обеим сторонам (молодым и взрослым), особенно в одной семье, тоже становится намного труднее. Нелишне напомнить, что взаимоотношения между людьми, общение – профессиональное, интимное, представителей различных поколений и т. д. – это и наука, и искусство.

Весь жизненный путь человека формируется и развивается в процессе непрерывного становления и разрешения разнообразных по своей природе и по своему значению противоречий, которые лежат в основе внутренних конфликтов личности на том или ином этапе жизни или в той или иной конкретной жизненной ситуации. В состоянии внутреннего конфликта человек испытывает проблемную напряженность всего своего поведения. Эта напряженность возникает не сразу, а постепенно, накапливаясь. Относительное социально-психологическое равновесие в какой-то момент нарушается, что приводит к затруднениям, осложнениям в основных видах деятельности (взрослые проецируют психологический дискомфорт на производственные дела, общение с коллегами, друзьями, друг с другом). Далее – по нарастающей: происходит как бы «разрыв» жизни (человек не может выполнять свои жизненные функции, пока не разрешит противоречие). И это уже жизненный кризис, при котором социально-психологическое противоречие обостряется до предела, до той последней границы, которая определяет в данный момент внутриличностные резервы социальной адаптивной энергии.

Сегодня совсем не редкость, когда взрослый человек в середине своего жизненного пути (35–40 лет) мучительно пытается найти ответ на вопросы: Как жить дальше? Для чего жить дальше? Зачем вообще жить дальше? (Правда, заметим, что для возникновения социальнопсихологического противоречия необходимо наличие развитой структуры личности, её «Я», достаточно высокого уровня развития системы высших чувств и ценностей человека.) Перед взрослым стоит ряд существенных задач по его самоактуализации (напомним, что этот термин введен в науку американским психологом А. Маслоу): стать лучшим родителем для своих детей, достичь профессиональных высот, проявить

себя в общественной жизни, быть преданным другом, быть интересным для окружающих, в общении и т. д. Всё это рождает потребность в постоянной кропотливой работе над собой, над изжитием личных недостатков в характере, потребность самосовершенствования. Ближе к 40 годам человек начинает отчетливо осознавать, насколько расходятся его мечты, жизненные планы с ходом и результатами их осуществления. Жизнь, как правило, более сурова, вносит свои коррективы в задуманные ещё в молодости планы. Время неумолимо движется вперед, и взрослый человек совсем не уверен, что он успеет сделать всё, что хотелось бы и что некогда казалось ему вполне по силам.

Серьезные изменения претерпевает область сексуальных отношений, одни охладевают к интимной жизни, другие смотрят на представителей своего пола как на потенциальных соперников. В целом в массе своей взаимоотношения полов становятся более спокойными, качественно меняются личностные отношения, становясь более глубокими и весьма интересными по содержанию. Вместе с тем потеря внешней привлекательности и вообще расставание с молодостью для многих красивых мужчин и очаровательных женщин сопровождается периодом тяжелой депрессии, при которой человек субъективно испытывает прежде всего тяжелые, мучительные эмоции и переживания — подавленность, тоску, отчаяние, общую пассивность поведения и т. п.

В 30–33 года вновь наступает высокое развитие всех интеллектуальных функций – памяти, мышления и внимания, которое снижается к 45 годам. Творческие люди сетуют на то, что с возрастом прибывает мастерство, возникают всё более интересные замыслы, заманчивые проекты, но при этом столь же стремительно убывают силы. Замечено, что частота смерти творческих работников (особенно поэтов, художников, актеров) между 35 и 40 годами, к сожалению, возрастает [9, с. 168]. Не каждому оказывается под силу успешная перестройка, но если человек преодолевает трудности, внутренние конфликты, то, как правило, сохраняет свой творческий потенциал, более того, достигает качественно новых высот.

Кризис середины жизни имеет объективные причины и предполагает существенную перестройку личности с учетом изменения положения человека в жизни. Нужна значительная гибкость в поведении, общении, манерах с тем, чтобы они соответствовали его возрасту. Уже неадекватными будут юношеский максимализм, излишняя эмоциональность; серьезные трудности в отношениях с людьми могут возникнуть, если человек средних лет будет проявлять умственную и поведенческую жесткость, неумение или нежелание адаптироваться, разумно приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни. Количество проблем во взрослой жизни (по сравнению с периодами юности,

молодости) не убавляется, а, наоборот, нарастает, в том числе и таких, к которым он совершенно не готов. И если взрослый человек осознает и оценит реальное положение вещей, с учетом этого наметит новые цели или скорректирует старые, если он предпочтет активно действовать, решать проблемы, а не сетовать бесконечно на невезения, коварства жизни, то вполне благополучно преодолеет этот «перевал» и с новыми планами, с чувством оптимизма вступит в следующий период своей жизни — период зрелости. Специалисты утверждают, что самым опасным в период взрослости следует считать состояние застоя, при котором не происходит прогрессивного развития личности. И, напротив, разумная и адекватная переоценка ценностей в середине жизни приведет к глубинному обновлению личности, создаст благоприятные предпосылки для успешного вхождения в следующий период.

Даже те, кто реализовал стремления своей юности, всё ещё испытывают определенные сомнения, замешательство и подавленность в этот период жизни. Они могут начать сомневаться в тех самых ценностях, которые помогли им достичь независимости от своих родителей. Рост влечет за собой разрушение ригидных ожиданий периода 20—30-летнего возраста и принятие более разумной позиции: «То, что я получаю, прямо связано с тем, как много усилий я готов приложить». Люди перестают верить в магию и начинают вкладывать свою веру в регулярную работу в соответствующем направлении. В то же время они начинают культивировать те интересы, ценности и качества, которые будут сохраняться и развиваться в течение всей взрослой жизни.

В возрасте между 30 и 40 годами происходит полное включение в мир взрослых. Родители больше не обладают контролем над людьми в этом возрасте, а их дети ещё не подтвердили свою самостоятельность. В то же время они ощущают давление времени и страх, что не добьются поставленных целей. Физические изменения в период средней взрослости пугают их и приводят в уныние; отсутствие каких-либо значимых изменений в карьере заставляет их чувствовать себя взаперти. Стремление к стабильности и надежности, которое было для них первостепенным в 30-40 лет, заменяется потребностью в немедленном действии и результатах. Медлить больше недопустимо. Смерть родителей и осознание собственной смертности приводят их к мысли о постоянной несправедливости и жизненных страданиях. Познавая негативную сторону человеческого опыта, они расстаются с детской потребностью в безопасности. Они также, наконец, могут свободно проверить и отказаться от ощущения своей недостаточной ценности и слабости, сохранявшегося с детского возраста. Это представляет собой полное автономное взрослое самосознание.

Развитие взрослого человека можно описать в контексте трех самостоятельных систем, которые соотносятся с различными аспектами его личности. Они включают развитие личного «Я» человека, «Я» как члена семьи (взрослый ребенок, супруга или родитель) и «Я» как субъекта трудовой деятельности. Эти системы взаимосвязаны. Например, исследования показали, что чем большее удовлетворение приносит отцу трудовая деятельность, чем выше его самоуважение, тем вероятнее, что ему будет свойствен принимающий, любящий и поощряющий стиль родительского поведения.

Молодые взрослые, как зарегистрировавшие свой семейный союз, так и проживающие в гражданском браке или одинокие, находятся в переходном состоянии, отходя от прежних родственных связей, в которых они выросли, и приближаясь к созданию собственной семьи. Несколько лет назад Луис Хоффман выделил четыре аспекта этого процесса, которые не потеряли своего значения до сих пор. Первым из них является эмоциональная независимость, с обретением которой молодые люди становятся менее социально и психологически зависимыми от своих родителей в том, что касается поддержки и любви. Вторая форма – аттитюдная независимость. У молодых взрослых формируются установки, ценности и система убеждений, которые могут отличаться от тех, что свойственны их родителям. Функциональная независимость, третий тип, относится к способности молодого взрослого содержать себя материально и самому решать свои повседневные проблемы. Наконец, конфликтная независимость, которая может иметь место в любой точке этого процесса, предполагает отделение от родителей, когда молодые люди не испытывают чувства вины и не считают, что они совершают предательство.

4.3.9. Субкультура средней зрелости

Период средней зрелости (43–57 лет) ведет к росту удовлетворенности не только на период зрелости, но и на более поздние годы. Исследованиями отечественных и зарубежных ученых показано, что важнейшим самоощущением взрослого человека должно быть чувство неуспокоенности (Б. Г. Ананьев, Л. П. Гримак, Е. А. Климов, А. А. Бодалев, Н. Н. Обозов, Э. Д. Смит, А. В. Толстых, В. Франкл, Э. Эриксон и др.). Ведь сущность жизни состоит в преодолении трудностей, сомнений, болезней, недостатков, несовершенства и страданий. Но сущность жизни заключается и в созидании нового ощущения жизни, превращения потенциально разрушительных событий жизни человека в процессе его совершенствования. Обратим внимание на то, что кризис взрослости (как и другие возрастные кризисы) несет в себе положительное начало, т. к. способствует самопознанию, саморазвитию, само

совершенствованию, качественным новообразованиям в психике. А вот каким будет это переживание кризиса, приведет оно к депрессии, застою или к созиданию, будет зависеть от конкретных условий его протекания и непосредственно от данного человека.

Таким образом, в период средней взрослости происходит усиление социального развития личности, максимальное вовлечение её в различные сферы общественных отношений и деятельности, что требует мобилизации всех ресурсов человека, в том числе природных задатков его как индивида. В то же время процесс развития личности зависит от уровня и степени социальной активности и продуктивности её самой. Период взрослости — наиболее благоприятный для формирования основных подструктур человека, для достижения им зрелости как личности и субъекта общения, познания и деятельности, как индивидуальности.

В период средней зрелости и по состоянию духа человека был назван древними греками порой акме, что означало вершину, высшую степень чего-нибудь, момент наибольшего расцвета человеческой личности, «тождественности себе». Отечественный психолог Н. Н. Рыбников предложил обозначить термином «акмеология» специальный раздел возрастной психологии — о периоде расцвета всех жизненных сил человека, изучающей зрелую личность (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина и др.).

Представление о зрелости как акме существовало у многих народов (назывались возрасты 45, 50, 55 лет и др.). Представление о средней зрелости как расцвете личности важно с точки зрения собственно современных проблем психологии зрелости. По мнению многих психологов, с началом периода зрелости развитие как таковое прекращается, вместо него происходит простое изменение отдельных психологических характеристик. Так, швейцарский психолог Э. Клапаред считал, что зрелый возраст равносилен остановке в развитии, «окаменелости». Надо полагать, что причиной этого служит имеющий место и в современной психологии взгляд на зрелость как цель развития и одновременно его конец.

Вместе с тем многочисленными исследованиями отечественных и зарубежных ученых показано, что процесс развития человека принципиально безграничен, т. к. развитие представляет собой основной способ существования личности. Как и в предыдущие периоды, развитие личности на этапе средней зрелости имеет свои специфические психологические особенности. В самом общем виде они сводятся к следующему: продолжение выполнения профессиональных и социальных ролей (они могут поочередно доминировать и ослабевать); уход детей из родительской семьи и изменение в связи с этим образа жизни; ме-

нопауза; изменения в физическом и интеллектуальном развитии и пр. По многим экспериментальным данным, средняя точка этой стадии развития находится между 45–50 годами. Во многих главных чертах люди одного возраста похожи (и зрелость не является исключением). Вместе с тем, бесспорно, что сколько людей, столько и разных судеб. И чем дальше мы попытаемся продвинуться в глубину жизненного пути конкретного человека, тем более значимыми предстанут различия по сравнению с его (её) сверстниками (сверстницами), более многообразными будут индивидуальные особенности существования.

Зрелость как качество в психическом развитии лежит в основе определения относительного начала и завершения любой стадии онтогенеза человека, своего рода готовности к переходу на новую стадию (фазу, этап). Как ранее отмечалось, индивидуальному развитию человека присущи противоречия и гетерохронность (неравномерность), что является, в свою очередь, существенной характеристикой в определении зрелости (незрелости) той или иной структуры психики человека как индивида и личности. Изучены и описаны явления гетерохронности общесоматического, полового и нервно-психического созревания. При этом отмечено, что чем старше человек, тем более заметна гетерохронность.

Психологически ответственное лицо - это личность, отвечающая за содержание своей жизни прежде всего перед собой и другими людьми. Зрелый человек занимает срединное положение между своими родителями, вступившими в пору старости, и своими собственными детьми, которые в это же время стоят на пороге самостоятельной жизни. И если под одной крышей три поколения, то требуется серьезная перестройка жизни семьи. Эстафета ответственности за все стороны жизни (духовной, материальной и др.) передается зрелому поколению, что делает зрелого человека главой семьи. Ценности зрелых людей начинают играть ведущую роль и в жизни общества: они могут утверждать свои вкусы, свой образ жизни, стиль деятельности и т. д. В этом возрасте большинство людей достигают вершины профессиональной и общественной карьеры, в их руках сосредоточены функции управления в самых разнообразных сферах общественной жизни, в управленческих структурах государства (директора предприятий, ректоры вузов, научные руководители, министры, депутаты, губернаторы и т. п.).

Как пишет А. В. Толстых, акме и в наше время остается акме, и зрелый человек и сегодня занимает центральное место в общественной и возрастной структуре общества, в нём завязаны главные «приводные ремни» государственного, общественного и хозяйственного механизма. И роль эта из разряда главных [9, с. 180].

Вместе с тем зрелого человека поджидают и немалые испытания. В профессиональной и социальной роли ему приходится переживать так называемую предметную смерть, кризис идентичности, уход из родительской семьи детей, уход из жизни родных, близких и знакомых. Эмоциональные затраты с возрастом растут. Эмоциональные перегрузки приводят к стрессовым ситуациям. За период зрелости в организме человека происходят очень серьезные половозрастные изменения, во многом предопределяющие стрессовые состояния. Начинают подкрадываться и развиваться болезни. Люди, достигшие середины жизни, сознают свою обособленность не только от молодежи, но и от тех, кто дожил до старости, особенно от пенсионеров.

Очень важно в среднем зрелом возрасте уметь сохранять эмоциональную стабильность в любых стрессовых ситуациях, находить возможности к осмыслению происходящих изменений (физических, физиологических, психологических и т. п.). Тогда и мужчинам, и женщинам будет легче справляться с причинами и последствиями назревающих в организме и личности сбоев. Так уж устроен мир: никуда не денешься от потери близких, от безответной любви, надвигающейся старости. Существуют и неизлечимые болезни, и критическое стечение обстоятельств, и угроза неосуществления жизненно важных целей (по разным причинам, в том числе и потому, что у человека остается небольшой запас сил и времени, например, к концу периода зрелости). Для человека зрелых лет оказывается очень трудным, порой мучительным переход от состояния максимальной активности, бурной деятельности, присущей периоду акме, к её постепенному свертыванию, ограничению в связи с тем, что подтачивается здоровье, меньше становится сил, возникает объективная необходимость уступить место новым поколениям при субъективном нежелании, внутреннем сопротивлении это сделать, т. к. сегодня человек в свои 50-60 лет субъективно не ощущает себя старым.

В этих сложных жизненных ситуациях, кажущихся порой безвыходными, жизнь не утрачивает смысла и ценности, если научиться подчинять себе обстоятельства (разумеется, там, где это возможно и целесообразно), развить в себе способности управлять своими эмоциями, способности к самоанализу и саморегуляции поведения. В решении этих важнейших практических задач, как нам кажется, весьма существенную помощь может оказать овладение человеком саногенным мышлением (по Ю. М. Орлову), т. е. таким мышлением, которое способствует оздоровлению психики, снятию в ней внутренней напряженности, устранению застарелых обид, комплексов и др.

Существуют и психологические признаки, большая часть которых связана с вопросами стабильности и изменчивости жизни. Люди осознают, что ими был принят ряд важных решений в отношении своей профессиональной карьеры и семейной жизни; теперь они являются достаточно устоявшимися, и остается только реализовать их до конца. Будущее никогда не является определенным и известным, но к этому моменту оно больше не несет в себе таких безграничных возможностей, как ранее. Определяющие принадлежность к лицам среднего возраста признаки могут быть связаны и с профессиональной карьерой: люди более не продвигаются по службе.

Средний возраст может быть периодом расцвета применительно к семейной жизни человека, его карьере или творческим способностям, но при этом люди всё чаще задумываются о том, что они смертны, что их время проходит, а также о том, что годы бегут всё быстрее и быстрее. Некоторых людей в середине жизни начинают беспокоить вопросы реализации своего творческого потенциала и необходимости передать что-то следующему поколению, мучить опасения по поводу творческого застоя и упущенных возможностей, одолевать заботы о том, как сохранить близкие отношения с родными и друзьями. С каждым значительным событием (рождение ребенка, смерть, перемена работы, развод) взрослые люди переоценивают свою жизнь. Это относится не только к событиям, происходящим с ними, но и к событиям в жизни окружающих их людей. Для некоторых девизом в этот период становятся слова: «Всё, что бы мы ни делали, мы должны сделать сейчас». То, как люди относятся к этому настоятельному внутреннему зову, наряду с происходящими в их жизни событиями, определяет, станет ли средний возраст этапом плавного перехода и переоценки ценностей или периодом кризиса.

Таким образом, середина жизни — это то время, когда люди критически анализируют и оценивают свою жизнь. Одни могут быть удовлетворены собой, считая, что они достигли пика своих возможностей. Для других анализ прожитых лет может стать болезненным процессом. Несмотря на то что такие нормативные возрастные факторы, как седина, увеличение размера талии или менопауза, в сочетании с ненормативными событиями, например разводом или потерей работы, способны вызвать стресс, вероятность возникновения кризиса середины жизни заметно снижается, если любые из предсказуемых влияний возраста антиципируются или рассматриваются как нормальные моменты жизни.

В конце молодости и начале взрослости многие представляют себе средний возраст в виде некоей гигантской черной дыры, в которой

им предстоит провести по меньшей мере лет 20 своей жизни. К среднему возрасту, полагают они, рост и развитие человека прекращаются. Им придется распрощаться как со своими юношескими мечтами, так и с планами в отношении профессиональной карьеры, семейной жизни и личного счастья. Если молодость – это надежды, то середина жизни – попадание в вязкую трясину. Всё говорит о том, что средний возраст – это лучшее время жизни. Вас ещё не беспокоят болезни и недомогания пожилого возраста, но вы уже не мучаетесь тревогами молодых людей: Полюбит ли кто-нибудь меня? Смогу ли я когда-нибудь добиться успеха в своей работе? Уровень общего дистресса низкий: число депрессивных и тревожных состояний достигает минимума примерно в 35 лет и не увеличивается до конца седьмого десятилетия жизни. Вы деятельны. У вас достаточно денег, чтобы позволить себе делать многое из того, что вам нравится. Ваши семейные отношения устоялись, вероятность развода очень невелика. Середина жизни – это то самое, к чему вы стремились. Вы можете посвящать своё время бытию, а не становлению. Исследователи считают, что кризис середины жизни - это скорее исключение, чем правило. У подавляющего большинства людей переход в средний возраст происходит незаметно и плавно, по мере того как на смену юношеским мечтам о славе, богатстве, личных свершениях и красоте приходят более реалистичные ожидания.

Для многих людей среднего возраста наступает так называемый момент истины, когда каждый взгляд в зеркало открывает новые морщины, утолщение талии, редеющие волосы или седину на висках, которая уже не является отличительным свойством, а лишь повергает в уныние. Такие предупреждающие сигналы одних людей беспокоят больше, а других — меньше, в зависимости от их отношения к старости и постепенному умиранию.

Среди элементов, составляющих профессиональное мастерство, можно назвать непрерывное развитие компетентности; углубленную специализацию; процедурные или практически полезные знания; быстрое узнавание типовых задач и ситуаций, что сводит до минимума необходимость широкого поиска в памяти, а также навыки абстрактного мышления. Наличие большого опыта обычно способствует не только увеличению объема информации, но и лучшей её организации. Человек постоянно перестраивает свою систему знаний с тем, чтобы повысить их связность, точность и доступность. Данное утверждение справедливо в отношении как общих знаний (например, как пользоваться «Желтыми страницами»), так и профессиональных (например, как эффективно выполнить ту или иную техническую операцию). В настоящее время многие исследователи считают, что развитие некото-

рых способностей продолжается, по-видимому, в течение всего среднего возраста, особенно тех, которые связаны с трудовой деятельностью и повседневной жизнью.

В середине жизни взрослые пытаются осмыслить непрерывно изменяющиеся требования, предъявляемые к ним как к родителям, меняющиеся роли в близких отношениях и перемены в профессиональной сфере, а также мировые проблемы в целом, такие как расизм, сексизм и появление новых технологий, а также бесконечный калейдоскоп повседневных забот.

С одной стороны, можно утверждать, что в среднем возрасте сложно обрести твердую почву под ногами, поскольку стремительный поток жизненных событий вызывает постоянные социальные и когнитивные изменения. Однако, с другой стороны, не менее верно и то, что для человека годы средней взрослости — это время относительной личностной и мировоззренческой стабильности. Несмотря на испытываемое нами давление со стороны внешних изменений и важнейших событий жизни, внутренние изменения могут наступать постепенно.

Осмысление и переоценка жизненных ценностей в среднем возрасте происходят именно в контексте этой стабильности и этих изменений. В период от 40 до 65 лет мы мысленно неоднократно переписываем свои биографии. Каждый раз, когда происходят важные события и перемены (смерть родителей, серьезная болезнь спутника жизни, новая работа, рождение позднего ребенка, переход младшего из детей в старшие классы или поступление в университет), мы пересматриваем свой жизненный сценарий. Человек подводит предварительные итоги, думает о собственной смертности (особенно когда умирает или серьезно заболевает родственник или друг) и пересматривает ценности, снова и снова пытаясь найти смысл жизни. Размышляя, он всё меньше думает о прошлом, а больше задумывается о том, сколько времени у него осталось впереди.

Эти размышления и процессы переоценки происходят в контексте трех связанных между собой миров: личного, мира семьи и профессионального. В каждом из этих миров все взрослые люди развиваются по-разному. У тех, кто решил в 40 лет завести ребенка, много разменял работу или неоднократно вступал в брак, образ жизни, опыт и переживания совсем не такие, как у тех, кто рано завел детей, чья карьера развивалась стабильно и кто, однажды создав семью, всю жизнь хранил супружескую верность.

Карл Густав Юнг (1875–1961) был одним из первых теоретиков, обративших особое внимание на вторую половину жизни человека; он считал, что в этом возрасте люди оказываются перед необходимостью

найти и оправдать смысл своего существования. В дальнейшем были предложены различные модели взрослого развития, подчеркивающие те огромные сложности, которые могут сопутствовать среднему и позднему периодам жизни. Большинство людей среднего возраста находятся на той стадии жизненного цикла, которая предполагает наличие взрослеющих или уже взрослых детей и в то же время — стареющих родителей. Однако всё большее число людей, включая тех, кто становятся отцами или матерями после 40 лет, проходят через нормативные жизненные события позднее, чем большинство представителей их поколения. Особенно часто маленьких детей имеют деловые женщины среднего возраста, которые поздно решили стать матерями. Разведенные мужчины средних лет также часто бывают молодыми отцами, когда повторно женятся на женщинах моложе себя, желающих иметь собственных детей.

Люди среднего возраста играют роль связующего звена между младшим (чаще всего их детьми) и старшим поколениями (их стареющими родителями). По мере того, как достигшие середины жизни люди приспосабливаются к своим меняющимся ролям в этих отношениях, они часто приобретают новое видение своей собственной жизни.

Многие люди в среднем возрасте обнаруживают, что им приходится исполнять совершенно новую для них роль дедушки или бабушки. Многим людям внуки приносят огромное чувство удовлетворения. Они могут помогать воспитывать новое поколение, не исполняя повседневных родительских обязанностей и не вовлекаясь в интенсивные отношения и конфликты, которые могут возникать между родителем и ребенком.

4.3.10. Субкультура поздней зрелости

Выделение периода поздней зрелости (57–70 лет) и изучение проблем старения связаны с комплексом социально-экономических, биологических и психологических причин. Один из демографических признаков на планете Земля — это постарение её населения (особенно в высокоразвитых странах мира). Оно определяется многими факторами, основным из которых является отчетливая тенденция к сокращению рождаемости в развитых странах. Канули в Лету представления о возрасте 50–60 лет как о возрасте старости. Смертность в этом возрасте упала по сравнению с концом XVIII в. в четыре раза; смертность среди 70-летних в последнее время уменьшилась вдвое. Для современного человека после выхода на пенсию реальность прожить в среднем ещё 15–20 лет вполне очевидна. Что же может представлять собой жизнь человека в этот период? Распад, угасание, болезни, немощность,

потеря трудоспособности и т. д.? Или же, напротив, возможность вести полноценную (с учетом изменившихся реальностей), интересную жизнь: трудиться в меру своих сил, стараться быть нужным своим близким, друзьям, приняв собственную старость как очередной этап жизни, в котором есть свои радости и свои проблемы (как и на предыдущих этапах жизни)?

И. С. Кон выделяет следующие социально-психологические типы старости. Первый тип – активная творческая старость, когда ветераны, уходя на заслуженный отдых, продолжают участвовать в общественной жизни, в воспитании молодежи и т. д., живут полнокровной жизнью, не испытывая какой-либо ущербности. Второй тип старости – пенсионеры занимаются тем, на что раньше у них просто не было времени: самообразованием, отдыхом, развлечениями и т. п. То есть для этого типа стариков также характерна хорошая социальная и психологическая приспособляемость, гибкость, адаптация, но энергия главным образом направлена на себя. Третий тип (а это преимущественно женщины) находит главное приложение своих сил в семье. А поскольку домашняя работа неисчерпаема, то женщинам, занимающимся ею, просто некогда хандрить, скучать. Однако, как отмечают психологи, удовлетворенность жизнью у этой группы людей ниже, чем у первых двух. Четвертый тип – это люди, смыслом жизни которых становится забота о собственном здоровье. С этим связаны и разнообразные формы активности, и моральное удовлетворение. Вместе с тем обнаруживается склонность (чаще у мужчин) к преувеличению своих действительных и мнимых болезней, повышенная тревожность. Наряду с выделенными благополучными типами старости, И. С. Кон обращает внимание и на отрицательные типы развития: а) агрессивные старые ворчуны, недовольные состоянием окружающего мира, критикующие всё, кроме самих себя, всех поучающие и терроризирующие окружающих бесконечными претензиями; б) разочарованные в себе и собственной жизни одинокие и грустные неудачники, постоянно обвиняющие себя за действительные и мнимые упущенные возможности, делая тем самым себя глубоко несчастными [9, с. 216–217].

Довольно широко в мировой психологической литературе поддерживаются классификации, которую предложил Д. Б. Бромлей. Он выделяет пять типов приспособления личности к старости:

1. Конструктивное отношение человека к старости, при котором пожилые и старые люди внутренне уравновешены, имеют хорошее настроение, удовлетворены эмоциональными контактами с окружающими. Они в меру критичны по отношению к себе и вместе с тем весьма терпимо относятся к другим, к их возможным недостаткам. Не драма-

тизируют окончание профессиональной деятельности, оптимистически относятся к жизни, а возможность смерти трактуют как естественное событие, не вызывающее печали и страха. Но, пережив в прошлом слишком много травм и потрясений, они не проявляют ни агрессии, ни подавленности, имеют живые интересы и постоянные планы на будущее. Благодаря своему положительному жизненному балансу, они с уверенностью рассчитывают на помощь окружающих. Самооценка этой группы пожилых и старых людей довольно высокая.

- 2. Отношение зависимости. Зависимая личность это человек, подчиненный кому-либо, зависимый от супруга или от своего ребенка, не имеющий слишком высоких жизненных претензий и благодаря этому охотно уходящий с профессиональной работы. Семейная среда обеспечивает ему ощущение безопасности, помогает поддерживать внутреннюю гармонию, эмоциональное равновесие, не испытывать ни враждебности, ни страха.
- 3. Оборонительное отношение, для которого характерны: преувеличенная эмоциональная сдержанность, некоторая прямолинейность в своих поступках и привычках, стремление к «самообеспеченности» и неохотное принятие помощи от других. Люди данного типа приспособления к старости избегают высказывать собственное мнение, с трудом делятся своими сомнениями, проблемами. Оборонительную позицию занимают иногда по отношению ко всей семье: если даже имеются какие-то претензии и жалобы в её адрес, они их не выражают. Защитным механизмом, который они используют против ощущения страха смерти и обездоленности, является их активность через силу, постоянная подпитка внешними действиями. Люди с оборонительным отношением к наступающей старости с большой неохотой и только под давлением окружающих оставляют свою профессиональную деятельность.
- 4. Отношение враждебности к окружающим. Люди с таким отношением агрессивны и подозрительны, стремятся переложить на других вину и ответственность за собственные неудачи, не совсем адекватно оценивают действительность. Недоверие и подозрительность заставляют их замыкаться в себе, избегать контактов с другими. Они всячески отгоняют мысль о переходе на пенсию, т. к. используют механизм разрядки напряжения через активность. Их жизненный путь, как правило, сопровождался многочисленными стрессами и неудачами, многие из которых превратились в нервные заболевания. Люди, принадлежащие к данному типу отношения к старости, склонны к острым реакциям страха, они не воспринимают свою старость, с отчаянием думают о прогрессирующей утрате сил. Всё это соединяется ещё и с враждебным отношением к молодежи, иногда с переносом этого отношения

на весь «новый, чуждый мир». Такой своего рода бунт против собственной старости сочетается у этих людей с сильным страхом смерти.

5. Отношение враждебности человека к самому себе. Люди такого типа избегают воспоминаний, потому что в их жизни было много неудач и трудностей. Они пассивны, не бунтуют против собственной старости, лишь безропотно принимают то, что посылает им судьба. Невозможность удовлетворить потребность в любви — причина депрессий, печали и претензий к себе. С этими состояниями соединяется чувство одиночества и ненужности. Собственное старение оценивается достаточно реалистично; завершение жизни — смерть трактуется этими людьми как избавление от страданий [9, с. 35—36].

Заметим, что представленные основные типы старости, отношения к ней не исчерпывают всего многообразия проявлений поведения, общения, деятельности стареющего человека, многообразия индивидуальностей. Классификации носят ориентировочный характер с тем, чтобы составить некоторую базу для конкретной (исследовательской или практической) работы с людьми пожилого и старческого возраста.

Поздняя зрелость — важный период жизни человека. Большинство людей вступают в пору поздней зрелости сразу после наступления 60-летнего возраста, для некоторых этот период жизни длится более 40 лет. В некоторых культурах признают старшинство пожилых людей и относятся к ним с большим уважением.

В западных странах люди всех возрастов склонны наделять представителей старшего поколения отрицательными, а молодых положительными чертами. Тем не менее отрицательное отношение и отрицательные стереотипы, связанные с пожилыми людьми, не обязательно являются правилом. В нескольких исследованиях было показано, что отношение к людям старшего возраста часто бывает двойственным, а иногда и противоречивым. Пожилых людей часто считают одновременно и мудрыми, и дряхлыми; и добрыми, и ворчливыми; и заботливыми по отношению к другим людям, и малоактивными, необщительными.

Люди не всегда боятся старости. Во многих странах мира считается, что пожилые люди обладают великой мудростью. Индейцы, например, во все времена почитали людей старшего поколения как мудрых старцев, носителей культуры, традиционных знаний и верований.

Это десятилетие несет с собой существенные перемены в жизни человека. В период между 60 и 70 годами большинство из нас сталкивается с необходимостью адаптироваться к новому распределению ролей. Выход на пенсию, добровольное или вынужденное сокращение количества рабочих часов приводит к уменьшению доходов. Умирают

друзья и некоторые коллеги по работе. Уменьшаются запросы общества: от людей старше 60 лет уже не требуют былой энергичности, независимости и созилательности.

4.3.11. Субкультура пожилого возраста

Основными стрессорами пожилых и старых людей (70-80 лет) можно считать отсутствие четкого жизненного ритма; сужение сферы общения; уход от активной трудовой деятельности; синдром «опустошения гнезда»; уход человека в себя; ощущение дискомфорта от замкнутого пространства и многие другие жизненные события и ситуации. Наиболее сильным стрессором в старости является одиночество. Понятие это далеко не однозначное. Если вдуматься, то термин «одиночество» имеет социальный смысл. У человека нет родственников, сверстников, друзей. Одиночество в старости может быть связано и с отдельным проживанием от молодых членов семьи. Однако более существенными в старости оказываются психологические аспекты (изоляция, самоизоляция), отражающие осознание одиночества как непонимания и безразличия со стороны окружающих. Особенно реальным одиночество становится для человека, живущего долго. В центре внимания его дум, размышлений может быть исключительно ситуация, породившая ограничение круга общения. Неоднородность и сложность чувства одиночества выражаются в том, что старый человек, с одной стороны, ощущает увеличивающийся разрыв с окружающими, боится одинокого образа жизни, с другой – стремится отгородиться от окружающих, защитить свой мир и стабильность в нём от вторжения посторонних. Практикующие геронтологи постоянно сталкиваются с фактами, когда жалобы на одиночество исходят от старых людей, живущих вместе с родственниками или детьми, гораздо чаще, чем от стариков, живущих отдельно. Одна из очень серьезных причин нарушения связей с окружающими кроется в нарушении их связей с молодыми людьми. Закрепляется не самая гуманистическая позиция: отсутствие реальной жизненной проекции на будущее ясно как для самого старого человека, так и для его молодого окружения. Более того, нередким сегодня можно назвать столь реликтовое явление, как геронтофобия, или враждебные чувства по отношению к старым людям [11].

Многие из стрессоров людей пожилого и старого возраста можно предупредить или относительно безболезненно преодолеть именно за счет изменения отношения к старикам и к процессу старения в целом. Известный американский врач и основатель Института соматических исследований Томас Ханна пишет, что прославление молодости — это оборотная сторона ненависти к старению. Презирать факт старе-

ния – это то же самое, что презирать жизнь. Это то же самое, что обнаружить полное непонимание самой сути жизни. Молодость – это не то состояние, которое надо сохранить. Это состояние, которое надо развить и продолжить. У молодости есть сила, но у неё нет умения. А ведь умение и опыт – это самая большая сила. У молодости есть быстрота, но у неё нет эффективности. А ведь в конечном итоге лишь эффективность помогает достичь цели. Молодости не хватает настойчивости. А ведь только настойчивость помогает решать сложные задачи и принимать верные решения. У молодежи есть энергия и ум, но она не обладает способностью принимать верные решения, правильно судить о том, как использовать эти качества. Молодость заполнена генетически запрограммированными желаниями, но она не умеет добиваться их выполнения и ощущать красоту достигнутого. Молодость полна надежд и обещаний, но у неё нет способности оценить их свершение и выполнение. Молодость это время сеять и обрабатывать посевы, но это не время сбора урожая. Молодость – это время невинности и незнания, но это – не время мудрости и знания. Молодость – это время пустоты, которая ждет, чтобы её заполнили, это время возможностей, которые ждут реализации, это начало, которое ждет своего развития. Если мы не поймем, что жизнь и старение представляют собой процесс роста и прогресса, то мы не поймем основные принципы жизни [11, с. 116–117]. Отмечается значение физиоморфологических особенностей. Долгожители – это, как правило, худые, активные люди, любители свежего воздуха, у них нет старческих недугов, органических заболеваний. Жизнь завершается естественным образом. Констатируется также, что долгожители бывают довольно скромными в отношении своего материального обеспечения, они малограмотны или совсем безграмотны, не избалованы хорошими гигиеническими условиями и легкой физической работой.

Многие люди в возрасте от 70 до 79 лет (семидесятилетние) страдают от болезней и утраты близких. Умирает всё больше их друзей и знакомых. Наряду с сужением круга общения, уменьшается степень их участия в работе общественных организаций. В этом возрасте пожилые люди часто бывают раздражены и обеспокоены.

Несмотря на то что память у молодых людей в некоторых случаях работает эффективнее, чем у пожилых, мудрость скорее присуща старшему поколению. *Мудрость* — экспертная система знаний, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенные суждения, давать полезные советы по жизненно важным вопросам. «Возможно, для того, чтобы правильно и в полной мере понять, что такое мудрость, требуется больше мудрости, чем есть у кого-

либо из нас», – писал Роберт Стернберг. П. Балтес предложил разделить связанные с мудростью знания на пять категорий: фактические (реальные) знания, методологические знания, жизненный контекстуализм, ценностный релятивизм (относительность ценностей) и неопределенность (сомнение). Мудрость – когнитивное качество, в основе которого лежит кристаллизованный интеллект, определяемый культурными традициями и связанный с опытом и личностью. Напомним, что кристаллизованный интеллект проистекает из знаний и информации об окружающем мире, отношений между людьми, с которыми человек сталкивается в течение всей жизни.

Согласно теории Э. Эриксона, завершающая стадия развития – психологический конфликт целостности против безысходности. По его мнению, пожилые люди размышляют о том, оправдала ли их жизнь ожидания молодости. Если человек, оглянувшись назад, чувствует удовлетворение от пройденного жизненного пути и считает, что сделал всё возможное, ему удается обрести чувство личностной целостности. Те, кто, размышляя о прошлом, видят лишь длинную череду неверных решений, упущенных возможностей и неудач, чувствуют отчаяние. В идеале разрешение этого конфликта должно привести к преобладанию целостности, сопровождаемой некоторой долей отчаяния, которая открывает дорогу к мудрости. Мудрость позволяет пожилому человеку сохранять достоинство и целостное «Я» перед лицом физического распада и даже неминуемой смерти.

По П. Балтесу, мудрость имеет пять основных черт. Во-первых, она направлена на решение важных и трудноразрешимых вопросов, зачастую связанных со смыслом жизни и состоянием дел конкретного человека. Во-вторых, мудрость — это сосредоточие знаний, суждений и советов самого высокого уровня. В-третьих, знания, связанные с мудростью, необычайно широки, глубоки, взвешенны, могут быть применены к специфическим ситуациям. В-четвертых, мудрость сочетает в себе разум и добродетель и используется как во имя личного благополучия, так и во благо всего человечества. В-пятых, несмотря на то что мудрым стать трудно, большинство людей видит это качество в человеке сразу.

По мнению П. Балтеса, количество и качество знаний, связанных с мудростью (а значит, и вероятность того, что человек получит более высокую оценку в ходе тестирования), может увеличиваться с возрастом в силу двух причин. Во-первых, для того чтобы по-настоящему понять факторы, способствующие развитию мудрости, и научиться работать с ними, требуются годы жизни в разнообразных условиях. Такой жизненный опыт приходит лишь с возрастом. Во-вторых, по мере взросления формируются личные качества человека, способствующие

развитию мудрости. Эти качества связаны и с личностными особенностями, и с когнитивным развитием человека. В целом мудрость — явление обратимое. Снижение эффективности когнитивной обработки информации у пожилых людей может ограничить их мудрость или способность применять это качество, особенно в престарелом возрасте.

Значительное изменение роли и социального положения человека носит название *смены статуса*. Статус человека меняется в течение всей жизни. Подросток становится взрослым человеком, а взрослый вступает в средний возраст. В каждом случае человек принимает на себя другую роль и большую ответственность, которые приводят, как правило, к повышению его власти и статуса. Однако смена статуса при вступлении в пожилой возраст несет с собой совершенно другие изменения. Выход на пенсию, вдовство или ухудшение состояния здоровья могут привести к потере власти, ответственности и независимости.

С другой стороны, отход от дел дает человеку новую свободу и позволяет больше следовать собственным интересам. А превращение в прабабушку или прадедушку дает возможность больше времени проводить с родными. Поэтому то, каким образом человек воспринимает изменение собственного статуса и сопровождающие его события, имеет столь же большое значение, как и сами перемены. Влияние многих событий на жизнь пожилого человека во многом зависит от того, какое им придается значение. Выход на пенсию можно рассматривать как потерю полезности и продуктивности работника, а можно и как исчезновение большей части собственной идентичности. При этом неважно, какова профессия человека: водитель, зубной врач, профессиональный танцовщик или руководитель какой-либо фирмы. Однако можно совсем иначе относиться к выходу на пенсию, если последние 30-40 лет жизни ты ненавидел собственную работу и всё, что связано с ней. В этом случае пенсия - освобождение от скуки, монотонности и необходимости подчинения начальству. (Интересно, что нелюбовь к собственной работе является одним из факторов успешного приспособления к выходу на пенсию.) Точно так же вдовство может принести внезапное освобождение от тяжкого бремени забот о хронически больном супруге, открыть перед человеком новые возможности. Оно может означать окончание необходимости жить с тем, кто был тебе неприятен многие годы, но с кем ты не мог развестись. С другой стороны, вдовство может стать причиной длительного и безутешного горя после потери любимого или любимой.

Одной из основных задач жизни человека начиная с подросткового возраста является поддержание относительно постоянной идентичности. В данном случае *идентичность* мы понимаем как обосно-

ванно постоянный набор общих представлений человека о своих физических, психологических и социальных качествах. Процесс поддержания постоянной идентичности во многом соответствует процессу адаптации, он заключается во включении новых явлений и изменяющихся жизненных обстоятельств в существующую «Я-концепцию» и приспособлении к тем важным событиям жизни и неприятностям, которые «Я» не может быстро ассимилировать. Например, перед лицом серьезных хронических заболеваний физические, психологические и социальные аспекты «Я-концепции» ставятся под угрозу и может возникнуть необходимость в значительном приспособлении к изменившимся обстоятельствам. В целом поддержание баланса между постоянством идентичности и открытостью новому опыту — важная задача в пожилом возрасте, равно как и в другие периоды жизни человека.

Приспособление к старению сопровождается и психологической потребностью вспоминать прошлое, размышлять о прошедших событиях. Пожилые люди часто проводят время, перебирая события и образы, которые придавали их жизни смысл и логичность. Иногда они испытывают потребность выделить, подчеркнуть особую значимость отдельных эпизодов и ситуаций прошлого. Нередко люди размышляют о том, какое наследие они оставят после себя, каков их вклад в историю, что будут помнить о них? Некоторые люди хотят оставить память о себе посредством созданных ими произведений искусства, служению обществу, успехам в труде, рожденных и воспитанных детей или благодаря материальным ценностям, которые они передадут своим потомкам или обществу. Многие рассматривают своих детей и внуков как наследников, в которых продолжатся их личность и жизненные ценности.

Будучи взрослыми людьми, соответствуем ли мы описанию, данному Уильямом Джеймсом: «У большинства из нас к 30 годам характер затвердевает как гипс и не изменяется уже никогда»? По-видимому, да. Сохранению основных особенностей или типов личности в течение десятилетий в зрелом возрасте был посвящен целый ряд долгосрочных исследований. Все они обнаружили неизменность личности, подобную определению У. Джеймса.

Многие подобные исследования выявили выраженное постоянство личности в целом. Даже у самых пожилых людей существует организованная, гармоничная и целостная система представлений о самом себе. Они, как правило, также действуют в соответствии с собственным образом «Я». Когда у пожилых людей, несмотря на серьезные жизненные изменения, есть возможность думать, что их действия согласуются с «Я-концепцией», они в целом чувствуют большее удовлетво-

рение от жизни, а их самооценка увеличивается. Несомненно, «Я-концепция» уязвима для событий жизни и изменений здоровья, материального положения, социальных связей, положения в обществе, сексуальных отношений, условий жизни и замужества (женитьбы). Серьезные изменения «Я-концепции» могут, в свою очередь, повлиять на чувство собственного благополучия. Тем не менее непосредственно сам процесс старения не оказывает прямого влияния на представление человека о самом себе. Большинству пожилых людей всё же приходится справляться с чувством собственной уязвимости.

Таким образом, приспособления в пожилом возрасте часто имеют общие черты с приспособлениями, наблюдавшимися в молодости или зрелом возрасте. Человек, определяя свою идентичность, развивая определенные черты личности, проносит их через всю жизнь. Когда люди достигают старости, их реакция на старение и новые ситуации оказывается сугубо индивидуальной и обусловливается идентичностью и чертами личности, выработанными ими в предыдущий период жизни.

Со временем многие пожилые люди сталкиваются с проблемами нарушения работы сенсорных систем, ухудшения здоровья, или эти проблемы встают перед их друзьями и родственниками. Многим приходится противостоять реалиям понижения статуса, снижения продуктивности и сокращения доходов. Чем дольше живет человек, тем больше вероятность того, что он станет свидетелем смерти друзей, членов своей семьи или супруга (супруги).

Как пишут Пол и Маргарет Балтес, римский политик Цицерон (106-43 гг. до н. э.) стал автором, возможно, первого сочинения о положительных аспектах старения. Он писал, что в пожилом возрасте человек наконец-то получает возможность наслаждаться жизнью и размышлять о ней, не отвлекаясь на «телесные удовольствия». Удовлетворение от жизни и приспособление в пожилом возрасте в действительности зависят от целого ряда факторов, однако они мало связаны с возрастом как таковым. Наиболее важный фактор – здоровье человека. Материальное и социальное положение, супружеский статус, адекватность условий проживания, количество социальных взаимодействий и даже возможность свободно переезжать с места на место являются также важными факторами, влияющими на удовлетворенность пожилого человека собственной жизнью. Удовлетворение, которое человек получал от жизни ранее, оказывает влияние на чувство удовлетворенности своим состоянием в пожилом возрасте. Несмотря на то, что удовлетворенность жизнью в целом сопоставима в молодости и пожилом возрасте, источники удовлетворения могут быть разными. Молодые люди большее удовлетворение получают от собственных достижений и успехов на работе, в области саморазвития, от других видов деятельности. Люди старшего возраста могут получать удовлетворение просто от поддержания собственной способности заниматься какой-либо деятельностью. Многие пожилые люди для того, чтобы обрести поддержку и повысить собственную значимость, обращаются к религии и расширяют свой круг общения.

Особое значение в качестве фактора, противостоящего инволюции в целом и способствующего активному долголетию человека, придается его творческой деятельности. Выдающиеся ученые и деятели искусства сохраняли высокую работоспособность не только в пожилом, но и в старческом возрасте. Вот некоторые факты о творческом долголетии. После 70 лет успешно работали многие известные ученые – П. Ламарк, М. Эйлер, К. Лаплас, Г. Галилей, И. Кант и др. А. Гумбольдт писал «Космос» с 76 до 89 лет, И. П. Павлов создал «Двадцатилетний опыт» в 73 года, а «Лекции о работе больших полушарий головного мозга» – в 77 лет (а всего Иван Петрович прожил 87 лет). Среди писателей и поэтов высоким творческим потенциалом в поздние годы жизни отличались: Виктор Мари Гюго – французский писатель (1802–1885); Вольтер (настоящее имя – Франсуа Мари Аруэ) – французский писатель и философ-просветитель (1694–1778); Иван Алексеевич Бунин – русский писатель (1870–1953), лауреат Нобелевской премии (1933): Джордж Бернард Шоу – английский писатель (1856– 1950); Иоганн Вольфганг Гете – немецкий писатель, мыслитель и естествоиспытатель (1749–1832); Лев Николаевич Толстой – русский писатель, граф, член-корреспондент Петербургской академии наук (1828-1910), написал в 71 год «Воскресение», в 72 – «Живой труп», а в 76 лет – «Хаджи Мурат».

Приведенные примеры свидетельствуют о разнообразии и широте интересов творческих личностей. Их интересы носят активный характер, реализуясь не только в разных формах профессиональной деятельности, но и в других социально значимых сферах, что увеличивает шансы в реализации разнообразных потенциальных возможностей личности в период геронтогенеза. Исследование личности ученых, сохранивших творческое долголетие, обнаруживает не только всем известные качества – трудолюбие, упорство, организованность и т. п., но и специфику их рефлексии (рефлексия интуитивности, фантазии, стремления к новизне, гибкости, оригинальности, критичности, инверсионности, т. е. склонности к переходам от одного состояния к другому, к ребячливости). Специфика заключается в том, что уровень рефлексируемой креативности не зависит от пола научных работников, что говорит о ведущей роли деятельностного фактора в раскрытии потенциальных возможностей человека, резервов его организма и личности.

4.4. Периодизация развития личности человека в онтогенезе

Если мы поймем сущность развития человека, то не только ответим на любой вопрос о его понимании и назначении, но и поможем ему стать действительно человеком.

4.4.1. Подходы к разработке периодизации развития

Справедливо критикуя позицию традиционной психологии, стремящейся преимущественно прослеживать прошлое людей, ещё Г. Олпорт показал, что люди как раз заняты нацеливанием своей жизни на будущее. И поскольку «наличное в личности человека» составляет как прошлое, так и будущее, важно рассматривать динамику возрастного развития психических процессов и психологических качеств в личности растущего человека во всей сложности её опосредованности, прежде всего через задаваемую обществом культуру. Мы исходим из того, что в процессе онтогенеза растущий человек овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием, т. е. происходит социализация и интеграция человека в общность. В то же время человек приобретает и всё большую самостоятельность, относительную автономность, т. е. происходит его индивидуализация и как бы различение от ближайшего окружения. По сути, это неразрывно взаимосвязанные компоненты единого процесса личностного развития, определенный уровень которого порождает самодетерминацию, самоуправление личности, сознательно организующей свою собственную жизнь, а значит, и определяющей в той или иной мере своё собственное развитие.

Не рождаясь личностью, человек развивается как личность именно в ходе жизнедеятельности, причём часто выходит за пределы задаваемой деятельности. Ребенок не пассивно приспосабливается к окружающему миру предметов и явлений, созданному предшествующими поколениями, а активно овладевает их достижениями в процессе многоплановой деятельности. Развитие начинается с ситуации, которую А. Валлон описал как ситуацию симбиоза ребенка и взрослого, а Л. С. Выготский называл «пра-мы», где взрослый выступает в социальной позиции носителя человеческой культуры и способов её освоения, стимулируя становление социальной активности растущего человека. Именно эта активность является определяющей характеристикой развивающейся личности, позволяя ей выходить за пределы накопленного опыта, сформированных качеств.

В современной психологии сложился вполне определенный подход к развитию психики, становлению личности человека, возрасту. Речь идет не о смешении личностных и индивидуально-психологических особенностей человека, а о понимании нераздельности, цельности процесса онтогенетического развития, где взаимно детерминированы развитие психики и развитие личности человека.

Возраст – категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития. Возраст обозначает определенную качественно своеобразную ступень онтогенетического развития, обусловленную закономерностями формирования организма, условиями жизни, образования и развития и имеющую конкретно-историческое происхождение. Первая попытка системного анализа категории психологического возраста принадлежит Л. С. Выготскому. Ключевыми характеристиками психологического возраста он считал «социальную ситуацию развития», отражающую место ребенка в системе общественных отношений, деятельность ребенка, новообразования в сфере сознания и личности. Процесс перехода от одной возрастной ступени к другой предполагает глубокое преобразование всех названных структурных компонентов возраста и может сопровождаться более или менее выраженными конфликтами и противоречиями. В нормативно-ценностном плане, приобретающем особое значение за пределами детства. каждый возраст характеризуется специфическими жизненными задачами, от своевременного решения которых зависит как личностное развитие в целом, так и успешность перехода на следующий возрастной этап. Хронологические границы психологических возрастов заметно варьируются в зависимости от социокультурных, экономических и других факторов. Необходимо различать процессы возрастного (онтогенетического) и функционального развития (в рамках отдельных психических процессов) (А. В. Запорожец). Возрастные ступени отличаются относительностью, условной усредненностью, что не исключает, однако, индивидуального своеобразия психического облика человека. Возрастная характеристика развития личности отражает определенную систему требований, предъявляемых обществом к личности человека на том или другом этапе его жизни, и сущность его отношений с окружающими, его общественное положение.

В процессе онтогенеза эмпирически выделяется ряд сменяющих друг друга периодов, качественно различающихся с точки зрения строения, функционирования и соотношения различных психических процессов и характеризующихся особыми личностными образованиями. Поэтому поиск научных основ периодизации психического развития

ребенка выступает как коренная проблема современной психологии развития человека, от разработки которой во многом зависит стратегия построения системы развития личности. В психолого-педагогической науке было сделано множество попыток создать периодизацию психического и личностного развития человека. При этом разные авторы: Э. Эриксон, Э. Шпрангер, Ш. Бюлер, К. Левин, Г. Салливен, А. Гезел и многие другие – строили её по разным основаниям.

Значительная группа периодизаций психического развития строилась на основе вычленения какого-либо одного признака детского развития как условного критерия для разделения его на отдельные периоды. Так, 3. Фрейд, рассматривая развитие ребенка лишь через призму его полового созревания, выделял в связи с этим стадии: оральную, анальную, фаллическую, латентную, генитальную, соответствующие бесполому, нейтральнополому, двуполому и половому детству. П. П. Блонский за основу периодизации брал иной признак созревания организма – развитие зубов ребенка. Отсюда периоды беззубого, молочнозубого и постояннозубого детства. Хотя общая идея о последовательности ступеней в области психического развития была высказана Великим стагиритом (Аристотелем) много столетий назад, сама же проблема создания периодизации развития человека по-прежнему привлекает пристальное внимание психологов. Однако отсутствие должных теоретических обоснований мешает решению вопросов о главных движущих силах психического развития, о том, каково фактическое психологическое содержание соответствующего возраста, каковы внутренние критерии для выделения границ возрастов, какие реальные перемены в психике ребенка происходят под влиянием его социальной ситуации.

В отечественной психологии основы периодизации развития человека заложили Л. С. Выготский, П. П. Блонский и Д. Б. Эльконин. Причём последний разработал достаточно стройную систему периодизации психического развития ребенка. Дальнейшим продолжением анализа проблемы периодизации развития личности являются подходы, разработанные А. В. Петровским, Д. И. Фельдштейном, В. И. Слободчиковым и Е. И. Исаевым.

При разработке теории возрастной периодизации развития человека возникают вопросы, от решения которых зависит не только её обоснованность и целостность, но и понимание того, что происходит с человеком на том или ином возрастном этапе его жизни: Что движет человеком в его развитии? В чём реализуется и проявляется его развитие? Насколько целостно и системно представлен человек? Как проис-

ходит процесс развития: непрерывно или скачкообразно? Существуют ли качественные особенности возраста и кризисные, скачкообразные переходы от одного периода к другому или мы взрослеем и стареем постепенно, незаметно, эволюционно? Что есть человек по своей природе? Активно он преобразует мир и создает себя или зависит от внутренних влечений и событий внешней среды? Что считать развитием и каковы его критерии? Что больше определяет возрастные особенности: внешний или внутренний мир и как они взаимосвязаны?

4.4.2. Рефлексивно-регулятивная периодизация развития человека

Прямо и косвенно отвечая на поставленные вопросы, мы считаем, что движущей силой развития человека является стремление к значимости, которое имеет свои особенности в зависимости от развития социокультурных условий жизни, уровня развития общества и витальных потребностей. Так, стремление к значимости задано, во-первых, биологической природой человека, его витальными потребностями (пища, сон, новые впечатления, секс и др.) и условиями их удовлетворения, т. е. зависит от наличия материальных благ и здоровья. Во-вторых, стремлением самоутвердиться среди людей в социуме, показать или продемонстрировать себя, свои лучшие качества, быть успешным, иметь авторитет и признание, но для этого необходимо быть целеустремленным и организованным человеком, т. е. работать над собой. В-третьих, чтобы действительно достичь чего-то в жизни, быть для других и себя уважаемым и авторитетным человеком, необходимо иметь хорошее образование, быть креативным и продуктивным человеком, вести «правильную» жизнь, и тогда слава и известность придет к тебе. В этом проявляется стремление к значимости на уровне культуры, когда человек реализует себя и весь свой творческий потенциал.

Стремление к значимости реализуется в процессах самоорганизации, регуляции и саморегуляции как своего поведения, общения и деятельности, так и во внешней и внутренней активности. Особенно ярко это проявляется в организации жизни, предвосхищении будущего, саморазвитии и целеполагании. Стремление к значимости реализуется не просто личностью человека, а его «Я» как рефлексивно-регулятивным центром психической активности. При этом в ходе развития человека, с одной стороны, формируются рефлексивно-регулятивные механизмы децентрации или превращения, а с другой — оформляется пространство внутреннего мира воображения (хронотоп), где человек находит последнее пристанище в сложных жизненных об-

стоятельствах. Человек и его «Я» живут только в постоянных превращениях, которые отрабатываются посредством социокультурных (игра, ритуал, обряд, традиция и др.), а также психологических механизмов (подражания, психического заражения, внушения). Децентрация возможна в двух базовых направлениях: социокультурном или в сторону окружающего мира и в сторону внутреннего мира человека, когда он погружается во внутренний мир своего воображения.

Социокультурные условия в ходе возрастного развития изменяются, что способствует освоению ребенком механизма превращения, адаптации к жизнедеятельности, а также расширения ролевого репертуара. Но для развития ребенка эти условия целостно представлены в возрастной субкультуре, которая выступает основой появления психологических новообразований. Всё сказанное наполняет содержанием и раскрывает психологические механизмы, которые объясняют особенности функционирования внутреннего мира человека. Посредством этих механизмов он в процессе регуляции взаимодействий реализует себя в жизнедеятельности.

Стремясь к собственной значимости, личность развивается в силу возникновения в её жизни внутренних противоречий. Они обуславливаются её отношениями к окружающей среде и себе, её успехами и неудачами, а если говорить достаточно общо, то нарушением равновесия между Человеком и Миром. Противоречия разрешаются посредством внешней и внутренней деятельности, приводящей к образованию новых качеств и свойств личности. Если же они не находят своего разрешения, то возникает задержка психического развития, кризисные явления, психоневрозы и т. д.

Одним из основных внутренних противоречий, по-своему проявляющихся на разных возрастных этапах развития личности человека, является противоречие между стремлением быть как все, не отличаться от других, быть любимым и принятым и стремлением быть особенным, не таким, как все, отличаться от других и иметь свою собственную жизнь. Это базовое напряжение, которое выражается в стремлении к собственной значимости и является движущей силой развития личности человека, но в зависимости от возраста и возрастной субкультуры, к которой принадлежит человек, социальной ситуации развития оно, это базовое напряжение, приобретает разные формы и виды.

В развитии личности постоянно возникают противоречия между достигнутым ею уровнем психического развития и образом её жизни, занимаемом местом в системе общественных отношений, выполняемыми функциями. Личность перерастает свой образ жизни, и он отста-

ет от её возможностей, не удовлетворяет её. Растущая личность стремится к новому положению, новым видам жизнедеятельности и в реализации этих стремлений находит новые источники своего развития. Другими словами, человек стремится заниматься саморазвитием, утвердить себя в социуме и самореализоваться, т. е. стремится к значимости собственной личности.

Каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. В соответствии с этим жизнь детей и взрослых разного возраста заполнена специфическим содержанием: особенными взаимоотношениями с окружающими людьми и специфической формой жизнедеятельности. На каждом возрастном этапе существует также определенная система прав и обязанностей ребенка или взрослого человека, которые он должен выполнять. Существуют характерные для определенного возраста стимулы и санкции, позволяющие управлять поведением. Окружающая предметно-вещная среда и средства общения и взаимодействия также имеют свои особенности. Таким образом, социокультурная ситуация развития – это особое сочетание внутреннего базового напряжения, связанного со стремлением к собственной значимости, и внешних условий, типичных для каждого возрастного этапа. Оно определяет как динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, так и качественное своеобразие психологических новообразований, возникающих к его концу.

В этом процессе возникают и кризисы возрастного развития. Под кризисами имеются в виду переходные периоды от доминирования одной тенденции к преобладанию другой. Кризисы возникают на стыке двух возрастов и знаменуют собой завершение одного этапа развития и начало другого. Основной смысл переходного периода состоит в позитивных изменениях как самой личности человека, так и её внутренних образований, которые дополняются отмиранием старого лишь настолько, насколько этого требует развитие новых свойств, черт и психологических новообразований. Центральное для определенного возраста новообразование, являющееся как бы обобщенным результатом, итогом всего психического развития человека, несет в себе исходное основание для формирования личности в следующий период. Это дает право рассматривать кризисы в качестве переломных моментов энтогенетического развития человека.

Развитие личности человека идет как бы между двумя основными линиями: интеграции (овладение общественным опытом, быть как все) и дифференциации (приобретение самостоятельности, автономности, исключительности). Но личностью ребенок становится в ре-

зультате регуляции собственной жизнедеятельности, осуществляя самоуправление, когда он начинает организовывать свою собственную жизнь и определять в той или иной мере своё собственное развитие. На первых порах он осуществляет это с помощью взрослых, а затем самостоятельно. Схематично периодизацию развития человека можно изобразить так:

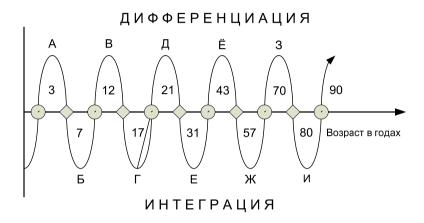


Рис. 7. Периодизация развития человека: А, Б, В, Г, Д, Е, Ё, Ж, З, И — психологические новообразования, причём А, В, Д, Ё, З — это новообразования, связанные с самоопределением личности, а Б, Г, Е, Ж, И — новообразования, связанные с особенностями саморегуляции человека; \bigcirc — кризис «Мы», \diamondsuit — кризис «Я»

Основная идея, которая задает всю логику периодизации развития личности человека, заключается в следующем. Человек развивается посредством совершенствования уже имеющихся, а также через возникновение новых или развитие уже имеющихся психологических механизмов регуляции жизнедеятельности. Здесь важно подчеркнуть, что развитие личности человека идет в его самодвижении, в процессе разрешения внутренних противоречий. По А. Валлону, переход от одной возрастной стадии развития ребенка к другой является результатом того, что деятельность, преобладающая на первой стадии, становится второстепенной и, может быть, даже вовсе исчезает на следующей. И наша задача — показать, каким образом это происходит. Да очень просто: с одной стороны, в процессе адаптации к окружающему ребенка миру, проявляя зависимость от внешнего окружения, растущий человек всё же управляет собой и рефлексирует

собственную деятельность. Для того чтобы отвечать принятым в обществе нормам, соответствовать предъявляемым требованиям, ребенок должен обладать определенными качествами и свойствами, это как раз и выступает его базовым напряжением. В этом понимании развития личности проявляют себя уже названные нами психологические принципы (зависимости и свободы, адаптивности и активности, единства внешней и внутренней детерминации, рефлексии и предвосхищения), а именно один их полюс, т. е. зависимости, адаптивности, рефлексии и внешней предопределенности. С другой стороны, развитие человека происходит, когда он проявляет активность и имеет свободу выбора, может планировать собственную жизнь и предвосхищать её, когда он реализует собственные внутренние устремления.

Таким образом, психологические принципы не только описывают психологические виды и особенности развития личности человека, но и разворачиваются в психологическую структуру человека, а именно: центральным компонентом структуры выступает регуляция взаимодействия человека с окружающей действительностью (см. рис. 2), которая проявляется и наполняется содержанием посредством принятых личностью ценностей и смыслов, внешней и внутренней активности и необходимой для регуляции обратной связью. Вот поэтому в процессе развития человека идет изменение и всех компонентов психологической структуры человека, что наглядно показано в табл. 2. Кроме этого, каждый возраст характеризуется определенной социальной ситуацией развития ребенка или доминирующей тенденцией, которая показывает направление базовой напряженности – на интеграцию с окружающим миром или на дифференциацию от него. При этом следует учитывать, что преобладание одной из тенденций вовсе не значит, что другая никак себя не проявляет. Она также выполняет свойственные ей функции, но они направлены на поддержание ведущей в данный возрастной период тенденции.

В процессе интеграции Человека с Миром, включения в культуру и конкретную общность идет присвоение человеком общественного опыта, усваиваются культурные ценности, осваиваются орудия труда и способы действий с ними. В процессе интеграции возникает чувство «Мы», чувство общности с другими, с теми, которые окружают ребенка и непосредственно общаются с ним. Человек стремится быть как все, не отличаться от других. В этом он видит определенные преимущества, испытывает психологический комфорт, и возникает чувство безопасности. Однако даже в процессе интеграции с другими необходимо постоянно управлять своим поведением, регулировать взаимоотношения с окружающими, знать нормы и правила поведения.

Вот поэтому в процессе интеграции идет возникновение таких психологических новообразований, которые обеспечивают эффективность саморегуляции растущего человека и сопровождаются внутренним напряжением, которое разрешается и находит выражение в кризисе «Мы». Этот кризис начинается с того, что человека не совсем устраивают сложившиеся отношения с окружающими. Изменить эти отношения сам человек, как правило, бывает не в силах, но и мириться с ними тоже не хочет. Что же в таком случае ему остается делать? Только одно совершенствовать отношения с другими, отслеживать возникающие ситуации и делать правильные выводы, другими словами, повышать эффективность саморегуляции.

Процесс дифференциации Человека от Мира, окружающих его людей и предметов необходим человеку, т. к. только в этом процессе и возможно становление самости человека, его «Я», развитие самосознания и рефлексии. Ребенок стремится проявить себя, выделить своё «Я», противопоставить себя другим, выразить собственную позицию по отношению к другим людям, получив от них признание его самостоятельности, заняв активное место в разнообразных социальных отношениях, где его «Я» выступает наравне с другими, что обеспечивает развитие у него нового уровня самосознания себя в обществе, социально ответственного самоопределения. Сам процесс дифференциации как раз и направлен на самоопределение личности человека, на её развитие и становление, более того, личность только и возможна в дифференциации себя от других. Процесс дифференциации осуществляется через самоопределение личности человека в мире, культуре, социуме, в системе межличностных отношений. И все психологические новообразования, которые формируются в процессе дифференциации, так или иначе связаны с самоопределением личности человека. Всё это находит отражение в кризисе «Я», в поиске себя, собственной самости, цели и смысла собственной жизни. Это, конечно, весьма драматическое событие для человека, т. к. найти собственное место в мире очень непросто, но только через кризис «Я» человек становится выше себя, занимается самосовершенствованием и не только творит миры внутри себя, но и преобразует реальный мир.

4.4.3. Содержательная характеристика периодизации развития человека

Содержательную характеристику периодизации развития человека в онтогенезе, исходя из обозначенных критериев, можно представить в виде следующей таблицы.

Закономерности развития человека в онтогенезе

	кри- зисы		Мы		Б	7		Мы		Б	,,		ME	IAIDI			Ь	7			Mr.	IAIDI	
	Вефлексия	Самосознание от-	дельного «Я»		Внутренняя пози-	ция	Внутренний	план действий.	Рефлексия	Самосознание		Мировоззрение.	Образ «Я». Лично-	стное самоопреде-	ление	Проектирование	жизни, мечты			Принятие ответст-	венности за свою	жизнь	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ	Активность	Самоуправление пове-	дением		Самоутверждение		Реализация способнос-	тей		Самоутверждение.	Самостоятельность	Решение нравственных	и личных проблем			Становление самоут-	верждения себя: в люб-	ви, сексе, карьере, се-	мье, обществе	Активность в работе	и поиск определенного	социального и семейно-	го положения
ПСИХОЛОГИЧЕСКИ	Ценностно-смысловая сфера	Эмпатия и страх			Успех. Иерархия мотивов		Произвольность, Мотив достижения лич-	ностных успехов		Самосовершенствование		Жизненные планы	и принципы			Структурирование	смысловых систем			Стремление к стабильнос-	ти и надежности, целе-	устремленность, продук-	ТИВНОСТЬ
	Регуляция	Зависимость -	самостоятель-	ность	Нравственная	саморегуляция	Произвольность,	сознательный	контроль	Волевая регу-	ляция	Нравственное	самоопределе-	ние и выбор		Близость –	изоляция			Стабильность –	изменчивость		
Bos-	раст в годах	0–3			2-2		7–12			12–17		17–21				21–31				31–43			
	Π epuo ϕ	Раннее	детство		Дошколь-	ник	Младший	ШКОЛЬНИК		Подросток		Юность				Молодость				Ранняя	зрелость		

Воз-		ПСИХОЛОГИЧЕ	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ		1/2
раст в годах	Регуляция	Ценностно-смысловая сфера	Активность	Рефлексия	кри- зисы
	Цельность, ос-	Стремление реализо-	43-57 Цельность, ос- Стремление реализо- Оптимизация системы зна-	Анализ и оценка	
	мысленность,	вать свой потенциал,	вать свой потенциал, ний, развитие компетентности своей жизни: найти	своей жизни: найти	ь
	компетентность	признание ценности		и оправдать смысл	ī
		мудрости		жизни	
0	57-70 Жизнь - смерть Проектирование		Ролевая мобильность	Дифференциация	
		жизни — зациклива-	и период отхода человека от	« У »	Mir
		ние	активной трудовой и соци-		IVIDI
			альной жизни		
0	Пожилой 70-80 Открытость -	Смена статуса	Желание оставить память	Воспоминания и	
	закрытость		o cege	анализ прошлого.	Б
				Чувство значимо-	ĭ
				сти — уязвимости	

В период раннего детства (от рождения до 3 лет) преобладает тенденция дифференциации человека с миром, в основе этого лежит внутреннее противоречие, то базовое напряжение, которое выражается в кризисе «Мы». До своего естественного рождения ребенок физически слит с матерью, зависит от неё. Всё, что делает мать, так или иначе сказывается на ребенке. В момент рождения психофизический контакт разрывается, и ребенок, ещё не приспособленный к жизни во внешнем мире, испытывает потрясение. Это пик кризиса «Мы», когда невозможно быть вместе, единым телом с матерью, тогда и начинают рушиться сложившиеся отношения. Если как до рождения, так и после него зависимость ребенка от мира максимальна и взаимодействие осуществляется на основе безусловных рефлексов, то с течением времени кризис «Мы» постепенно разрешается, и ребенок к трем годам получает относительную самостоятельность. Это центральное новообразование раннего детства, которое возникает на основе подчиненных компонентов психологической структуры личности человека. Физическая зависимость ребенка от матери, когда он не может удовлетворить даже простейших физиологических потребностей без взрослых, рождает необходимость быть с ними вместе. В период раннего детства это возможно только посредством эмпатии, и прежде всего эмпатии к матери. Эмпатия нередко сменяется страхом за своё физическое благополучие, перед возможностью потерять близкого человека и перед реальной угрозой. Это часто происходит в процессе приобретения ребенком навыков самоуправления. Осуществляя непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми, ребенок овладевает ориентировочными и сенсомоторно-манипулятивными действиями, осваивает предметноманипулятивную деятельность. Осваивается ходьба, возникают навыки управления собой, ребенок уже отличает себя от других, узнает себя в зеркале, т. е. различает себя как отдельного от других человека. Все перечисленные компоненты психологической структуры человека (эмпатия – страх, самоуправление и самосознание) соединяются в центральном новообразовании раннего детства – в относительной самостоятельности ребенка. Конечно, это самостоятельность на определенном уровне, т. е. уровне отдельных действий, операций и поступков. Отсюда и кризис «Я» как исходный для ребенка трех лет. Обрести самостоятельность предстоит уже в рамках отдельной деятельности, что и происходит у дошкольника в игре.

В *дошкольном возрасте* (от 3 до 7 лет) основная тенденция развития направлена на интеграцию, и в её основе лежит кризис «Я». Этот кризис связан с желанием ребенка получить большую самостоятельность, добиться успеха в той жизни, которую он ведет, конечно,

это возможно прежде всего в игре. Для того чтобы добиться успеха, ему приходится управлять собой и соподчинять возникающие мотивы поведения, т. е. у него формируется иерархия мотивов. Осмысленная деятельность дошкольника направлена на то, чтобы обрести успех, выиграть, другими словами, самоутвердиться, показать свою значимость, что и он чего-то стоит или просто хороший ребенок, и взрослые его любят не зря. Конечно, реальная действительность ребенка не всегда дает ему возможность это осуществить, тогда он уходит в мир фантазии, где он действительно герой, который побеждает злых людей и спасает хороших. Фантазии ребенка есть не только реализация невозможного для него в данной ситуации, но и путь его внутреннего духовного развития, поэтому дети должны фантазировать и воображать, придумывать и осуществлять задуманное, хотя бы в игре. Формируется определенная внутренняя позиция, которая реализуется в центральном новообразовании дошкольника - нравственной саморегуляции. Освоение нравственной саморегуляции идет прежде всего в игре, где дошкольник знакомится и усваивает фундаментальные смыслы человеческого бытия. Вот поэтому дошкольник уже пытается строить своё поведение, управляет им в соответствии с теми смыслами, которые он принял.

Младший школьный возраст (от 7 до 12 лет) характеризуется тенденцией к дифференциации с новой общностью, в которой школьнику приходится учиться. Вписаться в коллектив сверстников далеко не просто, и у многих ребят здесь возникают проблемы. Эти проблемы связаны с кризисом «Мы», в котором находит своё воплощение внутреннее базовое напряжение, вызванное тем, чтобы, с одной стороны, быть как все, а с другой – добиться личных успехов. Невозможность, для некоторых младших школьников, разрешить это противоречие выливается в неврозы. В новой для себя учебной деятельности младший школьник стремится к достижению успеха, иметь личный успех для него очень важно. Но каким образом можно добиться успеха? Через реализацию способностей, если учебная деятельность предоставляет такую возможность. В учебной деятельности реализовать свои способности невозможно без сформированного внутреннего плана действий, а в поведении, общении с ребятами – без рефлексии. Все эти компоненты психологической структуры личности ребенка логически завершаются в произвольности психических процессов и поведения, а также в сознательном контроле. Именно младший школьник уже может произвольно управлять своей учебной деятельностью, осуществлять сознательный контроль своего поведения. Этим разрешается кризис «Мы», и младший школьник выходит на тактический уровень регуляции своей жизнедеятельности. В этом ему помогает

интенсивное формирование интеллектуальных и познавательных сил. Однако перед ним стоит ещё одна проблема, а именно: как побудить или заставить себя следовать принятым планам или просто делать то, что надо? И здесь часто возникает неосознаваемое желание самосовершенствоваться.

В подростковом возрасте (от 12 до 17 лет) ярко заявляет о себе тенденция к интеграции с сообществом сверстников, осознанию своей самости в некой общности. В основе этой тенденции лежит кризис «Я», который выражается в недовольстве собой, своей внешностью и положением, которое занимает подросток в системе межличностных отношений. Кризис «Я» находит выражение в стремлении подростка изменить существующее положение вещей и тем самым самоутвердиться. Однако для этого ему не хватает знаний, определенных умений и навыков. Подросток активно посещает секции и кружки, тренируется и посещает факультативы. Одним словом, им овладевает желание самосовершенствоваться. Многие подростки ведут дневники, подражают киногероям и литературным героям, много читают фантастической и приключенческой литературы, при этом не пренебрегают и сказками. Нередко это уводит ребят в мир фантазий, в особую виртуальную реальность. Составляют планы и программы работы над собой. Конечно, для одних это маленький эпизод в жизни, а для других – начало новой, ими построенной жизни. Всё это направлено на самоутверждение подростка, на то, чтобы быть самостоятельным и взрослым. Вероятно, поэтому для подростка очень важно возникающее в это время чувство взрослости, которое является компонентом другого новообразования этого возраста - самосознания. Все вышеперечисленные новообразования находят реализацию в ключевом новообразовании подросткового возраста – волевой регуляции жизнедеятельности. Конечно, отличить волю от упрямства не так-то просто не только взрослому человеку, но и подростку, вероятно, поэтому взрослые считают подростков упрямыми и своевольными, часто что-то делающими наперекор советам взрослых. При формировании воли и волевых качеств личности возможны и отклонения в личностном развитии, эти отклонения получили названия акцентуации характера. Самовоспитание воли нередко наталкивается на вопросы: А зачем это надо делать? Зачем нужно истязать себя, заставлять себя работать или делать зарядку? Эти вопросы так или иначе возникают в сознании подростка и подталкивают его к осмыслению собственной жизни сейчас и в будущем. Кризис «Я» завершается формированием волевой регуляции поведения, но для чего она нужна? Это подталкивает подростка к следующему кризису «Мы».

Кризис «Мы» характеризует *юношеский возраст* (от 17 лет до 21 года) и находит отражение в ведущей тенденции дифференциации с культурой и социумом. Базовое напряжение, которое является основой кризиса «Мы», заключается в желании юноши быть на уровне, не отставать от других, а с другой стороны, уже есть ориентация на определенный тип личности человека и его ценностные ориентации. Конечно, чаще всего это собирательный тип, который постоянно дополняется и изменяется в своих характеристиках, но суть его всё же остается неизменной, и заключается она в доминирующих у человека ценностях и смыслах его жизнедеятельности. В соответствии с принципами и ценностными ориентациями старшеклассники строят свои жизненные планы. Конечно, процесс построения жизненных планов – это довольно трудное дело, т. к. оно сопряжено с решением нравственных и личных проблем. А проблемы эти не только глобальны (например, найти универсальное жизненное правило), но и касаются конкретных жизненных обстоятельств. Конкретные жизненные проблемы бывает решить гораздо сложнее, чем мировые и глобальные. И нередко старшеклассник терпит неудачу в решении личных проблем, чаще всего это проблемы взаимоотношений со взрослыми и со сверстниками, любовь и дружба. Формирующийся в этом возрасте образ «Я» нередко бывает довольно противоречив, и опора на него в решении возникающих проблем часто неоправданна, да старшеклассники и сами это чувствуют, когда свой внешний облик доводят до крайности, т. е. не только одеваются в соответствии со своими экзальтированными взглядами, но и раскрашивают лицо и волосы соответствующим образом. Всё же решение кардинальных проблем опирается на формирующееся мировоззрение. Мировоззрение – это система взглядов и отношений человека на мир в целом, на место человека в этом мире. Как раз мировоззрение и является той основой, которая помогает старшеклассникам строить жизненные планы и решать личные нравственные проблемы. В раннем юношеском возрасте человек выходит на осознанный уровень нравственной саморегуляции и может совершать осознанный выбор. А старшеклассникам приходится часто совершать значимые выборы, от которых зависит вся их дальнейшая жизнь. Это не только выбор профессии, но и своей судьбы.

Молодость (от 21 до 31 года) — пора выбора жизненного пути и самоопределения в жизненных обстоятельствах, отсюда кризис «Я» как направленная активность на собирание себя в новых для молодого человека обстоятельствах; стремление к установлению не только хороших и доброжелательных отношений с окружающими, в том числе с лицами противоположного пола, но и таких отношений, чтобы люди были близки по духу, искренними и эмоционально отзывчивыми. Если

этого не случается, то нередко молодой человек замыкается в себе, чувствует своё одиночество и уходит от общения с окружающими. Вот такая погруженность в себя может иметь различное продолжение, выражаться в культивировании как собственной значимости, так и своей никчемности. Всё это ведет к структурированию и переструктурированию смысловых систем молодого человека. А отсюда смысложизненные вопросы и размышления, обсуждение глобальных проблем человечества и того, как правильно жить. В этот период в мечтах они проектируют возможную жизнь в любви и браке с любимым человеком, профессиональную карьеру, общественное признание. Но не только проектируют, но и активно стремятся самоутвердиться: в любви, сексе, карьере, семье, обществе. Именно в этот возрастной период заключается большинство браков, выбирается профессия, которая позволяет не только обеспечить себя материально, но и сделать карьеру. Молодые люди чувствуют свою самостоятельность, что способствует их становлению как субъектов в социокультурном пространстве.

В период ранней зрелости (от 31 года до 43 лет) люди активно стремятся к стабильности и надежности своего существования. Это касается как профессиональной деятельности, так и семейных отношений, поэтому в ранней взрослости ярко проявляют себя такие качества, как целеустремленность и желание добиться успеха, быть продуктивным. Отсюда активность в работе и поиск определенного социального и семейного положения, что, конечно, не обходится без проблем и различных жизненных коллизий. Поэтому важно принять ответственность за себя и свою жизнь, что требует от человека продуманности и осторожности в выборе жизненного пути и при принятии решений. В этом отношении возможны необдуманные решения в семейных вопросах, продолжении профессиональной деятельности и отношениях с окружающими людьми, отсюда кризис «Мы». Жизнь и обстоятельства достаточно изменчивы, что требует принятия ответственности за свою жизнь.

Средняя зрелость (от 43 до 57 лет), как считают многие психологи, — это период достижения акме, т. е. пика своего развития, поэтому ярко проявляется стремление реализовать свой потенциал, достичь успехов в профессиональной, семейной или ещё какой-либо деятельности. Поэтому кризис «Я» способствует тому, что человек пытается собрать себя как во внутреннем, так и во внешнем мире целостным и непротиворечивым образом, жить осмысленно и рационально, быть во всём компетентным. В этом отношении средняя взрослость имеет все возможности, т. к. происходит оптимизация системы знаний, которые необходимы человеку в различных сферах деятельности, в том чис-

ле и в области межличностных отношений. Происходит не только развитие компетентности, но и признание ценности мудрости, которая необходима для выбора наиболее оптимальных решений в сложных жизненных обстоятельствах. Здесь анализ и оценка своей жизни имеют не последнее значение, и человек делает всё, чтобы найти и оправдать смысл своей жизни. А если этого не происходит, кризис «Я» может привести к тяжелым переживаниям, депрессии и уходу в «иные реальности», как то компьютерные и иные игры, алкоголизм и др.

В поздней зрелости (от 57 до 70 лет) уже достаточно явно стоит проблема жизни и смерти, т. к. возникают проблемы со здоровьем, умирают родители и всё чаще человек задумывается о своей смерти. И одни в этой ситуации начинают активно заниматься собой, своим здоровьем и досугом, а другие хандрят и плачутся. В это время человек отходит от активной трудовой и социальной деятельности, возникает кризис «Мы». Для некоторых людей это благо, которое их освобождает от рутинной и неинтересной работы, тогда как для других это осознание своей ненужности, и человек может зацикливаться на этом. Хотя в данный период появляются внуки, которые становятся для людей поздней зрелости подлинной отдушиной и отрадой. У них появляются и другие роли, которые они выполняют в различных социальных объединениях, садоводческих товариществах и т. п., одним словом, для многих характерна ролевая мобильность. Происходит дифференциация «Я», и главное для человека в этот жизненный период – собрать себя целостным и непротиворечивым образом, а для этого необходимо ставить цели, проектировать свою жизнь и активно работать над их реализацией.

Пожилой возраст (от 70 до 80 лет) — это открытость миру, новым впечатлениям, помощь близким и отзывчивость на их просьбы. Это помогает чувствовать себя нужным и полезным, знать, что ты не в тягость близким. Одним словом, чувствовать себя значимым для других людей очень важно для психологического комфорта. Если этого нет, то человек чувствует своё одиночество и закрывается от мира, чтобы не быть уязвимым и меньше переживать свою заброшенность и ненужность. Многие пожилые люди хотят оставить хорошую память о себе не только тем, что они сейчас активно включаются в доступные им виды деятельности, но и своими прошлыми достижениями. Поэтому они любят рассказывать о себе интересные истории и случаи, о своих достижениях, победах и наградах. Нередко анализ прошедшего бывает достаточно критичным, и они всё же пытаются что-то исправить. Происходит смена статуса, что влечет за собой кризис «Я».

Список литературы

- 1. Абрамова, Γ . С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Γ . С. Абрамова. М.: Академ. проект: Альма Матер, 2006. 466 с.
- 2. Акмеология: учеб. / под общ. ред. А. А. Деркача. 2-е изд., перераб. М.: Изд-во РАГС, 2006. 422 с.
- 3. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. СПб.: Питер, 2009. 398 с.
- 4. Веракса, Н. Е. История возрастной психологии. Детская психология: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования» / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. М.: Академия, 2008. 304 с.
- 5. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост.: И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 368 с.
- 6. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия / сост.: В. С. Мухина, А. А. Хвостов. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2007.-624 с.
- 7. Волков, Б. С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов: в 2 ч. Ч. 1. От рождения до поступления в школу / Б. С. Волков, Н. В. Волкова; под ред. Б. С. Волкова. М.: Владос, 2005. 366 с.
- 8. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии: научно-популярная литература / Л. С. Выготский. СПб.: Союз, 2006. 222 с.
- 9. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. -2-е изд. М.: Пед. о-во России, 2009.-509 с.
- 10. Кон, И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / И. С. Кон. М.: Просвещение, 2005. 175 с.
- 11. Крайг, Г. Психология развития: науч. издание / Г. Крайг, Д. Бокум; ред. Т. В. Прохоренко. 9-е изд. СПб.: Питер, 2007. 939 с.
- 12. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до поздней зрелости: учеб. пособие для студ. вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. М.: Сфера, 2006. 460 с.
- 13. Малкина-Пых, И. Г. Возрастные кризисы: справ. практ. психолога / И. Г. Малкина-Пых. М.: Эксмо, 2004. 895 с.
- 14. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. М.: Владос, 2005.-606 с.
- 15. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учеб. для студ. вузов / Л. Ф. Обухова. М.: Юрайт: МГППУ, 2011. 460 с.

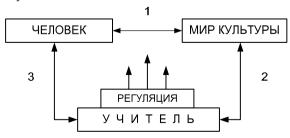
- 16. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. Л. В. Кузнецовой. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2005. 480 с.
- 17. Палагина, Н. Н. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие / Н. Н. Палагина. М.: МПСИ, 2005. 285 с.
- 18. Психология развития: учеб. для студ. вузов, обуч. по специальностям психологии / Т. Д. Марцинковская [и др.]; под ред. Т. Д. Марцинковской. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 528 с.
- 19. Семенцов, В. С. Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты / В. С. Семенцев // Восток Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М.: Наука, 1988. С. 5–32.
- 20. Сорокоумова, Е. А. Возрастная психология: учеб. пособие / Е. А. Сорокоумова. СПб.: Питер, 2007. 208 с.
- 21. Финк, Е. Основные феномены человеческого бытия / Е. Финк // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. С. 357–403.
- 22. Хёйзинга Й. Homo ludens. Статьи по истории культуры / Й. Хёйзинга. М.: Прогресс-Традиция, 1997. 416 с.
- 23. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология): учеб. для студ. вузов / И. В. Шаповаленко. М.: Гардарики, 2005. 349 с.
- 24. Шаров, А. С. Жизненный кризис в развитии личности: учеб. пособие / А. С. Шаров. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. 166 с.
- 25. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по специальностям психологии / Д. Б. Эльконин; редсост. Б. Д. Эльконин. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 384 с.
- 26. Эриксон, Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон; пер. и науч. ред. А. А. Алексеева. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Ленато: АСТ: Фонд «Унив. кн.», 2006. 590 с.

ГЛАВА 5. УЧИТЕЛЬ – МЕДИАТОР КУЛЬТУРЫ

Подлинный учитель – это человек, который не столько учит жить, сколько помогает проектировать жизнь.

Когда говорят об учителе, то сразу вспоминают школьных учителей. И это правильно. Школьный учитель является наиболее ярким представителем всех учителей. Но в нём нашло отражение типичное, общее, что характеризует всех, кто так или иначе связан с проблемами воспитания и обучения подрастающего поколения. Это воспитатели детских учреждений, руководители кружков и спортивных секций, разного рода наставники и т. д.

Анализируя слово «учитель», можно выделить два содержательных полюса. На одном учитель – это человек, который передает знания детям, чему-то обучает их, подготавливает к некоторой деятельности, в том числе профессиональной. На другом полюсе учитель – это человек, который учит жить, дает свой пример правильной жизни. Это, пожалуй, самое широкое понимание, можно сказать, предельное понимание слова «учитель». Если первое понимание учителя более характерно для западной культуры, то второе – для восточной. Если в первом понимании акцент сделан на трансляции, передаче культуры ребенку, на формировании его внутреннего мира, внутренней культуры, то во втором понимании больше подчеркивается момент включения человека в общественную жизнь, социум, а если сказать ещё шире – в культуру. Та и другая стороны деятельности учителя очень важны, да и разорвать их полностью невозможно, но в деятельности конкретного человека одна из них может преобладать. Сказанное можно проиллюстрировать рисунком:



Puc. 8. Место учителя в регуляции взаимодействия растущего человека с миром культуры:

1, 2, и 3 – стороны педагогической деятельности

На рисунке показана роль учителя в культуре. Он посредник, медиатор, который, с одной стороны, передает накопленный общественный опыт растущему человеку, а с другой — вводит этого человека в мир взрослой культуры, в сферу социокультурного взаимодействия. Профессия учителя является одной из древнейших, т. к. люди понимали, что для эффективной и быстрой подготовки детей ко взрослой жизни нужны специально обученные люди. Функции учителя в зависимости от уровня общественного развития, социальных и культурных условий заметно менялись и меняются. То преобладает мнение, что учитель — это прежде всего человек, обучающий ребенка чему-то, то учитель прежде всего должен развивать личность ребенка, учить его самому добывать знания и строить свою жизнь.

5.1. Психология педагогической деятельности и личность учителя

Человек, постигший жизнь, уже Учитель.

5.1.1. Педагогическая деятельность

Анализ структуры педагогической деятельности необходимо начинать с общих методологических положений, которые определяют место и роль учителя в культуре. Поэтому нам следует вернуться к рис. 8. На этом рисунке наглядно показаны три аспекта педагогической деятельности, они логически вытекают из структуры взаимодействия Человека и Мира, а также роли учителя в управлении этими процессами. Прежде чем перейти к характеристике различных сторон педагогической деятельности, остановимся на понятии «профессиограмма». Профессиограмма – это описание профессиональной деятельности специалиста. Для нас это учитель, поэтому зададимся вопросами: Из чего складывается профессиональная деятельность педагога? Что должен уметь делать учитель? Для чего? В общем плане мы ответили на некоторые из этих вопросов, когда говорили об учителе как медиаторе культуры. Традиционные же ответы, типа учитель должен обучать и воспитывать школьников или развивать личность школьника, хотя и верны, но требуют основательных разъяснений. Профессиограмма деятельности учителя складывается из трех аспектов (см. рис. 8). Дадим краткую характеристику каждого аспекта целостной педагогической деятельности.

Первый аспект педагогической деятельности касается взаимодействия ученика и учебного предмета. Это, пожалуй, главный и ведущий компонент всей педагогической деятельности, т. к. основная задача учителя – помочь ребенку освоить имеющиеся в культуре знания и соответствующие умения по конкретному предмету. Этот аспект педагогической деятельности имеет две стороны. Во-первых, учитель должен помочь школьнику усвоить имеющиеся в знания, умения и навыки, которые ему пригодятся в жизни; осмыслить их и построить соответствующую теоретическую модель знаний по предмету, но не мертвую модель, а такую, с помощью которой ученик сможет объяснять явления, связанные с данной предметной областью. Эта сторона педагогической деятельности учителя направлена на формирование внутреннего мира школьника, на трансляцию наличной предметной культуры ребенку, перевод её во внутренний план, т. е. на интериоризацию и экстериоризацию культуры. Во-вторых, без собственной активности учащегося нет подлинного постижения культуры и учебного предмета, поэтому учитель только помогает ребенку включиться в предметную область, организует процесс движения школьника в ходе усвоения им предметных ценностей и смыслов. К ним относятся законы и закономерности определенной отрасли науки, стиль мышления и соответствующий понятийный аппарат и многое другое. Эти две стороны объединяет то, что учитель выступает в них прежде всего как организатор, который помогает учащемуся усвоить основные знаниевые ценностно-смысловые конструкты предмета и включиться в предметную область. Поэтому данный аспект педагогической деятельности назовем организаторской деятельностью. Конечно, сюда может быть включена и традиционно понимаемая организаторская деятельность как организация учащихся на выполнение какого-либо дела.

Выполнение этой основной стороны педагогической деятельности невозможно без того, чтобы учитель как-то упорядочил усваиваемый школьником материал о мире, определился в том, что учащемуся следует усвоить сначала, а что – потом, что более важно для его развития, а что может быть совсем отброшено, с чего начинать процесс обучения и как организовать вхождение ребенка в мир отношений с другими людьми. Всё это связано с целями и задачами, которые ставит перед собой учитель и собирается реализовать на практике, с его общекультурной и предметной подготовкой, с умениями и навыками проектировать и конструировать учебный процесс и воспитательную работу. В этом аспекте педагогической деятельности, который мы назовем конструктивной деятельностью, также можно выделить две стороны.

Во-первых, это знания об окружающем мире, предмете, который ведет учитель. Без хорошей общекультурной подготовки учитель никогда не справится с тем, чтобы учить детей жить своим примером. Да и при обучении предметным знаниям необходимо ориентироваться в том, о чём люди думали, мечтали, какие проблемы стояли перед ними, т. к. новое возникает тогда, когда в этом есть потребность. Во-вторых, учитель должен иметь профессионально-творческое мышление, без которого просто невозможно проектировать и конструировать свою педагогическую деятельность. Глубокое понимание закономерностей развития как конкретной науки, так и человеческого сообщества поможет построить процесс вхождения ребенка в предметную культуру.

Организаторский и конструктивный аспекты педагогической деятельности пронизывают и объединяют непосредственное и опосредованное общение учителя со школьниками. Непосредственно учитель общается с ребятами на уроках, переменах, во время различного рода мероприятий, да и просто на улице или на стадионе. А вот опосредованно – только тогда, когда пишет план урока или готовится к нему. Как это происходит? Например, читая книгу, учитель выбирает те места, которые могут быть интересны ребятам, пригодятся в будущем. В этом выборе идет неявный диалог со школьниками, в ходе которого как бы проверяется то, что может их заинтересовать или вызвать трудности. Искусство ведения скрытого диалога со школьниками – важный компонент осуществления эффективной педагогической деятельности. Коммуникативная деятельность — это не просто общение учителя с учащимися, а такое общение, которое развивает ребят, помогает им самим двигаться вперед в освоении всех богатств культуры. Для осуществления этого необходимо, во-первых, знать и понимать ребенка, его половозрастные и индивидуальные особенности, характер общения со сверстниками. Сюда можно отнести знание отличительных черт познавательной сферы школьников, развитие их способностей и характер мотивов учения. Во-вторых, для осуществления коммуникативной деятельности учитель должен владеть не только необходимыми ему умениями и навыками педагогического общения и педагогической рефлексии, но и активными формами продуктивного взаимодействия с ребятами. Всё вышесказанное органически включается в коммуникативную деятельность учителя. Таким образом, профессиограмма педагогической деятельности учителя включает в себя три стороны – это организаторская, конструктивная и коммуникативная деятельности.

Для выполнения этих видов педагогической деятельности к учителю предъявляются определенные требования, которые закреплены

в квалификационной характеристике. Однако такие требования к учителю предъявляет не только квалификационная характеристика, но и практика или обыденный опыт. В истории можно найти много примеров того, что требования к учителю не только различались, но и порой были противоположны. Например, были такие требования, как свято верить в Бога и быть примерным христианином или быть терпимым к любой религии и культивировать у учеников дух свободы и могущества человека. Интересные примеры требований к учителю можно найти на Востоке. В Индии учитель должен быть личностью, которая следует тому или иному учению, а обучение ученика состоит в том, чтобы транслировать личность учителя ученику. Ведийская ритуальная культура предстает перед нами как тщательно продуманная и отрегулированная система приемов, позволяющая передавать от поколения к поколению (по традиции) личность учителя. Не случайно поэтому ведийские тексты донесли до нас десятки имен учителей, обладавших достаточной творческой мощью, чтобы духовно оплодотворить многие десятки поколений учеников. Полезно сравнить требования к учителю в суфизме с теми, которые мы часто предъявляем к учителю. В суфизме учитель должен:

- 1) симпатизировать ученику;
- 2) следовать примеру Дающего закон;
- 3) не отказывать в совете, оценивать меру продвижения ученика;
- 4) действовать косвенно;
- 5) не пренебрегать другими науками;
- 6) не смущать ум запредельным;
- 7) соразмерять силу ученика и науку;
- 8) делать то, чему учишь.

Не правда ли, довольно современные требования к учителю и, кроме того, во многом достаточно актуальные? Как, например, не смущать ум молодежи запредельными мистическими учениями, которые уводят в мир иллюзий и фантазий.

5.1.2. Личность учителя

Современные исследователи отмечают, что ученики в учителе прежде всего выделяют личностные качества — доброту, душевность, справедливость в выставлении оценок, а после этого — глубокое знание предмета. В зарубежных исследованиях также на первое место ставят личностные качества учителя. Например, Р. Бернс, суммируя личностные качества, необходимые учителям для эффективной работы, выделяет следующие:

- 1) стремление к максимальной гибкости;
- 2) способность к эмпатии, сензитивность к потребностям учащихся;
 - 3) умение придать личностную окраску преподаванию;
- 4) установка на создание позитивных подкреплений для самовосприятия учащегося;
- 5) владение стилем легкого, неформального, теплого общения с учащимися; предпочтение устных контактов на уроке письменным;
- 6) эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность [3, с. 306].

Иными словами, деятельность учителя будет более эффективной, если он способен создать в классе атмосферу тепла, естественности, взаимного доверия. Конечно, если при этом не забывать о профессиональной компетентности педагога. Личностные качества это как бы вершина, которая покоится на фундаменте профессионализма или профессиональной педагогической компетентности. Этот фундамент и должен обеспечивать выполнение как самой педагогической деятельности в целом, так и её видов (организаторской, конструктивной и коммуникативной).

Проблема профессиональной педагогической компетентности с необходимостью выводит нас на важный методологический вопрос о понимании самого учителя, о структуре регуляции педагогической деятельностью учителем. Это поможет нам лучше понять как самого учителя, так и то, что способствует эффективному выполнению его профессиональной деятельности. Регуляция (см. рис. 2) имеет три подсистемы, которые и составляют её структуру: подсистема ценностносмыслового содержания, подсистема активности, рефлексивная подсистема. Все эти подсистемы находят своё естественное воплощение в регуляции учителем взаимодействия школьника с учебным предметом.

Подсистема ценностно-смыслового содержания включает в себя общекультурную подготовку учителя. Это усвоение общечеловеческих ценностей, норм морали и смыслов жизнедеятельности, знание мировой и отечественной истории, литературы, сформированное мировоззрение. Конечно, в эту подсистему включается и педагогическая культура учителя, знание основных психолого-педагогических концепций образования, обучения и воспитания. Для учителей-предметников в эту подсистему включаются предметные знания основ тех наук, которые учитель преподает в школе.

Проявляя активность в педагогической деятельности, учитель реализует то ценностно-смысловое содержание, которое он накопил

как самостоятельно, так и во время обучения в школе и вузе. Учитель должен уметь выполнять основные виды педагогической деятельности, т. е. организовывать ребят для усвоения необходимых знаний и умений, уметь помочь им в ходе их собственного движения по освоению культурного наследия; уметь конструировать различного типа и вида уроки, а также продуктивно общаться с ребятами. У учителя должно быть в арсенале достаточно способов и средств для конструктивной деятельности и общения со школьниками. Эта подсистема включает в себя набор не только внешних видов активности, но и внутренних. К ним прежде всего относятся профессионально-педагогическое мышление и умение учителя проектировать и прогнозировать течение педагогического процесса, предвосхищать результаты педагогической деятельности. Любовь к детям, сочувствие и сопереживание также относятся к внутренней активности педагога.

Управление собственной активностью, коррекция педагогической деятельности учителем приводит нас к пониманию роли педагогической рефлексии в деятельности учителя. Функции рефлексии в педагогической деятельности многообразны: это понимание и осознание собственной профессиональной деятельности, а также деятельности других педагогов; постоянная оценка и корректировка выполняемых действий; сравнение желаемого и достигнутого; интеграция накопленного опыта и рефлексивный анализ в многовариантном целевом прогнозировании. Велика роль рефлексии в организаторской деятельности педагога, а также в конструктивной и коммуникативной. Культивирование рефлексии является главной составляющей профессионального роста учителя.

Названные подсистемы органически соединены в регуляции учителем своей педагогической деятельности. Поэтому подсистема регуляции является центральной, в ней вышеназванные подсистемы последовательно разворачиваются и проявляют себя в различных видах педагогической деятельности. Структура регуляции учителем профессиональной деятельности выполняет несколько функций. С одной стороны, она определяет логику профессиональной подготовки педагога: вначале нужно усвоить необходимое ценностно-смысловое содержание, затем проявить его в определенного вида активности и лишь после этого рефлексировать и корректировать. Это касается усвоения как теоретических, так и практических умений и навыков педагогической деятельности. С другой стороны, структура регуляции учителем своей профессиональной деятельности служит средством профессионального познания и самопознания, профессионального роста и реализации себя как педагога.

5.2. Педагогические способности

Кто постигает новое, лелея старое, Тот может быть учителем.

Конфуций

5.2.1. Характеристика педагогических способностей в отечественной психологии

На исследования проблемы способностей в отечественной психологии наибольшее влияние оказали труды таких выдающихся теоретиков психологии, как Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов. Педагогические способности были предметом специального рассмотрения в работах Н. Д. Левитова, Ф. Н. Гоноболина, А. И. Щербакова и др.

Почти во все учебники психологии вошло определение способностей, данное Б. М. Тепловым: способности – это индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. Теплов особое внимание уделял включению трех обязательных признаков способностей: под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; способностями называются не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих видов деятельности; понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. И ещё два положения отстаивал Теплов: врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития, способности формируются в деятельности. Отмеченные положения легли в основу всех экспериментальных исследований способностей.

- Н. Д. Левитов под педагогическими способностями понимал ряд качеств, имеющих отношение к различным сторонам личности учителя, являющихся условиями успешного выполнения педагогической деятельности, а именно:
- 1) способности к передачи детям знаний в краткой и интересной форме;
- 2) способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности;
 - 3) самостоятельный и творческий склад мышления;
 - 4) находчивость или быстрая и точная ориентировка;

- 5) организаторские способности, необходимые как для обеспечения системы работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.
- Ф. Н. Гоноболин, выполняя своё исследование под руководством Б. М. Теплова, делил качества учителя на собственно педагогические способности и свойства, которые сопутствуют им. В структуру собственно педагогических способностей он включал:
 - 1) способность делать учебный материал доступным учащимся;
 - 2) понимание учителем ученика;
 - 3) творчество в работе;
 - 4) педагогически волевое влияние на ребят;
 - 5) способность организовать детский коллектив;
 - 6) интерес к детям;
 - 7) содержательность и яркость речи;
 - 8) её образность и убедительность;
 - 9) педагогический такт;
 - 10) способность связывать учебный материал с жизнью;
 - 11) наблюдательность;
 - 12) педагогическую требовательность.

Интересный и продуктивный подход к педагогическим способностям был предложен Н. В. Кузьминой [14]. Она под педагогическими способностями понимает индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям деятельности и нахождению (т. е. созиданию) наиболее продуктивных способов получения искомых результатов в ней [14, с. 8]. В педагогических способностях Кузьмина выделяет два взаимосвязанных уровня: рефлексивный и проективный. Названные уровни проявляют себя через конкретные педагогические способности, к ним относятся: гностические способности, т. е. познавательные; проектировочные способности по отбору и распределению заданий-задач в расчете на формирование; конструктивные способности; коммуникативные и организаторские.

5.2.2. Педагогические способности с позиции рефлексивного подхода

Из всех вышеперечисленных подходов к педагогическим способностям подход Н. В. Кузьминой наиболее разработан, хотя и имеет ряд недостатков. Не совсем понятно, как соотносятся способности и виды педагогической деятельности, почему проектирование выступает как уровень педагогических способностей и как конкретные способности учителя. Всё это заставило нас уточнить и развить предложенный подход к пониманию педагогических способностей. Под педагогическими способностями мы понимаем индивидуально-психологические особенности человека, которые обеспечивают эффективную регуляцию педагогической деятельности, чтобы достигнуть требуемых результатов. Или, говоря иначе, **педагогические способности** это индивидуальные устойчивые свойства личности человека, проявляющиеся в регуляции взаимодействия (школьник – мир – учитель) и заключающиеся в нахождении (создании) наиболее эффективных путей и способов получения искомых результатов. Педагогические способности формируются и проявляются в педагогической деятельности, мы выделили три основных вида педагогической деятельности: организаторскую, конструктивную и коммуникативную. В соответствии с этим можно выделить три вида педагогических способностей, которые обеспечивают эффективное выполнение учителем отдельных видов педагогической деятельности: организаторские, конструктивные и коммуникативные педагогические способности.

Педагогические способности имеют определенную структуру, которую задает структура регуляции педагогической деятельности учителем, т. е. её подсистемы — ценностно-смыслового содержания, активности и рефлексии, которые включаются в регуляцию педагогической деятельности. Сама же регуляция проявляется на трех уровнях: операциональном, тактическом и стратегическом [20].

Операционный уровень проявления педагогических способностей характеризуется тем, что педагог умеет общаться с ребятами, находить нужный тон, создавать благоприятную психологическую атмосферу. Умеет рассказать другим, что знает сам. Может организовать ребят для выполнения учебной или какой-либо другой работы. Но по этому уровню нельзя судить о наличии у педагога специальных педагогических способностей. Здесь может прекрасно проявляться общая одаренность человека: качество речи, эрудиция, артистичность поведения, темперамент, эмоциональность. Однако о результативности работы с учащимися трудно говорить, она может быть как положительной, так и отрицательной. Педагоги, у которых педагогические способности проявляются только на этом уровне, как правило, не владеют стратегиями сознательного, профессионального достижения искомых результатов.

Тактический уровень связан с тем, что учитель умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и создавать систему целей и последовательность включения учащегося в учебно-познавательную деятельность. На тактическом уровне проявления педагогических способностей учитель может не только ставить реальные цели, но и последовательно их реализовывать, создавать мо-

дели для реализации поставленных задач. Умение проектировать достижение поставленных целей отличает учителей, которые находятся на этом уровне проявления педагогических способностей. Деятельность педагога на этом уровне говорит о наличии у него специальных педагогических способностей. Но поскольку, как правило, он обучает той или иной отрасли научного знания (физике, математике и т. п.), тому или иному искусству, народному промыслу и др., то этот уровень возможен лишь при достаточном владении этой наукой, что, в свою очередь, требует специальных способностей. То есть рассматриваемый уровень предполагает взаимодействие педагогических и других способностей.

Стратегический уровень проявления педагогических способностей характеризуется тем, что педагогически одаренные люди владеют стратегиями формирования требуемой системы знаний, навыков и умений по изучаемому предмету в целом. Педагог ориентирован на превращение своего предмета в средство формирования и развития личности школьника, на удовлетворение его потребностей в самообразовании, саморазвитии. Педагоги, которые достигли стратегического уровня проявления педагогических способностей, создают оригинальные системы учебно-воспитательной работы, представляющие ценность не только для тех педагогов с которыми они работают, но и для своих современников.

Организаторские, коммуникативные и конструктивные способности реализуются на разных уровнях регуляции педагогической деятельности (операционном, тактическом, стратегическом). Отсюда и подсистемы регуляции педагогической деятельности проявляют себя по-разному.

Конструктивные способности на операционном уровне реализации имеют следующие особенности: для осуществления педагогической деятельности учителю необходимо овладеть минимумом знаний по предмету; иметь набор поурочных планов с возможными вопросами и ответами; карточки и задания для индивидуальной работы учащихся. Это содержательная сторона конструктивных способностей на операционном уровне. Конечно, всё это надо уметь реализовать и лучше, если учитель имеет возможность сделать это несколькими путями. Процесс и результат собственной конструктивной деятельности рефлексируется и корректируется. Таким образом, на первом уровне проявления конструктивных способностей учитель из имеющегося набора знаний, методик преподавания, форм и методов работы конструирует урок, конечно, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей школьников. На тактическом уровне идет проектирование и разработка собственных планов, проигрывание возможных спо-

собов решения задачи, и принятие окончательного решения зависит от уровня сформированности у педагога конструктивных умений. Высокий уровень результативности связан с перспективным планированием всей деятельности в целом, с осознанием, в каких целях отбирается материал и как подвести учащихся к его усвоению.

Коммуникативные способности являются важнейшим фактором продуктивного решения педагогических задач, включающим умение строить с учащимися, их родителями, коллегами педагогически целесообразные отношения. Коммуникативные умения и навыки необходимы педагогу для того, чтобы побудить учащихся к собственной деятельности, к самостоятельному преодолению трудностей в ней, для корректирования деятельности: что правильно, а что и почему неправильно. Общие коммуникативные умения и навыки (необходимые в любом виде профессионально-педагогического общения) включают в себя: умение вступать в положительный эмоциональный контакт; устанавливать и поддерживать эмоциональный и деловой контакт; спонтанно общаться; слушать и понимать партнера по общению; взаимодействовать с партнером; адекватно воспринимать настроение аудитории; управлять вниманием аудитории. Коммуникативные умения способствуют оптимальному процессу взаимодействия и ведут к созданию оптимального и целесообразного взаимодействия между участниками: реализация косвенного воздействия; способность вызвать доверие у учащихся; чувство сопереживания и сопричастности в совместной деятельности; умение правильно воспринимать и учитывать критику, соответственно с ней перестраивать свою деятельность, тактично и справедливо оценивать деятельность учащихся. Кроме того, важно ориентироваться в общении на развитие личности школьников, их самообразование и самореализацию, тактично помогать ребятам в этом деле и рефлексировать собственное общение с ребятами, т. к. оно должно быть продуктивным не только для школьников, но и для педагога, ведь не может быть развивающего общения без того, чтобы сам учитель не развивался в общении с ребятами.

Организаторские способности мы рассматриваем как синтез конструктивных и коммуникативных способностей, воплощенных в организации взаимодействия учеников с миром культуры. Организаторская деятельность включает организацию учебных знаний в процессе их изложения, организацию и коррекцию деятельности учащихся, направленной на овладение учебной информацией, организацию и коррекцию собственной деятельности и поведения на протяжении всего периода взаимодействия с учащимися. Организаторская деятельность представляет собой практическое решение педагогических задач, в ко-

тором доминанта переносится с проекта деятельности на её реализацию и коррекцию в соответствии с изменившимися условиями. Как включить учащихся в решение учебных задач, чтобы получить искомый результат? В этом случае необходимо проектировать организаторскую деятельность с учащимися, проектировать виды и формы работы. Конечно, проектирование – это лишь одна сторона организаторских способностей, необходимо уметь реализовать составленный проект и откорректировать его. Высшее проявление организаторских способностей учителя заключается в том, чтобы учащиеся сами могли организовать свою учебную деятельность, в которой идет формирование их организаторских способностей и развитие их собственной личности. Учителю для этого необходимо овладеть особой активностью косвенного воздействия на учащихся, создать условия для их организаторской деятельности. Конечно, педагог должен постоянно рефлексировать процесс движения школьников и свою деятельность, корректировать и исправлять ошибки.

5.3. Ключевая компетентность профессиональной подготовки учителя

Хороший учитель не открывает истины, он — медиатор истины, которую каждый ученик должен сконструировать в своём воображении сам.

5.3.1. Подходы к пониманию компетентности

В последнее время происходит переориентация образования, переход от знаниевой парадигмы к компетентностной. Реализация компетентностного подхода в образовании, поиск и обоснование ключевых компетенций в профессиональной подготовке педагогических кадров составляют насущную проблему. Естественно, решение следует начинать с понимания компетенции, т. к. это базовая категория профессионального образования, за которой должна лежать теория, а не просто описание содержания. К сказанному добавим, что основной разработчик компетенций Г. Халаж рассматривает их как ответ на вызовы, стоящие перед Европой, т. е. необходимо опять же эффективно отвечать на новые требования рынка труда, экономические изменения, что предполагает новый подход к образованию.

В исследованиях по проблемам компетентносного подхода отмечается сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как

самих понятий «компетенция», «компетентность», так и основанного на них подхода к процессу и результату образования. Другими словами, фиксируется необходимость продолжения широкого и системного теоретико-методологического и эмпирического изучения этих проблем. Развитие компетентностного подхода в настоящее время столкнулось с достаточной трудной задачей определения содержания этого понятия и оснований разграничения ключевых компетенций, а также объема входящих в них компонентов (И. А. Зимняя). Возникшая проблема решения данной задачи затрудняет и разработку подходов (процедур, критериев, инструментария) к оценке компетенций как результата образования. И это несмотря на то, что само понятие «компетенция», входя в ряд таких понятий, как «умения», «компетентность», «способность», «мастерство», содержательно до сих пор не определено.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что, во-первых, компетенция понимается комплексно, как структура, слагаемая из различных частей – совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности; свойств личности и потенциальной способности индивида справляться с различными задачами. При этом наблюдается взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, наличие мотивации и соответствующих ценностных установок (В. С. Леднёв, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков). По большому счету комплексное понимание компетенций предполагает разработку теории, которая все структурные компоненты компетенции соединила бы в нечто качественно целое, но такой теории не предложено, поэтому в рамках этого подхода компетенции чаще всего просто описываются.

Во-вторых, компетенции трактуются как механизм преобразования знаний в профессиональные действия, что проявилось в работе В.-Д. Веблера и М. М. Кашапова. Так, они пишут: «Под компетентностью мы понимаем способность человека преобразовывать свои знания в профессиональные действия (умения и навыки), обеспечивающие стабильно высокие результаты деятельности и позволяющие достигать поставленные цели в конкретной ситуации» [4, с. 13]. Основным здесь является вопрос: а как понимать преобразование знаний в действия? Для ответа на него необходима соответствующая теория, будь то теория экстериоризации или какая-либо иная, например теория саморегуляции. Авторы же косвенно указывают, что таким механизмом самораскрытия является процесс позитивного переструктурирования своего опыта, т. е. освоение, обобщение и вербализация практикоориентированных умственных действий, изменение принципов его организации и практической реализации, транцендируемость умствен-

ных действий из одной ситуации в другую. Что это за процесс позитивного переструктурирования своего опыта, остается неясным. Пожалуй единственное, что можно сказать на этот счет, так это то, что данный процесс рефлексивен в своей основе (Дж. Локк).

В-третьих, один из подходов к пониманию компетенций лежит в области способностей человека, что, на наш взгляд, является достаточно продуктивным. В данном контексте опора на понятие «способности» вполне оправданна по причине того, что одним из её важнейших признаков выступает эффективность выполнения или регуляции деятельности (Б. М. Теплов). Однако понимание педагогических способностей по большей части описательно, т. е. идет перечисление того, чем должен обладать современный и эффективный учитель. В данном отношении подход к педагогическим способностям Н. В. Кузьминой отличается теоретической проработанностью, системностью и перспективностью. Однако и в этом подходе возникает вопрос о теоретическом осмыслении ключевого понятия специфической чувствительности к педагогической деятельности, а также к субъекту и объекту взаимодействия. В чём суть этой специфической чувствительности, не раскрывается, но так или иначе специфическая чувствительность связывается с рефлексией [14].

Обобщая вышеперечисленные подходы, можно сказать, что компетентность – это эффективность саморегуляции (регуляции) активности субъектов в процессе педагогического взаимодействия в достижении некоторого результата. В этих процессах психологический механизм саморегуляции реализует и раскрывает переход знаний как рефлексивно оформленных смысловых моделей той или иной реальности в различные виды внешней и внутренней активности (когнитивной, аффективной и конативной). Это возможно в силу того, что смысл выступает вероятностным конструктом регулятивной активности, который выражает значимое для человека и меру вероятности реализации этой значимости. По сути, в процессах саморегуляции осуществляется актуализация знаний как рефлексивно оформленного содержания смысловой сферы человека, в активности, т. е. в представлениях и чувствах, в конкретных действиях и поступках, в мыслях и предчувствиях. Конативный аспект саморегуляции ассоциируется с деятельностной стороной взаимодействий педагога с учащимися и осуществляется прежде всего на уровне конкретных операций. Тогда как аффективно-когнитивная активность педагога в большей степени связана с тактическим и стратегическим уровнями саморегуляции педагогической деятельности. И вовсе не случайно Н. В. Кузьмина выделяет три уровня в целостной характеристике педагогических способностей.

5.3.2. Метавоображение как ключевая компетентность

Эффективность саморегуляции субъектов образовательного процесса во многом определяется степенью развитости самих рефлексивных механизмов, посредством которых реализуется всякая психическая активность человека как динамической и самоорганизующейся системы (У. Матурана, Ф. Варела). В обучении прежде всего проявляет себя когнитивно-аффективная активность. Целостным проявлением этой активности выступает воображение, а т. к. оно является сквозным психическим процессом (Л. М. Веккер) или главной способностью человека (И. Кант, Х. Ортега-и-Гассет), в которой сопрягаются внешний и внутренний миры жизнедеятельности, то его должно называть метавоображением.

Другими словами, изучение метавоображения с онтологических позиций, т. е. как главной способности человека в его отношениях с миром, достаточно перспективно, особенно это касается психологопедагогических исследований, т. к. позволяет не только выйти на конструктивное изучение взаимосвязи внутреннего и внешнего миров, но и, опираясь на их единство в саморегуляции педагогической деятельности, определить и объяснить ключевые компетентности в образовательном процессе. К сказанному следует добавить и то, что процесс саморегуляции осуществляется в определенном контексте, каковым для человека выступает его метавоображение как некоторое пространство возможных горизонтов сопряжения, понимания и толкования своего поведения. На это в последнее время обращают внимание А. А. Вербицкий и В. Г. Калашников, определяющие контекст как общепсихологическую категорию, пронизывающую активность человека. Они дают «...собственно психологическое определение контекста как системы внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации как целого и входящих в него компонентов» [5, с. 9]. Для нас функции контекста выполняет метавоображение, в пространстве которого происходит не только саморегуляция педагогической деятельности, но и сопряжение человека и мира или субъектов образовательного процесса. Это нашло подтверждение и в рамках синергетической парадигмы современной науки, в частности в теории автопоэзиса (У. Матурана, Ф. Варела). В соответствии с взглядами этих авторов, всякая живая система не просто занимает определенную нишу в окружающем мире, но своё окружение она имеет второй раз уже внутри себя, для того чтобы иметь постоянную возможность работать со своим внутренним миром и предвосхищать развитие событий. Отсюда процесс метавоображения невозможен без рефлексии (Л. С. Коршунова, Б. И. Пружинин), что особенно важно в развиваемом нами подходе к метавоображению как ключевой компетентности в профессиональной подготовке учителя. Посредством метавоображения рефлексивно самоорганизуются и сопрягаются внутренний и внешний миры и реализуются педагогические способности учителя.

Рефлексивный аспект метавоображения как ключевой компетентности в профессиональной подготовке учителя рассматривает Н. В. Кузьмина [14], в связи с этим в структуре педагогических способностей ею выделяются два ряда признаков, которые имеют одну общую черту — специфическую чувствительность. Так, специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности может проявиться лишь в метавоображении, в рефлексивных процессах различения и тождества конкретной педагогической деятельности и её виртуального проекта, который есть развернутая во времени смысловая схема (модель, паттерн) или её временение (М. Хайдеггер). Тогда специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда напрямую связана с процессом видения и составляет перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, т. е. к учащемуся.

В соответствии со взглядами Н. В. Кузьминой, все педагогические способности, а также уровни (перцептивно-рефлексивный, проектировочный) так или иначе связаны с метавоображением как сопряжением внутреннего мира педагога и внешнего мира его деятельности. На это в своё время обращал внимание В. А Крутецкий, когда писал о педагогическом воображении, что это способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

Рефлексия, являясь важнейшей составляющей психической активности, в своих видах (полагающая, внешняя и сопрягающая) задает координаты пространства метавоображения [19] и к тому же несет в себе и собственное содержание, это значимость и ценность для человека окружающего мира (Ф. Ницше, М. Хайдеггер, Н. Луман). Эту же мысль в своих работах развивает О. И. Генисаретский, который пишет, что метавоображение, в каких бы жизненных мирах оно ни осуществлялось, всегда соотнесено с ценностным миром личности, с действительной сутью её личностного роста [9]. Из сказанного вытекает, пожалуй, самая фундаментальная функция рефлексии, которая реализуется в процессах интеграции и дифференциации — функция связывания

и различения процессов и психических образований. Рефлексия на основе прояснения собственного репертуара аксиоматических состояний выполняет функцию стягивания и собирания нечто в целостность [9]. Другими словами, именно в метавоображении мы конструируем, истолковываем, осмысливаем и реализуем себя в той реальности, в которой живем, т. е. так или иначе воплощаем значимое для нас в процессах антиципации, проектирования и обживания (переживания, проигрывания, проживания) различных степеней вероятности линии поведения с целью сопряжения внешнего и внутреннего миров. Оно обеспечивает нашу способность непосредственно переживать значимые ситуации в наличных или возможных жизненных мирах, причём способность эта зависит от меры присущей им образной выраженности и ценностной полноты.

Поэтому размышления о роли метавоображения в духовнотворческих процессах немыслимы без рассмотрения его аксиологического аспекта, что для психологии не является общепринятым, но высвечивает ещё одну чрезвычайно важную проблему – «видения» мира. Так, метавоображение помещает «Я» человека в обстановку возможных жизненных миров и позволяет испытывать их – и себя через них – на привлекательность, осмысленность, возможность выжить в них и освоиться. Это происходит посредством децентрации «Я» или, говоря иначе, в процессе превращения, когда «Я» начинает собирать себя в иной реальности, в контексте которой реализуется активность. В этом случае О. И. Генисаретский говорит о плазматической функции метавоображения, проявляющейся в его способности освещать светом ценностной оправданности обширные пространства воображаемого и созерцаемого миров [9]. Процесс «видения», по сути, есть механизм рефлексивноценностного собирания и связывания отдельных элементов в нечто целостное, которое выступает регулятивно освоенной частью мира. Отсюда и понимание предполагает внутреннее «видение» ситуации в её ценностно-смысловом контексте, в смысловых связях и отношениях, в перспективе. Поэтому одна из главных функций метавоображения – это создание возможного и ценностно оправданного мира для человека.

Метавоображение — это наше инобытие, где реализуется рефлексивно-ценностный механизм смыслового сопряжения внешнего и внутреннего миров посредством редукции комплексности. В этих процессах происходит снижение неопределенности, уменьшается роль тех факторов окружающей среды, которые направлены против единства внутреннего и внешнего миров. Таким образом через смысл как механизм взаимосвязи психическая система сохраняется, адаптируется и развивается (Н. Луман). Именно в идее редукции комплексности, понимае-

мой как непрерывный рефлексивный процесс обживания, Луман усматривает двигатель эволюции психических систем [15].

Возвращаясь к анализу педагогического взаимодействия, заметим, что в пространстве метавоображения происходит отработка процессов децентрации (Ж. Пиаже) или позиционно-ролевого превращения, являющегося выражением ролевой мобильности и показателем развитости педагогических способностей, которые иногда называют артистическими. Ролевая мобильность содействует не только эффективности педагогической деятельности, но и познанию и пониманию другого субъекта, возникновению чувствительности к его внутреннему миру. Можно сказать, что в метавоображении совершается превращение (децентрация «Я-позиции»), а также проживание и обживание возможных ситуаций педагогического взаимодействия, в итоге у учителя рефлексивно оформляется определенное перспективное видение и готовность к реальному взаимодействию. Следствием этих процессов является возникновение специфической чувствительности, основу которой составляет рефлексия как механизм простраивания, связывания и организации педагогического взаимодействия в пространстве метавоображения, где организующим принципом рефлексивных процессов выступает некий «параметр порядка» (Г. Хакен), который детерминирует и определяет специфическую чувствительность к педагогическому взаимодействию. Также в пространстве метавоображения формируется готовность или позиция в отношении реального взаимодействия, в том числе и постурально-тоническая (А. Валлон). Причём позиции – это аффективнопознавательные отношения к окружающему миру, воплощающиеся в тонических сокращениях мышц тела, в позах и готовности действовать определенным образом.

В целом сопряжение внешнего и внутреннего миров реализуется в саморегуляции конкретного взаимодействия, где наработанные в процессах обживания схемы поведения воплощаются в действия и поступки, тогда как специфическая чувствительность сигнализирует человеку об успешности или неудачи их реализации. Специфическая чувствительность как организация определенного рефлексивного механизма различает и интегрирует значимое и важное для педагогической деятельности, а вот выражает значимость чего-то и репрезентирует её человеку аффективная сфера [18]. Именно аффективная сфера человека является выражением специфической чувствительности к процессу и результатам своей профессиональной деятельности. И только затем, в силу её связи с когнитивной и конативной сферами, мы замечаем проблемы и недочеты, задумываемся о том, что не всё случилось так, как надо. Вот тогда во внутреннем мире человека, в его метавоображе-

нии актуализируются проблемные места, которые обживаются в наличных ситуациях, тем самым дифференцируя и интегрируя взаимосвязи и оформляя наилучшие варианты продуктивного поведения. Эти процессы происходят перманентно не столько в ситуациях произвольной активности, сколько на подсознательном уровне и даже во сне.

Рефлексивные механизмы, являясь основанием специфической чувствительности, в то же время определяют архитектонику метавоображения как ключевой компетентности, которая обеспечивает эффективность регуляции педагогического взаимодействия. В зависимости от уровня регуляции и функций рефлексивного механизма специфическая чувствительность имеет свои особенности. Так, на первом уровне происходит различение, определение и простраивание границ одного и иного, сюда относится прежде всего сенсорная чувствительность, а затем внимательность и наблюдательность. На втором уровне - смысловое связывание наиболее вероятных линий развития событий, угадывание перспективных направлений деятельности, ценностное видение происходящего. Третий уровень связан с чувствительностью к оптимальной организации всей педагогической деятельности, когда возникает «параметр порядка», направленный на стратегические цели и ценности. Вышеперечисленные уровни проявления специфической чувствительности прямо соотносятся с уровнями регуляции педагогической деятельности, а именно: операционным, тактическим и стратегическим. А это не только раскрывает структуру педагогических способностей в целом, но и ключевую компетентность учителя.

Таким образом, во-первых, рефлексия и рефлексивные механизмы определяют ценностно-смысловое содержание и механизмы функционирования метавоображения как ключевой компетентности, которая проявляется прежде всего в аффективно-когнитивной активности человека, а затем реализуется конативным образом в процессах регуляции взаимодействия с внешним миром.

Во-вторых, метавоображение как главная способность человека в то же время является определяющей характеристикой педагогических способностей и выступает как ключевая компетентность педагогического взаимодействия. С одной стороны, обеспечивает внутреннюю работу по обживанию вероятных линий поведения в той или иной ситуации педагогического взаимодействия, а также наработке продуктивных схем поведения, а с другой — дает возможность перспективного педагогического видения внешнего мира, причём все эти процессы взаимосвязаны и лежат в основании специфической чувствительности.

В-третьих, специфическая чувствительность в регуляции педагогического взаимодействия имеет в соответствии с механизмом рефлексии качественные различия в зависимости от уровня регуляции педагогической деятельности. Она развивается от чувствительности к различиям, далее к различению перспективных, с точки зрения обучения и воспитания, линий смыслового связывания педагогического процесса и к выработке критериев оптимальной организации всей педагогической деятельности, направленной на стратегические цели образования.

5.4. Самоменеджмент учителя

Плыву не так, как ветер дует, а как парус поставлю! Изречение древних мореплавателей

5.4.1. Основная цель самоменеджмента

Человек должен сам строить свой жизненный путь, не цепь внешних событий, а выстраданную духовную линию. Подлинная жизнь есть отражение внутреннего мира человека. Самоменеджмент – это путь к профессиональному самовыражению и эффективной учебной деятельности, тогда как самовоспитание – это сознательная и целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своей личности. Самоменеджмент и самовоспитание – это как бы две стороны одного процесса, направленного на профессиональный рост человека. Мы будем говорить о самоменеджменте, который, на наш взгляд, более доступен учителю и ученику, чем самовоспитание. Это, возможно, связано и с тем, что более продуктивно для человека изменять собственную профессиональную или учебную деятельность, чем просто себя.

Что же такое самоменеджмент? Самоменеджмент представляет собой последовательное и целенаправленное использование испытанных методов работы в повседневной практике, для того чтобы оптимально и со смыслом использовать своё время [11]. Основная цель самоменеджмента состоит в том, чтобы максимально использовать собственные возможности, сознательно управлять течением своей жизни (самоопределяться) и преодолевать внешние обстоятельства на работе и в личной жизни. Многие учителя ориентированы на процесс преподавания, а не на результат, о чём свидетельствуют следующие противопоставления. Многие учителя и ученики предпочитают:

- 1) правильно, как принято, выполнять свои функции вместо того, чтобы делать правильные дела;
- 2) решать возникающие проблемы вместо того, чтобы создавать творческие альтернативы;

- 3) сберегать средства вместо того, чтобы оптимизировать используемые средства;
 - 4) исполнять долг вместо того, чтобы добиваться результатов;
 - 5) исправлять ошибки вместо того, чтобы повышать свои успехи.

Предпосылкой того, что в вашем личном рабочем стиле вообще что-либо изменится, является прежде всего представление о том, куда уходит ваше время, что конкретно и как вы делаете. Часто это представление бывает совершенно ошибочным. Попытайтесь в результате анализа собственной деятельности определить пять причин временных потерь. Просмотрите список, состоящий из самых существенных «поглотителей» времени, и наметьте «свои» пять важнейших:

- 1) нечеткая постановка цели;
- 2) отсутствие приоритета в делах;
- 3) попытка слишком много сделать за один раз;
- 4) отсутствие полного представления о предстоящих задачах и путях их решения;
 - 5) плохое планирование трудового дня;
 - 6) личная неорганизованность, заваленный письменный стол;
 - 7) чрезмерное чтение;
 - 8) скверная система поурочных планов;
 - 9) недостаток мотивации (индифферентное отношение к работе);
- 10) поиски записей, памятных записок, адресов, телефонных номеров;
 - 11) недостатки кооперации с коллегами или разделения труда;
 - 12) отрывающие от дела телефонные звонки;
 - 13) незапланированные посетители;
 - 14) неспособность сказать «нет»;
 - 15) неполная, запоздалая информация;
 - 16) отсутствие самодисциплины;
 - 17) неумение довести дело до конца;
 - 18) отвлечение (шум);
 - 19) затяжные совещания;
 - 20) недостаточная подготовка к беседам и обсуждениям;
- 21) отсутствие связи (коммуникации) или неточная обратная связь от учеников или учителей;
 - 22) болтовня на частные темы;
 - 23) излишняя коммуникабельность;
 - 24) чрезмерность деловых записей;
 - 25) синдром «откладывания»;
 - 26) желание знать все факты;
 - 27) длительные ожидания (например, условленной встречи);

- 28) спешка, нетерпение;
- 29) слишком редкое делегирование (перепоручение) школьникам или учителям дел;
 - 30) недостаточный контроль за перепорученными делами.

Задумайтесь над этим. Одолев свои пять «поглотителей» времени, вы уже сможете добиться значительного повышения свой продуктивности. Самоменеджмент дает десять преимуществ:

- 1) выполнение работы с меньшими затратами;
- 2) лучшая организация труда;
- 3) лучшие результаты труда;
- 4) меньше спешки и стресса;
- 5) больше удовлетворения от работы;
- 6) большая мотивация труда;
- 7) рост квалификации;
- 8) меньшая загруженность работой;
- 9) меньше ошибок при выполнении своих функций;
- 10) достижение профессиональных и жизненных целей кратчайшим путем.

5.4.2. Функции самоменеджмента

Ежедневное решение разного рода задач и проблем можно представить в виде ряда различных функций, которые находятся в определенной взаимосвязи между собой и, как правило, осуществляются в определенной последовательности. Подобный процесс самоменеджмента может быть представлен как своего рода круг правил, наглядно демонстрирующий связи между отдельными функциями самоменеджмента (рис. 9).



Рис. 9. Функции самоменеджмента

Во внешнем круге обозначены следующие пять функций:

- 1. Постановка целей. Анализ и формирование личных целей.
- 2. Планирование. Разработка планов и альтернативных вариантов своей деятельности.
 - 3. Принятие решений. Принятие решений по предстоящим делам.
- 4. *Реализация и организация*. Составление распорядка дня и организация личного трудового процесса в целях реализации поставленных задач.
- 5. *Контроль*. Самоконтроль и контроль итогов (в случае необходимости корректировка целей).

Внутри этого круга расположена дополняющая функция:

6. Информация и коммуникация. Вокруг этой функции в известной мере вращаются остальные функции, поскольку коммуникации как обмен информацией необходимы во всех фазах процесса самоменеджмента. Отдельные функции не следуют строго одна за другой, как это представлено на рисунке, а многообразно переплетаются.

Техника самоменеджмента включает в себя: функцию, рабочие приемы, методы; достигаемый результат (выигрыш во времени за счет...). В таком порядке мы и будем раскрывать технику самоменелжмента.

Функция постановки целей.

Рабочие приемы, методы. Постановка цели требует выразить в виде четких намерений и в точных формулировках наши явные и скрытые потребности, интересы, желания и задачи, а также сориентировать наши действия и поступки на эти цели и выполнение. Постановка цели означает взгляд в будущее, ориентацию и концентрацию наших сил и активности на том, что должно быть достигнуто. Таким образом, цель описывает конечный результат. Цели представляют собой вызов и побуждают к действиям. Постановка целей – непрерывный процесс, поскольку цели не задаются раз и навсегда. Знать свои цели и последовательно к ним стремиться означает концентрировать свою энергию на действительно важных делах, вместо того чтобы понапрасну тратить силы. Осознание своих целей может означать значительную самомотивацию для работы и является предпосылкой планирования, а значит, и успеха; заключается в точном знании того, что, когда, в каких масштабах необходимо достичь. Процесс постановки целей можно изобразить так (рис. 10).

«Мыслить целями» – значит поставить частное на службу большому целому. Появляется знание того, в каком направлении идти и какого конечного результата надо достичь.

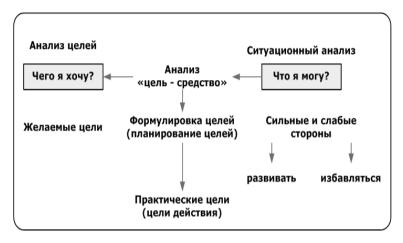


Рис. 10. Процесс постановки целей

Процесс постановки целей охватывает три фазы:

- 1. Нахождение цели чего я хочу?
- 2. Ситуационный анализ что я могу?
- 3. Формулировка целей к чему я конкретно приступаю?

Обеспечьте сначала ясность цели. Каких целей вы хотите достичь? Согласуются ли они между собой? Существуют ли так называемая высшая цель и определенные промежуточные цели на пути к главной? Знаете ли вы, что вы сами можете сделать для этого (сильные стороны) и над чем вам ещё надо работать (слабые стороны)? Постарайтесь найти цели, которые могут быть обращены в непосредственные действия. Подобные конкретные, ориентированные на определенные действия цели можно непосредственно планировать по дням или неделям и реализовать по этапам. Нахождение личных целей может осуществляться посредством следующих четырех ступеней:

- 1. Разработка общих представлений о жизненных устремлениях.
- 2. Дифференциация во времени жизненных целей.
- 3. Разработка путеводных представлений в профессиональной сфере.
 - 4. Инвентаризация целей.

Набросайте общие представления о жизненных устремлениях. Назовите пять важнейших целей, которых вы ещё хотите достичь до конца жизни. Затем дифференцируйте свои жизненные цели по временным критериям. Долгосрочные жизненные цели: чего вы хотите достичь в этом мире, в этой жизни? Среднесрочные цели: чего вы хотите

достичь в ближайшие пять лет? *Краткосрочные цели*: чего вы хотите добиться уже в ближайшие 12 месяцев?

Выделите свои профессиональные ориентиры. Чем бы вы охотнее занимались в профессиональном отношении? Если бы вы могли свободно выбирать служебное положение, функцию, звание, отрасль, организацию, предприятие или институт, кем бы вы охотнее всего были бы или стали?

Просмотрите заполненные формуляры и составьте инвентарную опись ваших целей. Отфильтруйте при этом важнейшие позиции, т. е. те жизненные цели и цели карьеры, которых вы хотите достичь. После того как вы прояснили для себя вопрос о личных и профессиональных целях, необходим ситуационный анализ. Ситуационный анализ в личной и профессиональной сферах представляет собой своего рода реестр личных ресурсов (средств для достижения целей) и позволяет выяснить, что следует поощрять (сильные стороны) и над чем ещё надо работать (слабые стороны).

Следующий шаг — анализ «цель — средство», в ходе которого необходимые для достижения целей средства (личные, финансовые и временные ресурсы) сопоставляются с реальной ситуацией. Из определения мер, требуемых для достижения долгосрочных целей (например, концентрация на сильных сторонах), вытекают конкретные практические цели, необходимые для дальнейшего процесса самоменеджмента. Формулировка целей предполагает фиксацию сроков и результатов.

Достигаемый результат (выигрыш во времени за счет...). Мотивация, устранение слабых сторон, распознавание преимуществ, концентрация усилий на узких местах, фиксация сроков и ближайших шагов.

Функция планирования.

Рабочие приемы, методы. Планирование в круге правил самоменеджмента означает подготовку к реализации целей.

- Затрачивая больше времени на планирование, вы сокращаете время на исполнение и экономите время в целом (планирование выигрыш во времени).
- Преимущества планирования обнаруживаются в таких сферах самоменеджмента, как достижение целей, выигрыш во времени, обозримость, установление приоритетов, сроков, резервов времени, повышение эффективности, делегирование дел и уменьшение стресса.

Важнейшие принципы и правила планирования времени:

1. Использование метода «Альпы», а именно: составляйте план лишь на определенную часть своего рабочего времени, как показывает опыт, лучше всего на $60\,\%$.

- 2. Анализ видов деятельности и расходов времени. Листок «дневных помех».
 - 3. Сведение задач воедино план действий.
 - 4. Регулярность системность последовательность.
 - 5. Гибкость.
 - 6. Перенос несделанного.
 - 7. Установление временных норм.
 - 8. Установление приоритетов по степени важности.
 - 9. Делегирование.
 - 10. Альтернативы.

Планирование времени можно представить как закрытую систему: из планов жизни и долгосрочных планов вытекают годовые и квартальные планы, а из них — месячные и декадные планы, которые в итоге конкретизируются в деловых планах дня. План дня представляет собой последнюю и важнейшую ступень планирования времени и конкретную реализацию намеченных целей. Планирование предполагает поэтапный и системный подход, разложение общей задачи на частные, чтобы распределить различные акции по временным периодам (от плана действия к плану времени).

Всегда перепроверяйте свои планы и изменяйте их, если окажется, что они невыполнимы или поставленная цель не может быть достигнута к указанному сроку. Если же вы решились на какое-то дело, то доводите начатое дело до конца, концентрируйте на нём все свои силы. Но помните о том, что за каждым напряжением должна следовать разрядка (менеджмент здоровья является составной частью самоменеджмента).

Достигаемый результат (выигрыш во времени за счет...). Подготовка к реализации цели, оптимальное распределение и использование времени, сокращение сроков исполнения.

Функция принятия решений.

Рабочие приемы, методы. Принятие решений предполагает выбор первоочередных задач и дел. Принять решение — значит установить приоритеты. Для целесообразного и эффективного выполнения ваших задач, безусловно, необходимо, чтобы вы лично установили их очередность.

Установление приоритетов помогает вам:

- 1) планомерно вести дела;
- 2) выполнять срочную работу к установленному времени;
- 3) регулировать перерывы в работе;
- 4) проверять степень срочности;

- 5) определять альтернативные решения, например, с помощью вспомогательных вопросов;
 - 6) учитывать возможности делегирования.

Ваши личные приобретения:

- 1) вы активно регулируете свой трудовой или учебный процесс (самоменеджмент);
 - 2) избегаете ненужных конфликтов со своими целями;
- 3) избегаете конфликтов с подчиненными (учениками), коллегами и руководством;
 - 4) избегаете переделывания уже сделанного;
 - 5) избегаете ненужного стресса.

Для принятия решения очень полезно опираться на некоторые принципы, например принцип Парето (соотношение 80:20). Принцип Парето в общем виде гласит, что внутри данной группы или множества отдельные малые части обнаруживают намного большую значимость, чем это соответствует их относительному удельному весу в этой группе. Принцип, который был сформулирован итальянским экономистом Вильфредо Парето (1848–1923), неоднократно получал подтверждение на практике в самых различных сферах. Принцип Парето применительно к рациональному использованию времени гласит: «Если все рабочие функции рассматривать с точки зрения критерия их эффективности, то окажется, что 80 % конечных результатов достигается только за 20 % затраченного времени, тогда как остальные 20 % итога поглощают 80 % рабочего времени» [11, с. 120]. Применительно к повседневной работе это означает, что не следует браться сначала за самые легкие, интересные или требующие минимальных затрат времени дела. Необходимо приступать к вопросам, сообразуясь с их значением и важностью: сначала немногие «жизненно важные» проблемы, а уже потом многочисленные «второстепенные». Последовательное применение принципа Парето конкретизируется, если все задачи проанализировать в соответствии с их долей в итоговом результате и затем распределить по категориям А, Б и В.

Техника анализа АБВ исходит из имеющегося опыта, согласно которому доли в процентах более важных и менее важных дел во всём их общем количестве остаются в целом неизменными. С помощью букв А, Б и В отдельные задачи подразделяются на три класса в соответствии с их значимостью с точки зрения достижения профессиональных и личных целей. Анализ АБВ основывается на следующих трех закономерностях, подтвержденных опытом:

• Важнейшие задачи (категория А) составляют примерно 15 % от общего количества всех задач и дел, которыми занят руководитель

(учитель). Собственная значимость этих задач (в смысле вклада в достижение цели) составляет, однако, примерно 65 %.

- На важные задачи (категория Б) приходится в среднем 20 % общего числа и также 20 % значимости задач и дел руководителя (учителя).
- Менее важные и несущественные задачи (категория В) составляют, напротив, 65 % общего числа задач, но имеют незначительную долю порядка 15 % в общей «стоимости» всех дел, которые должен выполнить руководитель (учитель).

Согласно выводам анализа АБВ рекомендуется за самые важные, т. е. приносящие наибольший результат, дела А браться в первую очередь, чтобы с помощью немногих действий обеспечить большую часть общего эффекта. На следующие по степени значимости задачи Б приходится также существенная часть совокупного результата, тогда как выполнение относительно большого числа, но менее важных задач в целом дает небольшой итог.

Анализ задач по принципу АБВ вы можете осуществить следующим образом.

- 1. Составьте список всех предстоящих в соответствующем периоде времени задач.
- 2. Систематизируйте задачи по степени их важности, установите очередность дел в соответствии с их значением для вашей деятельности.
 - 3. Пронумеруйте свои задачи.
 - 4. Оцените ваши задачи в соответствии с категориями А, Б, В:
- \bullet А. Первые 15 % всех задач, относящихся к категории А, не подлежат перепоручению.
 - \bullet Б. Последующие 20 % задач составляют категорию Б.
 - В. Остальные 65 % всех задач являются задачами категории В.
- 5. Перепроверьте, исходя из первоочередности задач категории A, свой временной план на соответствие выделенного вами бюджета времени значению задач:
 - 65 % запланированного времени задачи А;
 - 20 % запланированного времени задачи Б;
 - 15 % запланированного времени задачи В.
- 6. Произведите соответствующие корректировки, ориентируя свой план на задачи A.
- 7. Оцените задачи Б и В с точки зрения возможности их делегирования.

Под делегированием в общем смысле понимается передача подчиненному задачи или деятельности из сферы действий руководителя. Одновременно с рабочей задачей для её выполнения должны также делегироваться необходимая компетенция и ответственность в спе-

циальной сфере (функциональная ответственность). Начальник сохраняет за собой ответственность за руководство, которая не может быть делегирована (рис. 11).



Рис. 11. Делегирование ответственности

Делегирование означает саморазгрузку. Оно высвобождает время для выполнения руководящих функций (задач А) и предоставляет шансы сотрудникам для раскрытия своих способностей (мотивация). Делегирование в равной степени выгодно и для руководителя, и для подчиненных. Успешное делегирование предполагает: готовность делегировать (желание); способность делегировать (возможность). Кто неэффективно делегирует, тот осуществляет неэффективный менеджмент. Делегируйте под контролем также средние долгосрочные задачи из вашей сферы деятельности. Ежедневно делегируйте как можно чаще и как можно больше, насколько позволяет рабочая ситуация и потенциал сотрудников. Делегируйте не только своим подчиненным, но и другим подразделениям и сервисным службам.

Шесть вспомогательных вопросов по делегированию способствуют оперативному принятию решений:

- 1. Что должно быть сделано?
- 2. Кто должен это сделать?
- 3. Почему он должен это сделать?
- 4. Как он должен это сделать?
- 5. С помощью чего он должен это сделать?
- 6. Когда он должен это сделать?

Эффективность делегирования предполагает соответствующую организацию труда: планируйте делегирование своих задач и следите за их выполнением и соблюдением сроков с помощью листка контроля. Степень соучастия сотрудников в процессе делегирования отражает умение руководителя выполнять свои функции (руководство посредством делегирования).

Достигаемый результат (выигрыш во времени за счет...). Приводящая к успеху организация труда, первоочередное решение жизненно важных проблем, упорядочение дел по степени важности, избавление от «тирании» неотложности, продуктивность трудовых затрат.

Функция реализации и организации.

Рабочие приемы, методы. Организация вашего рабочего дня должна соответствовать принципу: «Работа должна подчиняться мне, а не наоборот». Следующие правила и принципы должны послужить для вас импульсом к составлению распорядка дня, но они не носят характера обязывающих рекомендаций. Оцените отдельные принципы исходя из того, насколько вы готовы их уже сейчас практиковать, просто испробовать или вообще отвергнуть.

Правила начала дня.

Начинайте день с позитивным настроением. Старайтесь для каждого дня находить какое-либо позитивное начало, поскольку тот настрой, с которым вы приступаете к предстоящим задачам, имеет немаловажное значение для ваших успехов или неудач. Каждое утро, как рекомендовал это делать великий Пифагор своим ученикам, говорите себе такие стихи:

Прежде чем встать от сладостных снов, навеваемых ночью, Думой раскинь, какие дела тебе день приготовил.

Таковы были его поучения, которые и сейчас хорошо вписываются в современный самоменеджмент. Сформулируйте реалистический план на весь день. Вначале ключевые задачи, к которым необходимо приступать без «раскачки». Утром занимайтесь сложными и важными делами.

Правила, касающиеся хода дня.

Необходима хорошая подготовка к работе. Это даст возможность сократить собственное рабочее время за счет подготовки к работе и планирования. Отклоняйте дополнительно возникающие неотложные проблемы. Избегайте незапланированных импульсивных действий. Своевременно делайте паузы и соблюдайте размеренный ритм. Выполняйте важные задачи по возможности до полудня. Хорошо себя зарекомендовало ежедневное резервирование одного спокойного, или закрытого, часа, в течение которого вам никто не может помешать.

Правила завершения рабочего дня.

Все начатые небольшие дела старайтесь завершить в течение одного дня. Необходим контроль за результатами и самоконтроль. План на следующий день составляете ещё вечером. Или, как опять же учил своих учеников Пифагор:

Не допускай ленивого сна на усталые очи, Прежде чем на три вопроса о деле дневном не ответишь: Что я сделал? Чего я не сделал? И что мне осталось?

Работоспособность каждого человека подвержена определенным колебаниям, происходящим в рамках естественного ритма. Говорят обычно о «жаворонках» или о «совах». Первые могут особенно хорошо работать по утрам, но быстро устают во второй половине дня и, соответственно, нуждаются в более раннем окончании работы. Вторые по-настоящему входят в форму только ближе к полудню, им лучше всего работается по вечерам (до глубокой ночи). Ни один из этих основных типов не работает лучше или хуже другого, просто они работают по-разному. Пик работоспособности у них приходится на разные периоды дня.

Важным фактором ваших успехов в работе выступает ваш *личный стиль работы*. Способы и методы труда определяются в первую очередь свойствами характера человека, его склонностями и привычками. Для того чтобы изменить свой стиль работы, надо, во-первых, уяснить себе сильные и слабые стороны своего метода работы, во-вторых, иметь стимул к сохранению и упрочению сильных сторон и, в-третьих, быть готовым работать над преодолением собственных недостатков.

Одной из существенных предпосылок успешной работы является концентрация на действительно важном и существенном вместо распыления по мелочам. Вы сможете значительно улучшить свой стиль работы и разгрузить себя, если все свои рабочие задания будете сначала (кратко и принципиально) ставить под вопрос. Эти вопросы и меры, которые вы можете выбрать, приведены на рисунке:



Рис. 12. Пути к саморазгрузке

Достигаемый результат (выигрыш во времени за счет...). Применение самоменеджмента, концентрация на значительных задачах, использование пика производительности, учет периодических колебаний, становление индивидуального рабочего стиля.

Функция контроля.

Рабочие приемы, методы. Последней функцией во внешнем кольце круга самоменеджмента является контроль. Многие специалисты видят в нём основную деятельность менеджера. Контроль за результатами служит улучшению, а в идеальном случае — оптимизации трудового процесса. Вы выявляете, были ли достигнуты поставленные цели, и вносите необходимые коррективы. Контролируйте и рефлексируйте постоянно реализацию своих временных планов.

Контроль как функция самоменеджмента охватывает три задачи:

- 1. Осмысление физического состояния: что достигнуто к моменту осуществления контроля?
- 2. Сравнение запланированного с достигнутым: в какой степени достигнута поставленная цель и какие отклонения имеют место?
- 3. Корректировка по устранению отклонений. Время, продолжительность и регулярность контроля в определяющей степени зависят от исполняемых задач и поставленной цели. В этой связи следует различать контроль процесса и контроль результата.

В конце рабочего дня необходимо контролировать и отражать не только выполнение поставленной задачи, но и личную ситуацию. В этом случае полезно применять метод пяти пальцев.

- \bullet М (мизинец) мыслительный процесс: какие знания, опыт я сегодня получил?
- Б (безымянный палец) близость цели: что я сегодня сделал и чего достиг?
- C (средний палец) состояние духа: каким было сегодня моё преобладающее настроение, расположение духа?
- У (указательный палец) услуга, помощь: чем я сегодня помог другим, чем услужил, порадовал или поспособствовал?
- Б (большой палец) бодрость, физическая форма: каким было моё физическое состояние сегодня и что я сделал сегодня для своего здоровья, поддержания своих физических сил?

Достигаемый результат (выигрыш во времени за счет...). Обеспечение запланированных результатов, позитивное воздействие на течение жизни.

Функция информации и коммуникации.

Рабочие приемы, методы. Сердцевину (центр) круга самоменеджмента составляет сфера информации и коммуникации, вокруг которой постоянно вращаются другие функции. Информация и коммуникация представляют собой ключевые моменты всякого процесса управления, общественных отношений, социальной системы, да и вообще самого человеческого существования. Мы ограничимся некоторыми советами по рациональному чтению, остальное можно почерпнуть в книге Л. Зайверта «Ваше время в ваших руках» [11].

Рациональное чтение помогает лучше справиться с потоком информации, поскольку бессистемное чтение означало бы потерю времени и пустую трату средств. Чтение может быть: ориентирующим — это первое восприятие материала; изучающим — когда необходимо отыскать существенное; обобщающим — обобщение материала и критическая оценка прочитанного.

Десять правил совершенствования методики чтения.

- 1. При просмотре и чтении текста думайте о том, какую информацию вы из него хотите получить.
- 2. Просмотрите название глав и разделов, пробегите глазами тексты на суперобложке или краткое содержание, а также предисловие, вступительные замечания и введение.
- 3. Выясните, что бы вы хотели прочитать более интенсивно. При просмотре отдельных разделов обращайте внимание на вводные и заключительные фразы, а также на ключевые слова.
- 4. Не задерживайтесь на примечаниях, частях текста, напечатанных мелким шрифтом, на аргументации, статистических данных, подробных описаниях и различных отступлениях автора.
- 5. Больше, чем словам, следуйте смысловому содержанию и идее текста. Старайтесь понять прежде всего смысл высказываний частного и общего порядка.
- 6. Отыскивайте такие используемые автором смысловые указатели, как подзаголовки, выделенные слова и предложения, а также таблицы.
- 7. Указатели в виде слов обращают ваше внимание на определенные вводные замечания, усиления или акценты в тесте (особенно, следовательно, поэтому, тем самым, также, кроме того, с другой стороны, однако и т. п.).
- 8. Опускайте малоинформативные пассажи и замедляйте темп чтения на важных участках текста.
- 9. Учитывайте также специфику структуры различных текстов: справочные тексты важнейшую информацию содержат в начале тек-

ста; в комментариях и высказываниях по какому-либо вопросу существенная информация приводится, как правило, лишь в заключительном предложении; специальные статьи во введении содержат описание проблемы, в основной части — разработку путей её решения и в заключительной части — выводы.

10. Обрабатывайте текст с помощью разного рода пометок, выписок и т. п.

Достигаемый результат (выигрыш во времени за счет...). Быстрое чтение, лучшая организация совещаний и конференций, выделение времени для собеседований, отгораживание от возможных помех, меньше отвлечений, меньше «бумажной войны».

Список литературы

- 1. Антилогова, Л. Н. Введение в психолого-педагогическую антропологию: учеб. пособие / Л. Н. Антилогова, А. Ф. Караваев. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006. 223 с.
- 2. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология: к изучению дисциплины / Б. П. Бархаев. СПб.: Питер, 2007. 444 с.
- 3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. М.: Прогресс, 1986.-356 с.
- 4. Веблер, В.-Д. Педагогическое мышление как ключевая компетентность преподавателя высшей школы / В.-Д. Веблер, М. М. Кашапов // Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения. М.; Ярославль; Рос. психол. о-во, 2005. Т. 1. С. 12–18.
- 5. Вербицкий, А. А. Контекст как психологическая категория / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников // Вопр. психологии. 2011. N = 6. C. 3 = 15.
- 6. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост.: И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 368 с.
- 7. Габай, Т. В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по специальностям психологии / Т. В. Габай. 4-е изд., стер. М.: Академия, $2010.-240~\rm c.$
- 8. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. -2-е изд. М.: Пед. о-во России, 2009.-509 с.
- 9. Генисаретский, О. И. Воображение и рефлектированный мифопоэтизм / О. И. Генисаретский // Открытый музей. 2004. № 3. С. 4–11.

- 10. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педа-гогического исследования: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Педагогика и психология» / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. 5-е изд., испр. М.: Академия, 2008. 207 с.
- 11. Зайверт, Л. Ваше время в ваших руках / Л. Зайверт. М.: Экономика, 1990. 232 с.
- 12. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. для студ. вузов, обуч. по пед. и психол. напр. и спец. -2-е изд., доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. М.: Логос, 2008. -384 с.
- 13. Князева, Н. Н. Практикум по педагогической психологии: учеб. пособие / Н. Н. Князева, О. М. Ешукова. Омск: Изд-во ОмГПУ, $2006.-116~\rm c.$
- 14. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.
- 15. Луман, Н. Введение в системную теорию / Н. Луман. М.: Логос, 2007. 359 с.
- 16. Савенков, А. И. Педагогическая психология: учеб. для студ. вузов, обуч. по спец. «Педагогика и психология»: в 2 т. / А. И. Савенков. М.: Академия, 2009. Т. 1. 416 с.
- 17. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. вузов / Л. Д. Столяренко. 4-е изд. Ростов н/Д: Феникс, $2006.-542~\rm c.$
- 18. Шаров, А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / А. С. Шаров // Рефлексивные процессы и управление. 2005. № 1. С. 71—92.
- 19. Шаров, А. С. Онтология смысла: сопряжение внешнего и внутреннего миров / А. С. Шаров // Мир науки, культуры, образования (Горно-Алтайск). $-2012.- N \cdot 24$ (35). -C. 137-139.
- 20. Шаров, А. С. Рефлексивная природа аффективной сферы / А. С. Шаров // Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». М.: Рос. психол. о-во, 2012. Т. 1. С. 59–60.

ГЛАВА 6. ПАРАДИГМЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Одни люди ищут идеал воспитания в прошлом и тем самым обрекают общество на застой. Другие пытаются уловить тенденции развития человечества, при этом совершая ошибки и заходя в тупики. Третьи вверяют свою судьбу воле небес и живут спокойно. Какой же путь выбрать? А может, всё время искать истинную дорогу и всю жизнь мучиться сомнениями?!

6.1. Поиски философского обоснования воспитания

He иди по следам древних, но ищи то, что искали они.

Кобо Дайси

В последнее время стало совершенно очевидным, что от самого человека, его внутренних ресурсов, и в первую очередь от его нравственных ценностей и установок, от его нового мышления зависит будущее человечества, его выживание, сохранение земной цивилизации. Это повышает ответственность системы воспитания во всём мире за характер общественного воздействия на личность, за формирование гуманистических идеалов, за использование научного потенциала человечества в интересах социального и нравственного прогресса. Осознание данной истины во многом объясняет возросший интерес к воспитанию как общечеловеческой проблеме. Философы, педагоги, психологи и другие специалисты самых разных направлений спорят, размышляют о новых путях воздействия на сознание и поведение человека. Здесь важен именно новый подход, опирающийся на научную методологию, на которой сосредоточено сейчас внимание философско-этических школ. Помочь человеку сделать правильный выбор, обосновать его – одна из центральных задач научной методологии воспитания.

Поиски философского обоснования воспитания ведутся в разных направлениях, под разными, так сказать, парадигмами [16]. И это очень важный процесс, от него зависит не только то, куда будет направлено воспитание подрастающего поколения, но и как оно будет осуществляться. Более того, именно от воспитания зависит будущее нашей жизни на земле. Философия воспитания в настоящее время не только активно развивается как специальная отрасль философских

знаний, в ней определились различные направления, связанные с идеями той или иной философской или психологической школы. Классификацию существующих в западной философии направлений можно проводить, исходя из основополагающих принципов философской школы или течения, разделяемых представителями той или иной концепции нравственного воспитания. Тогда можно говорить о прагматистской, неопозитивистской, утилитаристской, экзистенциалистской и тому подобных концепциях нравственного воспитания.

Консервативное направление включает прагматистскую и утилитаристскую концепции воспитания, близкие по целевым установкам и критерию оценки поведения людей. Методологической основой консервативного направления в воспитании служит тезис Дж. Дьюи, согласно которому интеллектуальные и нравственные качества личности заложены в её уникальной природе и их проявление связано прежде всего с индивидуальным опытом человека. Отсюда задачу воспитания представители прагматизма видят не в формировании определенных моральных качеств, принципов, ценностной ориентации человека, а лишь в количественном росте данных ей от природы способностей, качеств и её индивидуального опыта как главного условия самореализации личности. Рост индивидуального опыта, ведущий к успеху, служит главным критерием морального поведения. Причём вопрос о характере ценностей, из которых исходит в своём поведении человек, они считают лишенным смысла. Поведение человека, по Дьюи, лишено устойчивой высшей цели, твердых принципов, норм, с которыми следовало бы считаться при выборе своих поступков. Одну из важнейших задач системы воспитания Дьюи видит в том, чтобы научить человека приспособиться к среде и получить таким образом возможность развить свои природные уникальные способности. В процессе воспитания следует развивать активность человека, это важнейший путь к познанию человеком мира и определению предела своих собственных сил. Главное для человека - это сам процесс развития, понимаемый как его рост, как количественное накопление тех качеств, которые присущи ему на любой стадии жизни.

Сторонники *неопрагматистской концепции воспитания* усиливают индивидуалистскую направленность идей Дьюи, его антиинтеллектуализм, сближая во многих вопросах концепцию воспитания прагматизма с экзистенциализмом. Вслед за Дьюи они считают, что задатки, способности, таланты личности носят врожденный характер, что основа её творческого начала заложена в глубинах человеческого «Я», даже стремление к самореализации также является врожденным. Система воспитания призвана выявить суть врожденной природы че-

ловека и опираться на неё. Поведение человека полностью самодетерминировано, каждая личность представляет собой собственный проект, сама себя творит в процессе свободного выбора. Источники роста и гуманности личности лежат только в самой личности, они ни в какой мере не созданы обществом. Последнее может только помочь или препятствовать росту гуманности человека, подобно тому, как садовник может помочь или помешать росту куста роз, но он не может определять, чтобы вместо куста роз рос дуб (А. Маслоу). Самовыражение личности достигается не разумом, а только чувствами, что всё поведение человека является продуктом восприятия определенных явлений в момент совершения им поступка. Приучить человека всюду и везде чувствовать себя удовлетворенным — вот основная цель воспитания, не лишенная, если вдуматься, определенной социальной почвы.

Представители «нового гуманизма» (П. Хёрст, Дж. Вильсон, Л. Кольберг и др.) связывают процесс воспитания с ценностной ориентацией людей. По их мнению, философия воспитания должна четко очертить круг гуманистических социальных и моральных ценностей, назвать общественные институты, призванные формировать ориентацию на эти ценности, обосновать соотношение индивидуальных и социальных качеств личности, которые могли бы способствовать утверждению в обществе «духа демократии». Сведение морали к рациональным суждениям, наличие которых гарантируется интеллектуальным развитием личности, определяет, согласно принципу «нового гуманизма», главную задачу нравственного воспитания и формирования интеллектуально развитой автономной личности.

Экзистенциональное направление в философии воспитания претендует на тонкий подход к проблемам воспитания, отстаивая важность внутренних мотивов человеческого поведения. Безусловно, воспитание имеет своей целью научить человека самому ориентироваться в ситуации, совершать выбор поступков, решений, которые позволят ему реализовать заложенные в нём способности. Главный фактор оценки поведения личности усматривается в самом факте свободного выбора, но не в его конкретном содержании. Воспитание – это разнообразные виды становления, формирования выбора, борьба человека за то, чтобы кем-то стать. Цель всего процесса воспитания состоит в том, чтобы научить человека творить себя как личность. Но что значит творить себя как личность? Кем человек должен стать? Какие качества формировать у себя? Все эти вопросы вообще повисают без ответов. В лучшем случае сторонники указанного направления ссылаются на положение экзистенциализма о том, что человек должен восстановить изначальную свою природу, предстать уникальной личностью. Идеалом для них выступает система воспитания, которая предоставляет каждому молодому человеку возможность заниматься по индивидуальному плану, который он сам для себя конструирует.

Психология необихевиоризма прежде всего в лице его ведущего лидера Б. Скиннера послужила методологической основой для оформления технократических концепций воспитания. В академических кругах технократические идей в значительной мере утратили популярность и подвергаются довольно острой критике. Что же касается самого процесса воспитания, то здесь все ещё широко применяются поведенческие нормы и техника «подкрепления», сформулированная необихевиоризмом. Дело в том, что методы модификации поведения очень удобны для формирования людей с заранее заданными свойствами, способностями, готовыми верно служить идейным вдохновителям и организаторам процесса воспитания. Надо сказать, что методы модификации поведения используются практически всеми направлениями в воспитании, но при этом имеют свои особенности. Главная цель воспитания сторонников необихевиоризма заключается в том, чтобы помочь личности адаптироваться к существующей социальной системе, для этого необходимо воспитание у личности определенных моральных качеств, и в первую очередь чувства ответственности как главного условия жизнестойкости социальной системы. Особое значение придается ответственности и дисциплине в процессе труда.

Во многих описанных выше подходах к воспитанию человека акцент сделан на свободе человека или его зависимости от окружающей среды, на культивировании внутреннего мира или на том, чтобы все были одинаковы, на адаптации к социальному окружению или на творческой активности личности. Все существующие концепции философии воспитания с индивидуальным набором базовых для каждой концепции идей можно поместить в общее воспитательное пространство, или пространство развития личности человека, которое задается принципами психологии образования и развития человека (зависимости и свободы, активности и адаптивности, рефлексии и предвосхищения, внешней и внутренней детерминации), где конкретные концепции воспитания не только занимают определенное место, но и очерчивают присущее им пространство личностного развития человека. Концепции воспитания имеют ещё одну отличительную особенность – акцент на одном или нескольких уровнях проявления жизнедеятельности личности. Так, бихевиоризм и необихевиоризм, т. е. технократические концепции прежде всего говорят о модификации поведения, другими словами, об операционном уровне регуляции жизнедеятельности. Тогда как сторонники гуманистического подхода подчеркивают

роль морального сознания или придают особое значение в воспитании стратегическому и тактическому уровням моральной регуляции поведения.

6.2. Психологические механизмы и приемы воздействия

Вначале культура формирует человека в соответствии со своим прообразом, и только после этого человек начинает вносить свою лепту в развитие отдельных элементов культуры.

6.2.1. Основные механизмы социального развития

В психологии к основным механизмам социального развития индивида относят подражание, заражение, внушение и убеждение. Однако системное рассмотрение этих механизмов наталкивается на ряд теоретических и экспериментальных проблем (Б. Д. Парыгин, Б. Ф. Поршнев, Г. М. Андреева). К ним можно отнести вопросы, связанные с внутренней структурой этих психологических механизмов и их системного рассмотрения.

В отечественной психологии первыми, кто начал исследовать механизмы социального развития, были В. М. Бехтерев и Г. В. Плеханов. Последний, например, утверждал, что наряду с подражанием существует и другой, противоположный ему механизм – противоречие (или контрподражание), названный Г. В. Плехановым «соотносительным изменением». Представляется, что идея Плеханова о диалектически связанных противоположных механизмах в детерминации психического развития человека имеет глубокое, сущностное значение. Есть основание полагать, что в детерминации психического развития участвуют своего рода пары диалектически связанных механизмов: подражание и контрподражание, суггестия (внушение) и контрсуггестия, заражение и противоположный ему механизм. В свете сказанного интерес представляет попытка Б. Ф. Поршнева объяснить через механизмы внушения и контрвнушения ряд важнейших страниц древнейшей истории человечества. Так, если с суггестией (внушением), по мнению Поршнева, связана зависимость человека от принудительной силы коллективных действий и представлений, то с контрсуггестией связано рождение «внутреннего мира», психической независимости личности.

Психологические механизмы воздействия на человека, способствующие социальной детерминации его психологического развития

и усвоению им социального опыта, многообразны, но к основным следует отнести подражание, «заражение», внушение и убеждение. Эти психологические механизмы имеют между собой как общее, так и особенное, отличающее один способ воздействия на индивида от другого. Кроме того, наряду с известными способами воздействия на индивида, существуют и противоположные, что ещё более усложняет вопрос о дифференциации и условиях реализации каждого из них. Нам представляется, что сейчас назрела настоятельная необходимость разработки и реализации такой программы психологических исследований, которая теоретически и практически позволила бы выявить реальное значение всей системы средств и способов общественного воздействия на индивида в процессе формирования и развития его личности. Это становится особенно важным, если учесть, что именно сочетание подражания и контрподражания, суггестии и контрсуггестии способствует рождению и формированию внутреннего мира человека.

Рассматривая основные психологические механизмы воздействия на человека с позиции развиваемого нами подхода, можно утверждать, что в процессе взаимодействия проявляют себя два момента. Во-первых, это объединение субъектов взаимодействия, нахождение общего, их интеграция, включение в совместную деятельность, приспособление друг к другу, поддержка и принятие другого (убеждение, подражание, внушение и «заражение»). В этой ситуации, если один субъект воздействует на другого, то в зависимости от внутренней активности второго субъекта и его ценностных ориентаций возможны как минимум два результата. Полное или частичное принятие, усвоение чувств, мыслей и действий первого субъекта. Первый субъект опредмечивает себя во втором и оставляет в нём след, т. е. второй субъект пассивен и готов к принятию транслируемых ему ценностей. Для данной ситуации возможен и другой исход - неприятие или отторжение второго субъекта, самоопределение в данной системе отношений. Если происходит углубление взаимодействия и выявляются различные ценностные ориентации, то начинает срабатывать противоположный механизм, который не только нейтрализует воздействие, но и усиливает собственную внутреннюю, а часто и внешнюю активность для опредмечивания, торжества собственных побуждений и ценностей. Обратный эффект по отношению к внешним воздействиям определяется тем, что внутренний мир человека или только рождается, или уже достиг устойчивого состояния.

Второй момент связан с первоначальной конфронтацией субъектов взаимодействия, их оппозицией по отношению друг к другу, неприятием другого, выявлением различий во вкусах, оценках и ценнос-

тях. На фоне противопоставления субъектов взаимодействия друг другу начинают проявлять себя такие механизмы психологического воздействия и самовоздействия, как контрвнушение, разубеждение, антиподражание и антизаражение. В этой ситуации возможны также два полярных результата взаимодействия. Идет дальнейшее размежевание субъектов взаимодействия в отношении чувств, мыслей и действий. Иногда субъекты взаимодействия осуществляют такие акты самовоздействия, которые направлены на возникновение именно противоположных данному субъекту ценностных ориентаций или отдельных ценностей. В данной ситуации результат может быть и иным, а именно: если идет процесс углубления взаимодействия, то возможно, что они придут к единству чувств, мыслей и действий. Почему это происходит? Процесс взаимодействия может осуществляться на равных уровнях; в случае, если идет углубление процесса взаимодействия, т. е. субъекты взаимодействия осознают одинаковость исходных посылок, базовых ценностей и ценностных ориентаций, то процесс начинает разворачиваться уже в другом направлении, т. е. наступает стадия интеграции субъектов. Таким образом, в процессе взаимодействия возможно функционирование различных психологических механизмов воздействия, особенности их проявления будут зависеть от конкретной ситуации и уровня развития субъектов (самосознания, самоконтроля, уровня притязаний и т. д.).

Введение понятия «психическое состояние» в качестве психологической категории связано с именем Н. Д. Левитова. Это понятие используется для условного выделения в психике индивида относительно статического, устойчивого момента. К психическим состояниям относятся проявления чувств (настроение, аффект, тревога, фрустрация и др.), внимания (сосредоточенность, рассеянность), воли (решительность, собранность, растерянность), мышления (сомнение), воображения (грезы) и т. д. В структуре взаимодействия субъектов общения их психические состояния могут как различаться, так и быть одинаковыми. Так, при «заражении» психическое состояние человека характеризуется тревожностью, растерянностью и сомнением: что делать дальше? и т. д.

Однако часто человек из одного психического состояния переходит в другое. Это наблюдается, когда общение происходит с интересным человеком, значима сама тема общения, велик авторитет собеседника, т. е. происходит попадание под влияние личности другого и изменение первоначального психического состояния. Воздействия, влияния на психологические состояния и ценностные ориентации людей осуществляются с помощью средств общения (вербальных и невербальных), которые в реальном процессе взаимодействия людей об-

разуют как бы целостные паттерны, имеющие свою специфичность и особенность. Их специфичность и особенность связаны с тем, что, воздействуя на ценностно-смысловую структуру человека (Г. Л. Тульчинский, А. В. Гулыга, Ф. Е. Василюк), они влияют на процесс осмысления человеком своего бытия, и эта диалектика осмысления проявляется как систематический смысловой и ценностный сдвиг. Зачастую, благодаря такому сдвигу, нечто, казавшееся раньше несущественным и побочным, приобретает фундаментальное значение. Особенно это характерно для подросткового и юношеского возраста. Так вот, основная задача воздействий, влияний (подражание и антиподражание, суггестия и контрсуггестия и т. д.) - осуществить ценностно-смысловой сдвиг привычной структуры и подвести человека к осмыслению действительности. Этой цели служат литература, искусство, театр, кино и т. д. Особую роль в осмыслении играли древние церемонии и ритуалы, связанные с обменом, дарением, жертвенностью, вопрошанием, молитвами. Всё это примеры диалога, явного или скрытого. Только через диалогичность, в том числе и психологических механизмов воздействия, возникает ценностно-смысловой сдвиг, изменение сознания человека.

В характеристику воздействий включается их содержание, т. е. то, что сообщается человеку. Информация, сообщаемая человеку, может иметь для него различную степень ценности и значимости: быть интересной и занимательной, шокировать и вызывать недоверие, быть сверхценной и не стоящей внимания. Кроме того, сообщаемая человеку информация имеет не только значение, но и смысл, который всегда шире значения. Не всякая информация, сообщаемая человеку, может быть им понята, или, другими словами, не всё он может расшифровать и уловить. Информации может поступать с избытком или недостатком для принятия человеком решения.

В условиях межличностного взаимодействия могут возникнуть совершенно специфические коммуникативные барьеры. Эти барьеры бывают порождены как объективными социальными причинами, так и субъективными факторами. По мысли Б. Ф. Поршнева, распространение информации в обществе происходит через своеобразный «фильтр доверия» и «недоверия». Этот фильтр может действовать так, что абсолютно истинная информация оказывается непринятой, а ложная — наоборот. Существуют специфические средства, которые помогают принятию информации и ослабляют действия фильтров. Эти средства получили название фасцинативных (Ю. В. Кнорозов). Фасцинация, как правило, объединяется с сообщением и воздействует на человека параллельно с информацией. Сильным фасцинирующим воздействием в воспринимаемых на слух сообщениях обладает ритм и интонация. Фасцинация, заключаемая в музыкальном ритме, способна даже замаскиро-

вать бессмысленное содержание массовых песенок и пустоту либретто классических опер. Фасцинирующее воздействие оказывает, несомненно, и рифма, а соединение её с ритмом порождает ту магию стиха, то гипнотическое воздействие поэзии, о котором издавна идут разговоры. В целом для фасцинативности характерен упор на план выражения информации, т. е. на строение самого выражения, а не на смысл. К этому следует добавить мнение А. А. Брудного, что фасцинативность связана с неопределенностью адресата и содержания текста. Как считает Брудный, фраза типа «будут приняты меры» оставляет простор для работы воображения и потому приковывает внимание слушателей.

Одной из характеристик фасцинативности являются устанавливающиеся отношения между субъектами взаимодействия. Хотя эти отношения очень часто остаются незамеченными, они являются мощным фактором, ослабляющим или усиливающим воздействие одного субъекта на другого.

6.2.2. Приемы психологического воздействия

В генетической психологии особенность человеческого мышления, связанная с ценностно-смысловым сдвигом и изменением сознания, получила название дипластии. Причём как А. Валлон, впервые экспериментально выявивший и описавший явление дипластии, так и Б. Ф. Поршнев, глубоко развивший содержание соответствующего понятия, подчеркивали, что дипластия связана с функционированием социальных уровней психики, в её основе лежит отражение сознанием не природных, а социальных связей. Специфичность приемов, способов воздействия на ценностно-смысловую структуру человека нашла отражение в их наименованиях – сгущение, оплотнение, иносказание, остранение, смех, ирония и т. д. Эти приемы неоднократно описывали античные философы (Сократ, Платон, Аристотель), теоретики театра (Б. Брехт, К. С. Станиславский), психоаналитики (З. Фрейд, К. Юнг), философы (А. В. Гулыга, Г. Л. Тульчинский), филологи (М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман).

К нашему огорчению, в психолого-педагогической литературе, посвященной проблеме воздействия, приемы, направленные на изменение ценностно-смысловой структуры человека, не нашли должного отражения. Да и само понятие психологического воздействия проработано явно недостаточно, это касается и понятийного аппарата его описания, что отмечалось неоднократно (Г. А. Ковалев, В. Н. Куликов, Г. А. Балл и М. С. Бургин, Т. С. Кабаченко, Е. Л. Доценко). В раскрытии содержания понятия «психологическое воздействие» выделяют процессуальный компонент: процесс (Г. А. Ковалев), изменение (Т. С. Кабаченко), событие (Г. А. Балл, М. С. Бургин); и результативный: изме-

нения в структуре и состоянии системы, изменения в психологических характеристиках личности, групповых нормах и т. д. Но не ставится такая проблема: а за счет чего возможно психологическое воздействие, что является его механизмом? На это (правда, в плане воздействия искусства на личность) обращает наше внимание Е. П. Крупник [6]. Он выделяет три психологических механизма воздействия: эмпатия, рефлексия и объединяющий их механизм или метамеханизм – преобразование (метаморфозы). В выделенных Крупником психологических механизмах (это касается прежде всего их содержательного раскрытия [6, с. 91]) проявляют себя выделенные нами ранее общепсихологические механизмы интеграции и дифференциации. Таким образом, механизмы интеграции и дифференциации включены не только в социально-психологические механизмы и общепсихологические, но и какой-то своей частью в психологическое возлействие. Всякое психологическое воздействие имеет в себе два момента: соединения, слияния (интеграции) и разделения, различения (дифференциации), которые находятся в неразрывном единстве и переходят друг в друга. Но при этом один из моментов может доминировать и определять специфику самого психологического воздействия.

Мы в своей работе попытались не только выделить психологические приемы воздействия, но и разделить их на три группы по степени преобладания одного или двух психологических механизмов. К первой группе следует отнести психологические приемы воздействия, где преобладает дифференциация. Это вторичная наглядность, магия и чудо, осмеяние. В этих приемах акцент сделан на различение того, что есть, и некоторого иного, возможного события или просто наглядного изображения, различение себя и другого, да не просто различение, но и отторжение этого другого события от себя, неприятие его и осуждение. Психологический прием «осмеяние» гораздо богаче по содержанию, чем мы смогли представить, думается, что здесь возможно выделить ещё группу психологических приемов. Ко второй группе отнесем психологические приемы, где преобладает интеграция чего-то с чем-то. К этой группе относятся: сочувствие и сопереживание, приобщение, повторение – навязывание. Доминирующим фактором в этих приемах является интеграция, или соединение, слияние, а также копирование, что возможно в разных аспектах и формах: на познавательном уровне или эмоциональном, а также конативном. Это наиболее древние приемы психологического воздействия. Новое осмысление, смещение, сдвиг привычного, сгущение – оплотнение. К третьей группе психологических приемов воздействия относим такие приемы, как незавершенность – недоговоренность. В этих приемах ярко проявляют себя оба психологических механизма – и интеграция, и дифференциация.

Разумеется, мы отдаем себе отчет в том, что данные группы приемов психологического воздействия нуждаются в уточнении и дополнении, а также в необходимости дальнейшей работы по содержательному раскрытию последних. Однако мы исходим из того, что психологические приемы воздействия — это элементарные, единичные воздействия, которые включаются в психологические механизмы. Каждый психологический механизм своеобразно сочетает в себе и системно представляет психологические приемы воздействия. Психологические приемы — это как бы кирпичики, их которых строится здание того или иного психологического механизма. Ниже, после описания психологических приемов, мы дадим характеристику психологических механизмов с учетом включения в последние приемов воздействия.

К первой группе следует отнести такие психологические приемы воздействия:

- Повторение, навязывание чувств, мыслей и действий широко встречающийся прием воздействия на человека. Так, после прослушивания песни люди очень часто, даже не замечая этого, повторяют припев или отдельные понравившиеся строчки из песни. В музыкальных произведениях выделен специальный ритм, который идет во время исполнения, его называют остинатным ритмом. Остинатный ритм это неизбежность повтора. Он увлекает слушателя и обладает огромной силой воздействия. Остинатный ритм дает накопление энергии. Бах одним из первых композиторов выделил остинатный ритм. Одна и та же мысль, фраза, если она звучит в течение всего фильма, воздействует на психику человека. Недаром говорят: повторение мать учения.
- Сочувствие, сопереживание людям является важнейшей их характеристикой. В психологии они включены в более широкое понятие «эмпатия». Эмпатия это в основном пассивно-созерцательное отношение к переживаниям другого, сопереживание или сочувствие без активного вмешательства с целью оказать действенную помощь. Под сочувствием и сопереживанием понимают способность человека откликнуться на чувства другого, на его действия, умение поставить себя на место другого, пожалеть другого человека, если он попал в беду, порадоваться вместе с ним, когда у последнего есть для этого повод.
- Приобщение осуществляется через участие в совместной деятельности с другими людьми. Быть одним из героев, носить такие же вещи, как и твой кумир, всё это примеры приобщения. Приобщение к любимому певцу часто идет через танец под его песню. Такое включенное участие с особой силой воздействует на психическую организацию человека. Думать, как другие, тоже есть вид приобщения. В молодежной среде формы, виды и средства приобщения очень разнообразны: от жаргона до образа жизни.

Ко второй группе отнесем следующие психологические приемы:

- Вторичная наглядность есть материализация метафоры. Сопоставление лба со стеной – привычный штамп. Художник может материализовать его, создав гротескный рисунок (в своё время наши карикатуристы изображали английских консерваторов – твердолобых – с обнажившейся кирпичной кладкой во лбу). В кинофильмах герои часто совершают во сне то, что им недоступно в реальной жизни, реализуя свои грезы и мечтания. Это воплощается в строительстве необычных зданий, машин, а сами люди обладают сверхъестественными способностями. Буквально прочитанная, материализованная метафора – распространенный прием в сатирической и юмористической литературе.
- Осмеяние есть отторжение от себя чего-то чуждого, нелепого для человека. Смех это освобождение от неприятных ощущений, возникающих при столкновении с какой-либо нелепостью. Человек может вызвать смех у другого человека двумя путями, или двумя принципиально разными способами: непроизвольно своими нелепыми действиями, и вполне сознательно своим остроумием. Остроумие подмечает и освещает конфликт, но не дает решения проблемы. Остроумие основано на чувстве юмора это особая ассоциативная способность, умение критически подойти к предмету, подметить несуразность, быстро отреагировать на неё.
- Магия, чудо это особые средства воздействия на человека. Потребность верить в сказку, чудо не только скрашивает жизнь, но и хотя бы в воображении реализует потаенные и не вполне осознанные потребности и мотивы. Поэтому вера в чудо дает человеку дополнительные силы и не позволяет стать пессимистом, это с одной стороны, а с другой уводит его в мир иллюзий, грез и заблуждений. Часто человек балансирует на острие реального и иллюзорного. Психологически желание чуда мобилизует человека, дает ему дополнительный заряд энергии для преодоления внешних и внутренних препятствий, ориентирует на достижение определенных ценностей и целей.

К третьей группе психологических приемов воздействия относим такие приемы:

• Новое осмысление привычного достигается с помощью иносказания (шифра), каламбура, иронии, сарказма. Иносказание — это когда говорится одно, а имеется в виду другое. Например, как пишет Козьма Прутков в «Мыслях и афоризмах»:

У человека для того поставлена голова Вверху, чтобы он не ходил вверх ногами.

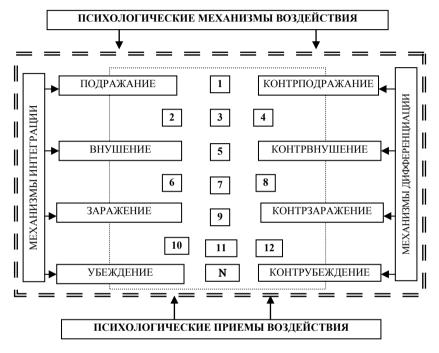
• Каламбур – игра слов, построенная на одинаковом их звучании: в прямом и переносном значениях: «Ноздрев был в некотором отноше-

нии исторический человек. Ни на одном собрании, где он был, не обходилось без истории» (Н. В. Гоголь). Наконец, ирония — отрицание под видом утверждения или наоборот. Отцом иронии считают древнегреческого философа Сократа, который с видом простака задавал своему собеседнику вопросы, будто хотел поучиться у него. В результате тот, кто полагал, что всё знает, приходил в замешательство. Ирония наводила людей на мысль, что они ничего не знают, и тем самым расчищала путь подлинному знанию. Наступало как бы прозрение, открытие нового и часто неожиданного для самого человека. На это новое осмысление, бывает, толкают и новые факты, примеры из жизни, которые повернуты к человеку под неожиданным углом зрения. Злая ирония — это сарказм.

- Смещение, сдвиг привычного происходит при доведении до абсурда того, к чему мы привыкли и не обращали до сих пор внимания. Утрировка, гротеск, пародия, гипербола примеры смещения привычного отношения и восприятия. Речь иностранца, пестрящая ошибками, смешна. Смешны необоснованные потуги на знание чужого языка. Гоголевский «нос», разгуливающий по Петербургу, щедринский «органчик», заменяющий городничему мозги, русская литература охотно прибегает к гиперболе и гротеску. В фантастических произведениях нередко можно столкнуться с обычными для землян вещами, которые для жителей других планет имеют иной, особый смысл и ценность.
- Незавершенность, недоговоренность очень часто встречаются в виде отсутствия конца, развязки действия. Намечен путь, но не описано или не сказано, как его пройти. Иногда на таком распутье истолкований оставляет читателя (зрителя) автор произведения. Возникает так называемое открытое произведение, открытое для сотворчества. Педагог, писатель берет в соавторы читателя, ученика, провоцируя его фантазию, открывая возможности для интерпретаций и диалога. Таким образом, информацию, которая имеет недоговоренность, незавершенность, можно сравнить с контурной картой: каждый в меру своих интересов, знаний, способностей, опыта должен заполнить предложенное автором схематическое пространство изображения.
- Сгущение, оплотнение как психологический прием воздействия проявляется по-разному: через подчеркивание, гиперболизацию или за счет избытка материала. В кинофильмах оплотнение часто достигается устранением многоплановости изображения, всё постороннее, отвлекающее убирается. Но то, на чём надо зафиксировать внимание, выделено крупным планом, повторено столько раз, сколько нужно для того, чтобы усвоить суть дела. И, наконец, фантастика: безыскусная в виде народной сказки, рафинированная в форме научно-фантастической прозы. Здесь воображение художника в поисках правды отка-

зывается от правдоподобия и нагнетает одну за другой самые невероятные ситуации.

Соотношение психологических механизмов воздействия и приемов можно наглядно представить таким образом:



Puc. 13. Системно-структурное представление психологических механизмов и приемов воздействия:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 и т. д. – приемы психологического воздействия (новое осмысление, осмеяние, смещение, сдвиг привычного, приобщение, сочувствие и сопереживание, вторичная наглядность, повторение, незавершенность, недоговоренность, сгущение и оплотнение, магия и чудо)

6.2.3. Системно-структурная интерпретация психологических механизмов воздействия

С позиции развиваемого нами подхода основные психологические механизмы воздействия на человека могут быть представлены системно, структурно и содержательно. Другими словами, наполнение их психологическим содержанием будет происходить на основе психоло-

гических приемов воздействия и с учетом структуры межличностного взаимолействия.

Одним из древнейших способов интеграции групповой деятельности является механизм социально-психологического *«заражения»*. Его истоки уходят в глубины человеческой истории, а проявления «заражения» бесконечно многообразны: это и заразительные ритуальные танцы, и пляски членов первобытной общины, религиозный экстаз, и массовые психозы или спортивный азарт. Примеров достаточно и в современной культуре. В отличие от подражания, «заражение» выступает как форма спонтанного проявления внутреннего механизма поведения человека.

«Заражение» характеризует во многом бессознательную, невольную подверженность индивида определенным психологическим состояниям. Оно осуществляется через передачу психического настроя, обладающего большим эмоциональным зарядом, через накал страстей. При этом сила нарастания накала страстей, создающая психический фон «заражения», находится в прямо пропорциональной зависимости от величины аудитории и степени эмоционального накала индуктора (передатчика).

«Заражение» направлено на воображение, чувства, переживание и эмоциональное состояние человека. При «заражении» происходит принятие внешне очевидных образцов поведения. За счет силы ценностно-смыслового поля, особенно его эмоционального компонента, происходит многократное усиление эмоционального воздействия на человека. Фильтр недоверия ко всякой информации отсутствует. Конечно, психическое заражение происходит в значимой для человека ситуации, когда существует реальная угроза его физического, морального или другого существования. При «заражении» происходит новое осмысление ситуации, эмоциональное переживание момента сдвигает привычные оценки и суждения. Эффект воздействия наличной ситуации люди видят наглядно на примере окружающих, и это воздействие повторяется. Периодичность воздействия усиливает у людей эмоциональный заряд, который может изменить поведение до полной неуправляемости. В поведении людей проступает недоговоренность, незавершенность, и окружающие чувствуют это, события развиваются по своим какимто внутренним законам, недоступным мгновенному пониманию. Люди концентрируют в себе чувства, мысли и тем самым оплотняют, сгущают их. Общее сочувствие и сопереживание себе и другим интегрирует людей, приобщает их друг к другу. В таком состоянии многие ждут чуда, которое их спасет.

Поскольку внушение относится к числу почти столь же древних механизмов общения, как и «заражение», то, естественно, особый интерес представляют именно те попытки изучения данного феномена, в которых реализуется исторический подход. Такой подход позволяет лучше понять природу и генезис этих механизмов, берущих начало у истоков человеческой истории. В свете сказанного интерес представляет попытка Б. Ф. Поршнева объяснить через механизмы внушения и контрвнушения ряд важнейших страниц древнейшей истории человечества. Так, если с суггестией (внушением), по мнению Поршнева, связана зависимость человека от принудительной силы коллективных действий и представлений, то с контрсугтестией связано рождение внутреннего мира, психической независимости личности.

В процессе общения люди постоянно активно воздействуют друг на друга, внушая или навязывая друг другу свои мнения, оценки и настроения, но далеко не всегда осознают и расценивают это как факт внушения или взаимодействия. В. М. Бехтерев отмечал в этой связи, что внушение есть один из способов влияния одних лиц на других, которое может происходить как намеренно, так и ненамеренно со стороны внушающего лица и может осуществляться иногда совершенно незаметно для человека, воспринимающего внушение. Внушение действует путем непосредственной передачи психических состояний, т. е. идей, чувств, ощущений, не требующих вообще никаких доказательств, не нуждаясь в логике.

С особой силой внушение действует на лиц впечатлительных, тревожных и вместе с тем не обладающих достаточно развитой способностью к самостоятельному логическому мышлению. Это относится прежде всего к категории детей и подростков. В числе других важных условий эффективности внушения как способа воздействия следует назвать также авторитетность источника информации. Внушение является важным фактором учебно-воспитательной деятельности, оно применяется как метод активизации учебной, производственной или спортивной деятельности. Но особенно велико значение внушения в воспитательной работе.

Внушение направлено на непосредственное прививание определенного психического состояния, т. е. идей, чувствований, образов для того, чтобы получить инструкции и распоряжения к действиям. Внушение, как правило, носит односторонний характер, и при его проведении важен авторитет индуктора. Осуществляется оно преимущественно вербальным образом, это основное средство воздействия. Авторитет индуктора и другие фасцинативные средства снимают «фильтр недоверия» или, по крайней мере, уменьшают его сопротивление.

Устанавливаемое ценностно-смысловое поле может способствовать эффективности внушающего воздействия или мешать его проведению. В процессе внушения чаще всего используются такие приемы психического воздействия, как повторение слов, формул и действий, навязывание их человеку. Происходит сгущение, оплотнение чувств, мыслей и переживаний своего состояния. Между субъектом и объектом взаимодействия устанавливаются доверительные отношения, и реципиент как бы приобщается к индуктору. Конечно, особенно в медицине, многие ждут от внушения чуда, т. е. мгновенного выздоровления или значительного улучшения состояния. За счет этого происходит и новое осмысление себя, смещение и сдвиг своих представлений.

Одним из массовых явлений социально-психологического общения является *подражание*, самым тесным образом связанное с «заражением» и внушением. Подражание может включать в своё содержание элементы сознательных и несознательных действий. Так, по данным Т. В. Драгуновой, образцы поведения взрослых усваиваются подростками как путем прямого подражания (мода, курение, лексикон и т. д.), так и путем самовоспитания интеллектуальных и физических качеств. Подражание направлено на воспроизведение индивидом определенных внешних черт и образцов поведения, манер, действий, поступков, которые характеризуются и сопровождаются при этом определенной эмоциональной и рациональной направленностью.

Среди условий и факторов, предрасполагающих к подражанию, можно выделить внешние условия и внутренние факторы. Внешними по отношению к индивиду побудительными факторами подражания являются действия и поведение человека, находящегося в каких-либо необычных обстоятельствах. Например, многие киногерои находятся в экстремальных ситуациях, из которых выходят победителями, и школьники охотно им подражают (Рэмбо, Брюс Ли, Шварценегтер и др.). К внутренним факторам следует отнести скудость, бедность внутреннего мира индивида. Однако однообразие и бедность внутреннего мира приводят к подражанию при условии предрасположенности к внешнему воздействию, внушаемости, слабости воли и недостаточно развитой способности сознательно контролировать своё поведение.

Свойственное человеку подражание играет весьма существенную роль в человеческом поведении, накладывая отпечаток на психику людей и их взаимные отношения друг с другом. Под влиянием подражания формируются не только простейшие навыки деятельности, но и духовные ценности — идеи, вкусы, наклонности и манеры поведения. Особенно высоко положительное значение подражания на ранних ступенях становления и развития человеческой личности. Но не только

в онтогенезе, но и в филогенезе человечества оно играло и сейчас продолжает играть, несомненно, прогрессивную роль.

Подражание бывает внешним и внутренним, но чаще всего имеют в виду именно внешнее подражание, т. е. оно более всего связано с поведением и на изменение последнего и направлено. Осуществляется оно чаще всего невербальным образом, язык выступает лишь дополнением. Образец для подражания должен быть достижим и значим, чтобы, следуя его поведению, можно было достигнуть желаемых целей. «Фильтр недоверия» возникает лишь при грубом и навязчивом воздействии на человека и несоответствии его устремлениям. При подражании проявляется специфическая роль ценностно-смыслового поля. Именно оно задает направленную напряженность для принятия или отторжения предлагаемых образцов. В неординарных ситуациях, эмоционально напряженных, скорее принимаются предлагаемые образцы поведения. Пожалуй, важнейшим приемом для активизации подражания является приобщение к совместному труду, игре, совместному разговору и т. д. Участие в общем деле, танцах, ритуалах – мощнейшее средство передачи через подражание культурного наследия. Действуя вместе с другим, человек сочувствует и сопереживает ему, у него возникают те же самые чувства и переживания. Когда человек часто видит своих героев и просто значимых для него людей, то это как бы является реальным воплощением его желаний и стремлений, что, безусловно, способствует более активному подражанию им. Это повторяется и неосознанно навязывается человеку. Другие приемы психологического воздействия тоже активизируют подражание и выступают как бы вспомогательными для его осуществления.

Понятие *«убеждение»* имеет ряд различных значений, из которых, на наш взгляд, три являются основными. Есть основание говорить об убеждении, во-первых, как о специфическом элементе системы представлений и взглядов человека; во-вторых, как о процессе освоения человеком внешнего мира, предполагающем качественное изменение исходных установок под воздействием жизненного опыта; в-третьих, как о способе сознательного и организованного социально-психологического воздействия на психику индивида извне.

В данном случае речь пойдет о последнем смысловом значении понятия «убеждение». Как и внушение, убеждение в качестве способа социально-психологического воздействия используется для того, чтобы превратить сообщаемую индивиду информацию в систему установок и принципов личности.

Естественно, что исторически убеждение как способ воздействия стало применяться в социальной практике значительно позже, чем начали действовать механизмы социально-психологического «зараже-

ния» и внушения. Это и понятно, т. к. приятие или неприятие поступающей информации требует от слушателя достаточно высокого уровня интеллектуального развития. Однако из этого вовсе не следует, что в процессе формирования убеждений человека отсутствует элемент неосознанного.

Степень эффективности внушающего воздействия в определенной мере зависит от степени заинтересованности человека, на которого направлено данное воздействие. Оно должно отвечать ряду требований:

- 1. Содержание и форма убеждений должны отвечать уровню возрастного развития личности.
- 2. Убеждение должно строиться с учетом индивидуальных особенностей воспитуемых.
- 3. При всех условиях убеждение должно быть последовательным, логичным, максимально доказательным.
- 4. Убеждение должно содержать как обобщенные положения (принципы и правила), так и конкретные факты, примеры.
- 5. При убеждении часто бывает необходимо анализировать факты поведения, которые одинаково известны собеседникам.
- 6. Убеждая других, воспитатель должен сам глубоко верить в то, что он сообщает.

Включая в себя, с одной стороны, систему рассуждений и доказательств, а с другой – средства эмоциональной выразительности, действующие заразительно на собеседника, убеждение не сводится ни к одной из названных сторон.

Убеждение, как и внушение, направлено на то, чтобы сообщаемую индивиду информацию превратить в систему ценностных ориентаций, т. е. установок и принципов личности. Убеждение предполагает достаточно высокий уровень развития человека. И степень эффективности убеждения зависит от заинтересованности человека в получаемой информации, в объективном освещении проблемы. Поэтому выбор логики доказательства, средств, с помощью которых оно осуществляется, в большой мере влияет на его эффект. При убеждении фасцинативные средства воздействуют на «фильтр недоверия», который чаще всего существует. Ценностно-смысловое поле при убеждении выполняет подкрепляющую роль.

Среди приемов психологического воздействия приоритетными становятся разные способы нового осмысления обсуждаемой проблемы. При разговоре о ней происходит смещение и сдвиг привычных, стереотипных представлений. Помогает этому и вторичная наглядность. При убеждении бывает полезным и такой прием, как осмеяние. Показать проблему с комической стороны очень полезно, т. к. в этом случае процесс отторжения старых взглядов идет более эффективно.

6.3. Самовоспитание и самореализация человека

Делайте свой главный жизненный выбор, исходя из чувства собственной значимости, чтобы оставить заметный след в умах и сердиах людей.

6.3.1. В поисках себя

Развитие личности или раскрытие собственных возможностей начинается тогда, когда человек ощущает, какое удовлетворение приносит процесс развития. Он чувствует свою значимость и перед ним открываются большие возможности в жизни. Таким образом, развитие собственных способностей – это естественный процесс, который начинается тогда, когда нет существенного психического или социального противодействия. Раскрытие собственных возможностей может начаться только тогда, когда вы осознаете свою жизненную направленность, чего хотите достичь и как реализовать себя. А это значит, что необходимо осознанно воспринимать повседневность. В традициях дзэн-буддизма повседневность рассматривается как наставник для развития сознания. К раскрытию личности относится также осознанное восприятие собственных чувств, мыслей, установок. До тех пор пока человек испытывает страх перед собственными чувствами, ощущениями, потребностями, мыслями и установками, он не в состоянии установить контакт со своим подлинным «Я», осознать себя. Раскрыть себя можно лишь в том случае, если вы знаете все свои сильные и слабые стороны.

Под самореализацией А. Маслоу понимает состояние осуществления чего-либо, наступающее в конце длительного процесса созревания. Раскрытие собственных возможностей – это тот путь, который ведет человеческую личность к цели самореализации. Стимуляция и развитие творческого, здорового потенциала «нормального» человека ведут к достижению более высокой степени совершенства, к тому, чтобы всё в большей степени становиться человеком. Маслоу утверждает, что 99 % взрослых людей не полностью используют свой психический и физический потенциал. Психология и исследования мозговой деятельности исходят из того, что человек реализует в среднем всего лишь 5-10 % своих способностей. Это связано с тем, что человек слишком занят удовлетворением своих основных потребностей в еде и сне, в работе и жилище, сексе и любви. До тех пор пока эти потребности стоят на первом месте, остальной потенциал не может быть реализован. Вместо того чтобы действительно жить, многие люди слишком долго готовят себя к жизни.

Маслоу исследовал людей, которые стали незаурядными личностями, деятелей искусства, предпринимателей и политиков, ученых и писателей. При этом он установил 17 признаков, которые характеризуют самореализовавшихся людей:

- 1. Тот, кто достиг поставленной цели раскрытия собственных возможностей, яснее воспринимает действительность. Он в состоянии лучше различать реальность и надежды, ожидания и веру.
- 2. Самореализовавшийся человек принимает себя таким, каков он есть
- 3. Его поведение характеризуется непосредственностью, простотой и естественностью. Ему чужды искусственность и страсть к эффектам.
- 4. Самореализовавшийся человек ориентирован не на себя, а на решение проблемы. Он не слишком поглощен заботой о самом себе, а живет ради выполнения задачи, цели или миссии, важной для всех.
- 5. Этот человек мог бы жить без забот для самого себя. Одиночество не тяготит его. Он представляется другим холодным и отчужденным, поскольку его не затрагивают события, которые другим кажутся важными и значимыми. Эта позиция, поднимающая его над обстоятельствами, позволяет направлять свою жизнь в нужное для него русло. Самореализовавшийся человек действует с ответственностью, а не как «шахматная фигура».
- 6. Люди, достигшие высокой степени самореализации, легче переносят так называемые удары судьбы, лишения, фрустрации и т. п. Они в большей степени независимы от влияний окружающего мира.
- 7. Они в состоянии постоянно производить переоценку основных жизненных ценностей, какое бы это ни производило впечатление на других людей. Это означает также, что самореализовавшиеся люди не ведают скуки.
- 8. Самореализовавшиеся люди подчас испытывали мистические чувства, как то: неограниченных возможностей, неописуемого удивления по отношению к действительности, бесконечности времени и пространства.
 - 9. Их отношение к другим людям, т. е. чувство общности, велико.
- 10. Отношения самореализовавшихся людей с другими людьми более полноценны. Они чувствуют единение с другими более отчетливо, чем «средний человек», но круг их друзей ограничен.
- 11. Они обладают демократичным характером: относятся одинаково дружелюбно к людям любого типа. Открыты для того, чтобы учиться у каждого чему-нибудь.
- 12. Они обладают ясными моральными представлениями и твердыми этическими принципами. Им не надо объяснять, что правильно,

а что нет, но их воззрения на добро и зло часто совпадают с мнением большинства.

- 13. Они понимают юмор, но не смеются над злобными шутками, больно ранящими других людей, а также такими шутками, в которых высмеиваются слабости других. Поэтому по сравнению с «обыкновенными людьми» они выглядят скорее черствыми.
- 14. Творческие способности, оригинальность или изобретательность присущи всем самореализовавшимся. У них постоянно возникают новые идеи.
- 15. Они достаточно терпимы, но в критических ситуациях проявляют решительность и мужество.
- 16. Самореализовавшиеся люди исключительно преданы своей семье.
- 17. Так как самореализовавшиеся люди способны уважать и воспринимать другие точки зрения, то многие проблемы кажутся им не стоящими их внимания.

Для самореализации человеку необходимо знать, что же ему следует реализовать в себе. Способности – это одно, а раскрыть собственные возможности – совсем другое. Да и в отношении способностей и возможностей человека возникает много вопросов: Какие способности прежде всего реализовывать? В чём мои возможности и как их раскрывать? Общие ответы вряд ли следует считать удовлетворительными, тогда проблема самореализации может повиснуть в виде благого пожелания. Чтобы этого избежать, необходимо самоопределиться в жизни. А это значит ответить на крайние или предельные жизненные вопросы, а именно: Зачем я живу? Почему именно в это время и в этом месте? Для чего нужна моя работа? Почему я обзавелся семьей? Почему у меня есть те или иные способности? Что останется после меня? Зачем живут другие люди? Эти и аналогичные вопросы надо воспринимать естественно и серьезно. В ответах на вопросы о смысле чего-то всегда содержится цель: я работаю, чтобы заработать деньги и добиться успеха; я могу хорошо рисовать, чтобы открыть людям красоту.

Найти смысл – значит иметь цель. Без цели вы не узнаете смысла. Жизнь без цели – это бессмысленная жизнь. В зависимости от того, какую цель вы преследуете на том или ином жизненном этапе или в той или иной жизненной ситуации, меняется и смысл вашей жизни. Человеческая жизнь приобретает больше смысла, если человек стремится реализовать не отдельные и частные цели, а ценности. Это может быть стремление к красоте, свободе, правде и справедливости, к любви и творчеству. Известный психолог и психотерапевт В. Франкл утверждал, что у каждого человека должна быть воля к поиску смысла,

даже у тех, кто находится в депрессивном состоянии и считает, что всё бессмысленно. Смысл нельзя дать, его нужно найти. Согласно Франклу, существуют три пути поиска смысла:

- 1. Творческая деятельность. В творческой деятельности человек раздвигает границы существующего мира, делает открытия для себя и других людей, дает что-то людям. Всё это помогает постичь смысл собственной жизни.
- 2. Ценности переживания. Этот путь связан с тем, что мы берем от жизни красивый восход солнца, интересный разговор или нежные отношения с партнером, эти эмоционально значимые переживания воспринимаются полными смысла сами по себе.
- 3. Установочные ценности. Ваше отношение к рождению, смерти, любви, страху, успеху, здоровью определяет, постигните ли вы смысл и каким образом. Для постижения смысла иногда достаточно лишь изменить установку, и тогда важные для конкретного человека ценности обретут свой особый смысл и значение.

6.3.2. Методы и приемы самовоспитания

Обретя цель, человек стремится её достигнуть. В этом ему помогает искусство управления собой. Человек, как разумное существо, действует не автоматически под влиянием внешних воздействий, а целесообразно и целенаправленно, он управляет как своей познавательной, так и практической деятельностью. В самосознании формируется «центральный пункт» управления – это представление, а затем и понятие о «Я». Можно выделить два вида самоуправления: оперативное и перспективное. Оперативное – это повседневная регуляция деятельности и поведения в соответствии с ранее поставленными целями и принятыми планами. Перспективное самоуправление - это предвосхищение будущего, в соответствии с которым определяются планы и пути деятельности. Перспективное самоуправление становится в конце концов оперативным, когда настает время действовать. Самовоспитание тоже относится к одному из видов самоуправления, направленного на совершенствование себя. Оно включает как перспективное, так и оперативное самоуправление.

Самовоспитание в развитом его виде представляет собой целеустремленную сознательную и систематическую работу над собой, с тем чтобы обеспечить такой уровень развития собственной личности, который бы отвечал личному идеалу. Путем самовоспитания личность формирует нужные ей для жизни и труда свойства и устраняет те, которые мешают ей жить и действовать в нужном направлении. Конечно, самовоспитание — это длительный процесс, который помогает человеку достичь определенной цели. В этом движении человеку необходимо больше уважать себя, верить себе и в себя. Самовоспитание осуществляется путем самоорганизации поведения в соответствии с определенной программой развития. Самоорганизация, в свою очередь, происходит путем саморегулирования поступков и действий, когда личность тормозит отрицательные привычки, воздерживается, например, от курения и выпивки или, наоборот, совершает те или иные действия, способствующие образованию нужных свойств психики, полезных привычек. Это, конечно, чрезвычайно трудный процесс, поэтому не случайно великий философ Древнего Китая Лао-цзы называл такого человека могущественным.

Знающий людей благоразумен. Знающий себя просвещен. Побеждающий людей силен. Побеждающий самого себя могущественен. Лао-цзы

Под методами самовоспитания следует понимать способы воздействия на самого себя, направленные на самоизменение. К основным методам работы над собой относят самоубеждение, самовнушение и самоупражнение. Основные методы самовоспитания реализуются через приемы психологического самовоздействия, которые мы описали ранее. На новое осмысление собственной жизни и каких-то определенных качеств человека может натолкнуть прочитанная книга, стечение сложных обстоятельств, театральная постановка и чей-то жизненный пример. Смещение, сдвиг привычных представлений о самом себе у человека наступает, когда он попадает в новую обстановку и среду. Его традиционные качества как бы видятся под другим углом зрения, и это заставляет изменить привычные представления о себе. Вторичная наглядность – это живой пример или герой (литературный или киногерой), который делает то, к чему стремится конкретный человек. Незавершенность, недоговоренность; осмеяние и отторжение от себя, наряду с уже перечисленными приемами психологического воздействия, больше всего относятся к самоубеждению. Тогда как повторение, навязывание чувств, мыслей и действий; магия и чудо прежде всего относятся к самовнушению. Приобщение, сочувствие и сопереживание относятся к самоупражнению. Сгущение и оплотнение находят реализацию практически во всех методах самовоспитания.

Можно приводить много примеров работы над собой. Так, Л. А. Сенека, философ, придерживающийся традиций стоической школы, берег

своё время для занятий наукой и всегда стремился развивать себя. Вот как он пишет в первом письме своему другу Луцилию: «Отвоюй себя для себя самого, береги и копи время, которое прежде у тебя отнимали или крали, которое зря проходило. Сам убедись в том, что я пишу правду: часть времени у нас отбирают силой, часть похищают, часть утекает впустую. Но позорнее всех потеря по нашей собственной небрежности. Вглядись-ка пристальней: ведь наибольшую часть жизни тратим мы на дурные дела, немалую – на безделье, и всю жизнь – не на те дела, что нужно. Укажешь ли ты мне такого, кто ценил бы время, кто знал бы, чего стоит день, кто понимал бы, что умирает с каждым часом? В том-то и беда наша, что смерть мы видим впереди; а большая часть её у нас за плечами, - ведь сколько лет жизни минуло, все принадлежат смерти. Поступай же так, мой Луцилий, как ты мне пишешь: не упускай ни часу. Удержишь в руках сегодняшний день - меньше будешь зависеть от завтрашнего. Не то, пока будешь откладывать, вся жизнь и промчится» [11, c. 5].

Хорошим примером может быть жизнь Б. Франклина, которого отличала фантастическая работоспособность и уникальная целеустремленность. В возрасте 20 лет он составил план достижения целей на всю жизнь вперед. На протяжении всей жизни он следовал этому плану, четко планируя каждый день. Его план достижения целей получил название «пирамида Франклина» и выглядит примерно так:

- 1. Главные жизненные ценности. Это фундамент пирамиды. Их ясное определение для себя задает вектор направленности жизни. Какой вы видите свою жизнь? Чего хотите от неё получить? Какой след после себя хотели бы оставить?
- 2. Глобальная цель. На основе определенных ценностей каждый решает для себя, чего он хочет добиться: стать преуспевающим бизнесменом, мудрым учителем, влиятельным политиком и т. д.
- 3. Генеральный план достижения цели. На данном этапе, уже имея конкретную цель, вы определяете основные промежуточные вехи на пути её достижения.
- 4. Долгосрочные, годовые планы. Разрабатывается план действий на год, три года, пять лет. Действия должны быть привязаны к конкретной промежуточной вехе, определенной на предыдущем этапе строительства пирамиды, и, что очень важно, иметь достаточно четкие сроки реализации.
 - 5. Краткосрочный план. План на неделю, месяц.
- 6. План на день. Последние два пункта не требуют дополнительных пояснений.

А вот некоторые советы от Б. Франклина для реализации поставленных целей:

- 1. Меньше говорите, больше делайте. Разговоры почти ничего не стоят. Многие люди без конца говорят о том, что они хотят сделать, но зачастую так ничего и не начинают. Так вот, чтобы осуществить задуманное, нужно действовать, при этом четко видя все стоящие перед вами задачи.
- 2. Не откладывайте на завтра то, что можно сделать сегодня. Все мы знаем эту фразу ещё с детства. Бенджамин Франклин добился в своей жизни многого благодаря тому, что никогда не мешкал. Он был человеком с четкими целями, которых он достигал постоянной и упорной работой. Подумайте, что из того, что является для вас важным сегодня, вы регулярно откладываете на завтра.
- 3. Будьте готовы к неудачам. Для достижения цели обязательно нужен план. Однако он должен быть реалистичным и учитывать непредвиденные события. Невозможно слепо следовать первоначальному плану до самого конца, не внося никаких изменений, ведь жизнь всегда вносит свои коррективы. Поэтому, идя к своей цели, будьте гибкими и, как говорится, всегда надейтесь на лучшее, но будьте готовы к худшему.
- 4. Не сопротивляйтесь переменам. Многие из нас не любят изменения, в то время как некоторые без них просто не могут шагать вперед. Нужно понимать, что они неизбежны в нашей жизни, и чем сильнее мы им сопротивляемся, тем больше времени и жизненной энергии тратим. Прекратите эту ненужную борьбу, старайтесь в любых переменах находить что-то позитивное.
- 5. Избегайте бесполезной работы. Никогда не путайте движение с действием. Мы постоянно чем-то заняты, но все ли из наших дел настолько важны? Приносят ли они в конце дня весомый результат и ощущение удовлетворения самим собой? Каждое ваше действие должно иметь смысл. Старайтесь делать то, что действительно приносит плоды.
- 6. Позвольте себе совершать ошибки. Если нам страшно совершить ошибку, то мы начинаем бояться пробовать делать что-то новое. Страх заставляет человека ютиться в зоне комфорта, что делает его слабым. Риск и готовность к собственным ошибкам верные спутники на пути к успеху.
- 7. Хватайтесь за любые возможности. На самом деле возможностей вокруг нас огромное количество. Чтобы преуспеть в жизни, нужно уметь быстро использовать те шансы, которые даются нам в данный момент. Вместо того чтобы думать о том, что что-то не получится, лучше спросите себя: «А что, если…»

- 8. Никогда не сдавайтесь. Достижение целей может быть действительно изнурительным. Всегда бывают дни, когда хочется всё бросить. Бывает так, что запас жизненных сил равен нулю, и вы с трудом поднимаетесь с кровати, чтобы заставить себя что-то сделать. Однако даже при всех этих неприятных моментах никогда не сдавайтесь, идите вперед день за днем, ведь всё равно рано или поздно всё наладится. Всегда верьте в себя это придаст силы двигаться к своей цели, несмотря на временную слабость.
- Так, А. В. Суворов не только был гениальным полководцем, который не проиграл ни одного сражения, но и знал несколько иностранных языков, занимался закаливанием и физическими упражнениями. Примером активного саморазвития является наш выдающийся писатель Л. Н. Толстой, который активно совершенствовал себя духовно, для этого он написал книгу «Круг чтения», где на каждый день приведены мысли и высказывания великих писателей и мыслителей всех времен и народов. Примеров людей, которые развивали и совершенствовали себя, очень много. Пусть каждый найдет свой пример!

Список литературы

- 1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. «Психология» / Г. М. Андреева. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2010. 363 с.
- 2. Горянина, В. А. Психология общения: учеб. пособие для студентов фак. соц. работы / В. А. Горянина. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2008.-416 с.
- 3. Гришина, Н. В. Психология конфликта: науч. издание / Н. В. Гришина. СПб.: Питер, 2006. 464 с.
- 4. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. СПб.: Питер, 2010. 573 с.
- 5. Конфликтология: учеб. для студ. вузов / под ред. В. П. Ратникова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юнити, 2005. 511 с.
- 6. Крупник Е. П. Психологические механизмы воздействия искусства на личность / Е. П. Крупник // Психол. журн. -1988. Т. 9, № 4. С. 89-100.
- 7. Крысько, В. Г. Социальная психология: учеб. для студ. вузов / В. Г. Крысько. М.: Владос-Пресс, 2007. 431 с.
- 8. Майерс, Д. Социальная психология: учеб. / Д. Майерс. 7-е изд. СПб.: Питер, 2007. 793 с.
- 9. Немов, Р. С. Социальная психология: учеб. пособие / Р. С. Немов, И. Р. Алтунина. СПб.: Питер, 2008. 208 с.

- 10. Свенцицкий, А. Л. Социальная психология: учеб. для студ. вузов, обуч. по спец. «Психология» / А. Л. Свенцицкий. М.: Проспект, 2009.-332 с.
- 11. Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию / Л. А. Сенека. М.: Фолио, 2001.-478~c.
- 12. Социальная психология: учеб. пособие для студ. вузов / А. А. Бодалев [и др.]; авт., ред. А. Н. Сухов. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2008.-600 с.
- 13. Социальная психология: учеб. пособие для вузов / под ред. А. Н. Сухова, А. А. Дергача. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 600 с.
- 14. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология: учеб. для студ. вузов, обуч. по направлению и спец. «Психология» / Т. Г. Стефаненко. 4-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2008. 368 с.
- 15. Столяренко, Л. Д. Социальная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2011.-252 с.
- 16. Шварцман К. А. Философия и воспитание / К. А. Шварцман. М.: Политиздат, 1989. 208 с.

ГЛАВА 7. ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ И РАЗВИТИЕМ УЧАЩИХСЯ

В древности учились для себя, Ныне учатся для окружающих. Конфуций

7.1. Обучение и регуляция учебной деятельности

Народ можно принудить к послушанию, Но его нельзя принудить к знанию.

Конфуций

В психологии нет достаточно четкого разделения теорий учения и обучения. Это, вероятно, связано с тем, что разработка психологических теорий обучения началась лишь в 50-х гг. ХХ в. До этого времени в психологии господствовала точка зрения, что обучение вообще не входит в предмет педагогической психологии. Отсутствие работ объясняется тем, что в то время общепринятым было представление об обучении как зеркальном отражении учения и считалось, что даже рядовой учитель, опираясь на теорию учения, может разработать, по крайней мере для себя, если уж не теорию обучения, то в любом случае некоторый опыт, который заменит эту теорию. Отголоски этих установок до сих пор живут в суждениях типа: «Забудь, чему тебя учили, и начинай учиться снова на практике». Начиная с 60-х гг. эта точка зрения стала критиковаться, особенно в зарубежной психологии (Н. Гейдж).

В теории и практике обучения широко используются взаимосвязанные, но не равнозначные понятия: обучение, учение, учебная деятельность, научение, обученность и обучаемость. Научение — это процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Научение отличается от учения как приобретения опыта в деятельности, направляемой познавательными мотивами и целями (или только мотивами). Путем научения может приобретаться любой опыт (знания, умения и навыки) у человека и новые формы поведения у животных. Как и всякое приобретение опыта, научение чаще всего протекает на неосознаваемом уровне. В процессе онтогенеза роль и значение научения изменяются. В дошкольном возрасте научение является основным способом приобретения опыта, затем оно отодвигается на второй план, уступая место учению, учебной деятельности, хотя и не теряет совсем своего значения. Выделяют различные виды научения. Это сенсорное

научение, в ходе которого формируются различение чувственных сигналов, процессы восприятия, наблюдения, узнавания. Рано у ребенка появляется моторное научение. Сенсомоторное научение (синтез сенсорного и моторного) обеспечивает выполнение сложных действий под контролем восприятий и представлений. Не исчезают эти виды научений в течение всей жизни человека. Более высокий уровень — интеллектуальное научение (понятиям, мышлению).

Учение — это специфическая форма индивидуальной активности, проявляющаяся в регуляции собственной деятельности и направленная на усвоение знаний, умений и навыков, а также на развитие самого ученика. В учении всегда участвует сознательная установка личности на овладение знаниями, навыками и умениями как продуктами учения. Учение имеет место тогда, когда школьник сам управляет собственной учебной деятельностью и реализует сознательно поставленную цель.

Обучение же – это профессиональная деятельность учителя (преподавателя), направленная на передачу знаний, умений и навыков. Обучение происходит в процессе взаимодействия двух деятельностей: преподавания (учитель) и учения (учащиеся). Обучение нельзя рассматривать как простую передачу знаний, умений и навыков. Всё это формируется у ребенка в процессе его собственной познавательной деятельности. Задача любых обучающих воздействий – вызвать физическую и психическую активность ученика и направить её так, чтобы у него сформировались определенные знания, умения и навыки и совершенствовалось умственное развитие. Процесс обучения предполагает целенаправленное управление не только усвоением знаний, формированием навыков и умений, но и мыслительной деятельностью учащихся, что приводит к продвижению учащихся в их умственном развитии. Для этого требуется квалифицированная организация развивающего обучения.

Учение и обучение — это всегда сознательные процессы, в то время как научение может происходить на бессознательном уровне. Кроме того, учение и обучение предполагают активность учащихся и направлены на усвоение знаний, умений и навыков. Разница между научением, обучением и учением видится в том, что готовность к этим видам деятельности обнаруживается в разные возрастные периоды. Кроме того, субъекты этих деятельностей решают разные задачи: обучающий — дидактические, учащийся — учебные. В обучении активность ребенка меньше, чем в учении, и она более управляема учителем, тогда как учением управляет в основном ученик. Однако остается вопрос: как взаимосвязаны учение и обучение? Мы предполагаем, что для анализа структуры обучения наиболее продуктивным является пред-

ставление, что учение и обучение – это лишь различные полюса (учитель и ученик) регуляции учебной деятельности. Тогда ведущей функцией обучения будет регуляция и управление учебной деятельностью учащихся, а учения – регуляция учащимися собственной активности. Здесь принципиально важным является то, что структурно обучение и учение должны быть сопряжены, т. е. иметь одну и ту же структуру регуляции (см. рис. 2).

О различении учения и учебной деятельности в принципе говорил С. Л. Рубинштейн, отмечая, что существует два вида учения, или, точнее, два способа научения, и два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем случае — не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат другой деятельности, в которую он включен [8]. Разумеется, в настоящее время учение понимается как самостоятельная деятельность учащегося, которой он управляет или, лучше сказать, которую регулирует. Последнее очень важно, т. к. только в собственной активности идет усвоение знаний, в противном случае — усвоение информации.

В широком социальном плане учебная деятельность – это активность человека, направленная на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных по форме теоретических знаний. Учебная деятельность выполняет двоякую социальную функцию. Будучи формой активности индивида, она является условием и средством его психического развития, обеспечивая ему усвоение теоретических знаний и тем самым развитие у него тех специфических способностей, которые в этих знаниях кристаллизованы. Учебная деятельность является одним из основных средств включения подрастающего поколения в систему общественных отношений, в ходе которой усваиваются ценности и нормы, лежащие в основе любой коллективной деятельности. В ходе исторического развития учебная деятельность не остается неизменной по форме и наполненности, однако сущность её не изменяется. Она заключается в изменении самого действующего субъекта. Традиционно в учебной деятельности выделяют мотивы, цель, условия, способы и средства осуществления, результат и продукт деятельности.

Учащиеся по отношению к успехам в учебной деятельности значительно различаются, и это нашло отражение в понятии «обучае-мость». *Обучаемость* в широком смысле – способность человека к усвоению новых знаний, действий, сложных форм деятельности. В более

узком значении - система интеллектуальных качеств, которые обеспечивают успешность обучения. К этим интеллектуальным качествам относятся: глубина мышления – поверхностность, гибкость – инертность мышления, осознанность – неосознанность мыслительной деятельности, самостоятельность - подражательность мышления, экономичность – разбросанность мышления. Обучаемость – это эмпирическая характеристика индивидуальных возможностей учащихся по усвоению и освоению учебной информации, выполнению учебной деятельности, решению задач, выполнению различных типов контроля и самоконтроля. В обучаемость ещё, пожалуй, следует включить способность ученика к самообучению, когда он учится на своих ошибках и стремится постоянно совершенствовать свой процесс учения. Выражая общие способности, обучаемость выступает как общая возможность психического развития, достижения более обобщенных систем знания, общих способов действий. Как эмпирическая характеристика возможностей человека к обучению обучаемость включает многие показатели и параметры личности человека. К ним относятся прежде всего познавательные возможности человека (особенности сенсорных и перцептивных процессов, памяти, мышления, воображения, внимания и речи), особенности мотивации, характера, эмоциональных проявлений; отношение ученика к усваиваемому учебному материалу, к учебной группе и преподавателю.

Наиболее значимыми качествами познавательных процессов и личности, обеспечивающими возможности обучения, являются: а) управление познавательными процессами (произвольное внимание, память и т. п.); б) речевые возможности человека, способности к пониманию и использованию различных видов знаковых систем (символической, графической, образной), которые обеспечивают в дальнейшем возможности самообучения.

7.2. Процесс и структура учения в рамках рефлексивного подхода

Учись, словно не можешь обрести И будто опасаешься утратить. Конфуций

7.2.1. Проблемы теорий учения

В отечественной психологии существует несколько психологических теорий учения, но наиболее известны теории П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и И. И. Ильясова. Чтобы оценить дей-

ственность и продуктивность теорий учения для реализации конкретных целей, их необходимо сравнить, выделить достоинства и недостатки каждой из них, но при этом следует опираться на определенные критерии. В качестве критериев могут выступать: цели учения и обучения; характер и качество результата, как прямого, так и побочного; длительность усилий, необходимых для достижения искомого результата и цели. Однако итогами учения могут быть не только знания, умения и навыки, но и развитие личности и мышления учащегося, формирование творческого потенциала и др. В связи с этим при обсуждении вопроса об эффективности теорий учения следует всё вышеназванное различать. Поэтому в ходе краткой сравнительной характеристики этих теорий будем держать в уме несколько вопросов: Что такое психологические теории учения? Зачем они нужны? Только ли для того, чтобы формировать знания, умения и навыки? Как идет процесс усвоения знаний и формирования умений? Посредством какого механизма они усваиваются? Да и что такое знание? Психологические теории учения отвечают на эти вопросы, конечно, в соответствии со своими исходными позициями.

Теория П. Я. Гальперина проста, достаточно эффективна, но направлена преимущественно на отработку знаний, умений и выработку навыков. В ней слабо представлено собственное движение учащегося в процессе обучения. Этап, связанный с усвоением ориентирующей основы деятельности, проработан явно недостаточно. Несмотря на отмеченные недостатки, эта теория учения достаточно популярна и широко используется в методической подготовке преподавателей. Правда, при этом не обращается внимание на то, что предметом усвоения являются не знания, а действия [6, с. 34].

Подход Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова любопытен тем, что направлен на формирование теоретического мышления. В их работах подчеркивается самостоятельность поиска, проблемность и сравнительная характеристика продуктивного и репродуктивного путей познания. Общая логика формирования теоретического мышления такова: вначале выделяется всеобщее отношение (принцип, идея и др.), затем оно моделируется, далее осуществляется движение от всеобщего отношения к конкретному и обратно, т. е. от объекта к модели. В этом подходе имеется один, но весьма существенный недостаток, а именно: в нём не проработаны специфика и этапы движения в каждой группе учебных действий. Кроме того, выделение всеобщего отношения и создание на базе этого отношения модели представляют немалые трудности, возможно, поэтому данную теорию учения используют преимущественно в начальной школе.

Подход И. И. Ильясова интересен и продуктивен тем, что акцент сделан на объяснение и понимание материала (выделены пути и виды объяснений), хотя на виды объяснения ещё раньше обращал внимание Ж. Пиаже, но в отечественной психологии учения это было сделано впервые. У Ильясова более широко представлено, чем у Гальперина, заучивание и отработка знаний и частично действий.

В существующих теориях учения, обзор которых дает И. И. Ильясов, как-то не совсем внятно звучит вопрос о том, что усваивается школьником или студентом в процессе обучения и как осуществляется сам процесс перехода знаний извне во внутренний план [6]. Разумеется, процесс перехода, а значит, и учения очень тесно взаимосвязан с проблемой интериоризации. И говорить о том, что знания просто усваиваются, по меньшей мере наивно. Здесь необходимо опираться или на теорию интериоризации, или на основополагающие концептуальные принципы, которые указывают пути создания этой теории. Мы в этом вопросе опираемся на разработанный С. Л. Рубинштейном общенаучный принцип детерминизма: внешние причины действуют только через внутренние условия, составляющую основу развития. Раскрывая этот принцип с позиции теории границ, мы понимаем под интериоризацией такое взаимодействие человека с миром, в котором мир культуры о-граничивает активность человека, а значит, определяет эту активность как некоторую количественно-качественную характеристику, как то, что возникло впервые, до данного момента не существовало. Главное здесь то, что интериоризация возможна лишь в процессе проявления субъектом собственной активности, связанной с осуществлением и регуляцией соответствующей деятельности. Иными словами, только в процессе регуляции собственной деятельности реализуется механизм интериоризации (Ж. Пиаже), происходит формирование знаний, умений и навыков.

Другой важной проблемой является вопрос о сущности и природе знаний, умений и навыков. Традиционное представление о знаниях, умениях и навыках, которые формируются в процессе учения², достаточно свободно интерпретируется исследователями. Идея о том, что усваиваются знания как система понятий, идущая от Я. А. Коменского, вызывает ряд вопросов: Как знания в виде системы понятий связаны с активностью субъекта или с их использованием в жизни? Включают ли знания в себя хотя бы некоторые умения? Могут ли знания суще-

 $^{^2}$ Правда, в практике процесса обучения давно известен факт, что дети учатся не тому, чему мы их учим. Но теоретического осознания как необходимый закон обучения этот факт не получил (Г. П. Щедровицкий).

ствовать помимо системы понятий? Это касается как взаимосвязи понятий, так и их объясняющей функции. Или что задает взаимосвязь между понятиями? Откуда появляются механизмы объяснения реальных процессов и явлений?

В связи со сказанным более четко очерчивается главный вопрос: а что усваивается школьником или студентом в процессе учения? Ответы на данный вопрос достаточно разнообразны. Так, в качестве примеров можно назвать следующие: опыт (Ж. Пиаже, К. Коффка), поведение (Э. Торндайк, Б. Ф. Скиннер, А. Бандура, С. Д. Пэрис, Д. Р. Кросс), психические структуры и структуры поведения (Й. Лингарт), механизмы регуляции поведения (Э. Толмен), регуляция учения на основе когнитивных стратегий (Р. Гэгни), деятельность (А. Н. Леонтьев), действия (П. Я. Гальперин) и др. С одной стороны, это свидетельствует об особенностях теоретического подхода авторов к пониманию учения, а с другой указывает на проблему понимания знания, и это понимание возможно только в рамках той или иной концепции. От решения вопроса о природе и сущности знаний во многом зависит содержание и структура процесса учения.

Не имея возможности остановиться подробно на проблеме понимания знания, в том числе и как системы понятий, отметим, во-первых, что понятия активны, т. к. свои сущностные признаки они обретают в отношениях, на границе с другими понятиями. Понятия всегда указывают на другие понятия, объекты и их свойства (А. Ф. Лосев). Поэтому система понятий — это динамически организованная система. Во-вторых, в понятиях не только мысль совершается, «выплавляется», т. е. оформляется (А. А. Потебня, Л. С. Выготский), они являются продуктом регулятивных действий и актов с единичными и частными понятиями, которые как-то группируются, классифицируются, отбираются в соответствии с некоторыми критериями выбора. Одним словом, понятия — это не мертвая калька с действительности, а живое знание, они включают в себя некоторый опыт, осадок от регуляции субъектом взаимодействий с объектами, которые воплощают в себе культурный опыт человечества.

Знания изначально включены в процесс регуляции, что подчеркивает их функциональный характер. И можно говорить, что знание — это система критериев (понятий или положений, индикаторов, свойств, признаков, принципов и др.), на основе которых человек может регулировать своё поведение и взаимодействия в мире. Действительно, если информация не значима, не осмыслена человеком и не включена, так или иначе, в регуляцию его активности, то это ещё не знание. Учащийся учится осуществлять, реализовывать различные виды соб-

ственной деятельности, а значит, регулировать их протекание, овладевая знаниями и механизмами регуляции (объяснения), в которых они организуются. Но для того, чтобы они стали предметом усвоения, их необходимо выделить, т. е. отрефлексировать. Поэтому в процессе учения учащегося необходимо, чтобы рефлексия постоянно сопровождала его деятельность, помогая выделять новое, простраивая и оформляя существующие виды деятельности школьника или студента. Рефлексия выполняет функцию организации психических процессов, которые обеспечивают регуляцию выполняемой деятельности. При этом формируется не просто мышление, а критическое мышление, которое направлено на улучшение собственного мышления [10].

Рефлексия не только помогает простроить ценностно-смысловую систему знаний, но и впервые дает возможность открыть их смысл и значение в изучаемом предмете, т. к. выполняет ещё одну функцию в регуляции собственной активности учащегося — функцию связывания его деятельности в нечто целостное и направленное на результат. Вырабатывается система смыслов, которая только и делает возможным понять мир и себя. Понимание смысла считается главным в учении. Данное положение хорошо согласуется со взглядами М. Полани на неявное, инструментальное или периферическое знание, которое передается в реализации традиций, при подражании, имитации и соучастии. По сути, всякое знание рождается в регулятивной активности, и без неё знания просто нет, а есть лишь информация.

Таким образом, знание регулятивно по своей природе, т. е. содержательно определяет ценностно-смысловую сферу человека, тогда можно сказать, что знание есть оформленное содержание ценностносмысловой сферы человека, или под ним мы понимаем ценностносмысловую систему границ (знаков, знаковых форм, критериев, понятий, принципов, идей и др.), возникающую в процессе регуляции взаимодействия субъекта с объектом.

В той или иной мере деятельностный характер знаний подтверждает следующий момент: во многих теориях учения подчеркивается не только активный характер процесса учения со стороны субъекта (Д. Дьюи, П. Ф. Каптерев, Й. Лингарт), но и то, что этот процесс регулируется самим субъектом. К этому хотелось бы добавить, что результатом учения является применение и использование знаний в жизненной практике, т. е. то, насколько субъект готов осуществлять определенную деятельность или регулировать процесс её реализации (А. Бандура, Й. Лингарт). А это подчеркивает, что субъект учения должен «распредметить» в своей активности регулятивное содержание знаний.

7.2.2. Базовые формы и этапы овладения учебной деятельностью

Процесс обучения и учения рассматривается нами в рамках рефлексивного подхода, с позиции структуры и системы регуляции, которая включает в себя три подсистемы: ценностно-смысловых образований, активности и рефлексии. Освоение учебных дисциплин предполагает определенную логику движения учащегося в предмете и саморегуляцию этого движения. Саморегуляция движения школьника или студента в предмете, т. е. собственно в процессе учения, включает в себя три уровня, но один из них в конкретный момент учения является доминирующим. К ним относятся следующие уровни регуляции: операционный (регуляция действий и отдельных операций, поведения в конкретной ситуации); тактический (регуляция в рамках деятельности, постановка целей, планирование собственной деятельности с учетом конкретных условий); стратегический (ориентация на дальнюю временную перспективу и принятые человеком принципы и ценности). Основной критерий различения уровней регуляции – пространственновременной, или хронотопический (М. М. Бахтин, К. Левин, Н. А. Бернштейн, Л. М. Веккер).

В нашем подходе к логике перехода от теоретических знаний к практике выделены три базовые формы деятельности, которые получили такие названия: знаковая, моделирующая и проективная деятельности. Обоснованием подобного различения является концептуальный аппарат современной семиотики (Ч. С. Пирс, Ч. Моррис). Так, согласно этой концепции в смысловой структуре различают синтаксическое значение (связанное с отношением знака к другим знакам), семантическое значение (связанное с отношением знака к замещающим его объектам, моделям) и прагматическое значение (связанное с использованием данного знака в общественной практике). Для того чтобы учащийся смог перейти от учебной дисциплины к практической деятельности, необходимо последовательно освоить эти три базовые формы деятельности. Рассмотрим основные моменты движения в базовых формах деятельности.

Этапы овладения базовыми формами деятельности детерминированы структурой регуляции, когда на отдельном этапе идет формирование и простраивание одной из подсистем регуляции. Но независимо от этапа они включают в себя систему регулятивных актов и действий, которые, по сути, есть регулятивная активность, состоящая из ценностно-смыслового содержания, видов активности и рефлексии. Следствием этого является то, что на каждом этапе учения и в зависимости от базовой формы деятельности развиваются и формируются специфические механизмы регуляции, регулятивные умения и навыки.

Всё-таки в любом случае процесс регуляции учебной деятельности целостен, т. е. включает в себя все подсистемы регуляции, но на одной из подсистем делается акцент. Функция других подсистем может быть свернута, или её могут брать на себя преподаватели, друзья или компьютер с надлежащим программным обеспечением. Процесс регулятивного раскрытия. «распредмечивания» знаний как ценностно-смыслового содержания в соответствии со структурой регуляции в процессе учения проходит три этапа в каждой из базовых форм учебной деятельности.

Содержание этапов имеет различия в зависимости от того, в какой базовой форме осуществляется движение учащегося в предмете. Однако независимо от базовой формы деятельности можно выделить инвариантную часть каждого этапа движения, которая задается соответствующей подсистемой регуляции. Так, на первом этапе, который соответствует ценностно-смысловой подсистеме регуляции, происходит получение в готовом виде или приобретение самостоятельно знаний, моделей их представления в конкретных условиях и проектов по реализации отработанных моделей. На втором этапе, который определяет подсистема активности, осуществляется проработка и реализация усвоенных знаний, моделей и проектов. Третий этап детерминирован подсистемой рефлексии, на нём прежде всего простраиваются механизмы объяснения и понимания знаний, оформляется регулятивный опыт неявных знаний в решении смоделированных задач и простраиваются «онтологические схемы»³ реализации проекта. Разумеется, каждый из этапов, кроме инвариантной, содержит и вариативную часть, которая во многом зависит от базовой формы деятельности. Структура описанного процесса движения ученика в предмете изображена на рис. 14.

Итак, целостный процесс изучения любой учебной дисциплины в средней и высшей школе должен включать три базовые формы деятельности – знаковую, моделирующую и проективную. Движение учащегося в знаковой деятельности начинается с процесса усвоения знаний, т. е. усвоения изучаемого учебного предмета как знаковой системы. В зависимости от того, как представлены знания и каков процесс их получения (в готовом виде или они получены с известной долей самостоятельности), зависит логика прохождения этого этапа. Но главное на данном этапе – усвоить и отработать содержательную часть знаний как систему понятий, отражающую данную предметную область, тем более что это ценностно-смысловая система знаков, имеющая определенный смысл и значение в данной области. Усвоение знаний – это

 $^{^{3}}$ Термин «онтологическая схема» использует Г. П. Щедровицкий, подчеркивая тем самым организующий момент реализации знаний.

не одномоментный процесс, он не только растянут во времени, но и предполагает уровни представленности самих знаний по степени обобщенности и соответствующие процессу освоения уровни интеллектуальной регуляции. Хотя активность учащегося на данном этапе проявляется преимущественно в процессах восприятия и в мнемических действиях (группировка, выделение опорных пунктов, классификация, структурирование материала, схематизация), но она предполагает и другие виды активности, например интеллектуальную или конативную активность, которая может состоять в конкретном выполнении тех или иных действий с объектом или проговаривании этих действий в речи, на чём акцентирует наше внимание теория учения П. Я. Гальперина.



Рис. 14. Психология и логика движения учащегося в предмете

Сам процесс усвоения и освоения материала, конечно, зависит от того, как излагает изучаемый материал преподаватель или как он представлен в учебнике. Здесь две проблемы обучения в высшей школе, а именно: проблема методики преподавания и каким должен быть вузовский учебник. Но независимо от выделенных проблем для нас прежде всего важно обратить внимание на логику изложения и уровень обобщенности изучаемого содержания. Сама логика изложения отражает и включает в себя интеллектуальное регулятивное движение автора учебника или преподавателя в раскрытии содержания изучаемого материала. Вероятно, поэтому П. Я. Гальперин обращал столь пристальное внимание на отработку речевых действий, т. к. эти действия есть внешне-речевой аналог интеллектуальных регулятивных действий, именно они должны быть более всего усвоены учащимися. Другими словами, на данном этапе идет усвоение и освоение содержания изучаемого материала, данного в виде понятий различной степени обобщения и отношений между понятиями, которые предъявляются учащемуся в виде знаковых и речевых регулятивных действий. Они прорабатываются качественно и количественно на жизненных примерах, на учебных задачах, моделях и др.

Изучаемые понятия и регулятивные действия закрепляются в различных видах и формах активности учащегося. Это могут быть: мнемические действия, повторение, проговаривание, выполнение чего-то в материальной или материализованной форме, составление схем, написание конспектов и др. Ориентиром для данного этапа движения учащегося в знаковой деятельности является усвоение системы взаимосвязанных понятий, взаимосвязь которых освоена учащимся в неявном виде, как некое периферическое знание (М. Полани) той когнитивной регулятивной активности, которую он проявил, работая с изучаемым материалом.

Далее знания, ставшие частью внутреннего опыта школьника или студента, прорабатываются и осмысливаются в ходе анализа изучаемого материала. На этапе проработки акцент делается на выявлении, актуализации и осмыслении взаимосвязей между понятиями, т. е. идет актуализация тех интеллектуальных регулятивных действий, той логики изложения, в которых эти взаимосвязи даны. Конечно, лучше всего, если преподаватель демонстрирует и приобщает учащегося к этой логике, к стилю своего мышления. Сейчас же, на данном этапе они становятся предметом осмысления. В познавательной активности учащегося актуализируются и отрабатываются различные виды взаимосвязей (элементов между собой, части и целого, иерархические соподчинения и др.). Именно на данном этапе выделяются и осмысливаются законо-

мерности и законы, характерные для данной учебной дисциплины. Сам процесс осмысления всегда осуществляется в каких-то рамках, это, конечно же, прежде всего рамки изучаемой теории, но не только. В качестве рамок выступает конкретная ситуация анализа, проблема или модель. В результате знания становятся осмысленными, а это значит, что они простраиваются и оформляются для учащегося как ценностно-смысловая система. Но на этом работа со знаниями не заканчивается.

Когда данный этап пройден, начинается раскрытие и оформление выявленных взаимосвязей, корректировка и систематизация усвоенных знаний в целом, т. е. их рефлексивное оформление. Как раз на этот этап в процессе учения обратили внимание Ж. Пиаже и И. И. Ильясов, потому что недостаточно усвоить знания в ценностно-смысловой системе, они должны функционировать, быть действенными. А для этого необходимо усвоить механизмы их функционирования. Таковыми являются виды объяснения как в конкретной научной дисциплине, так и в науке в целом. В объяснении логика интеллектуальных регулятивных действий становится развернутой, раскрывается механизм регуляции когнитивной активности в конкретной предметной области, а значит, есть возможность приобщиться к стилю предметного мышления. Итогом знаковой деятельности учащегося выступает ценностно-смысловая организация системы знаний, взаимосвязей и механизмов их функционирования, которая может проявить себя целостным образом только в регуляции собственной когнитивной активности учащегося и в соответствующей деятельности. Поэтому на данном этапе идет формирование функциональных органов (А. А. Ухтомский, Н. А. Бернштейн) по применению полученных знаний на практике.

В знаковой деятельности идет распредмечивание знаний, наработанных в культуре, а значит, раскрытие ценностно-смыслового содержания знаковых систем, форм, в которых имплицитно содержится опыт интеллектуальной регуляции взаимодействия с усваиваемым объектом. В своём завершающем и целостном виде распредмеченное знание осваивается учащимся в виде «онтологических схем», механизмов описания действий, моделей теоретического знания (Г. П. Щедровицкий), идеальных объектов. Без моделей и «онтологических схем» теоретическое знание существовать не может, т. к. они синтезируют, «конфигурируют» разные односторонние знания об объекте в единое и системно простроенное знание, поднимая его на стратегический уровень регуляции собственной деятельности, т. е. уровень стратагем мышления. Именно на данном этапе знания организуются в целостные концепции конкретной области общечеловеческих знаний. По сути, это и есть ценностно-смысловые означенные формы или оформленные (о-граниченные)

ценностно-смысловые системы, которые задают не только горизонт осмысления действительности, но и способы и механизмы его функционирования, т. е. возможность регуляции или осуществления предметной деятельности. Всё вышесказанное проявляется на уровне знаковой деятельности в объяснении возникающих процессов и явлений, их понимании и интерпретации, рефлексии и предвосхищении. В механизмах функционирования моделей теоретического знания мышление не только проявляется, но и, пожалуй, впервые только здесь и формируется как целостное мышление, как стиль мышления в данной предметной области.

Для того чтобы учащийся был готов применить полученные знания и навыки на практике, умел осуществлять какую-то деятельность, необходимо задать ему её в качестве содержания обучения (Г. П. Щедровицкий). Такой деятельностью является моделирование. Почему именно моделирующая деятельность является продолжением знаковой деятельности? Да потому, что именно модели способны отражать и воспроизводить предметы и явления окружающего мира, их закономерный порядок и структуру. Вот поэтому модель и связанная с ней моделирующая деятельность является продолжением знаковой, т. к. на основе моделей и структур теоретического знания создаются или усваиваются модели деятельностей в рамках изучаемой дисциплины. В самом широком смысле под моделью понимают вполне определенный способ, метод или средство познания окружающего мира. Суть этого способа состоит в том, что модель отображает или воспроизводит изучаемое явление (его свойства, структуру, динамику и т. д.) при помощи какой-нибудь системы, построенной искусственно человеком. В данном случае это теоретические модели знаний, которые усваивает учащийся, проявляя собственную активность.

На первом этапе моделирующей деятельности учащийся получает модель, т. е. она дается ему в готовом виде, или он сам должен её вычленить, анализируя определенную проблемную ситуацию. Особенно большое значение этому этапу учения, учебным действиям, связанным с решением учебных задач, придавал В. В. Давыдов. Создание учебных моделей является необходимым звеном процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов регуляции активности. А т. к. учебная модель отражает внутренние характеристики изучаемого объекта, не наблюдаемые непосредственно, учебная модель является продуктом мыслительного анализа, выступая и особым средством интеллектуальной деятельности учащегося.

Второй этап связан с отработкой и реализацией моделей в когнитивной регулятивной активности, т. е. в решении конкретных учеб-

ных задач различного уровня обобщения. В процессе решения учащийся не только опирается на выявленные взаимосвязи и закономерности при изучении теоретического материала, но и реализует эти закономерности и механизмы регуляции в логике решения, осознает и осмысливает их подлинное значение в теории и практике. В процессе отработки моделей, а они могут отрабатываться в исследовательской, экспериментальной, проективной и конструктивной деятельности, формируются не только отдельные регуляции, но и регуляция моделирующей деятельности в целом. На данном этапе, что очень важно, нарабатывается тот неявный опыт регуляции собственной деятельности⁴, обобщенные умения и навыки, которые так необходимы на практике.

Третий этап — это этап оформления, систематизации и обобщения регулятивного опыта, осознанной и неосознанной рефлексии. Как полученный опыт может быть представлен? В виде регулятивных схем или этапов решения задач, в том числе исследовательских (анализ проблемной ситуации, поиск дополнительной информации, уяснение сути проблемы, выдвижение гипотезы, выбор методов исследования, решение в виде регулятивной схемы или развернутого объяснения, предвосхищение результата). Механизмы регуляции деятельности сворачиваются и оформляются в инструментальные принципы и подходы при решении проблем различных классов. Происходит целостное «схватывание» регулятивных схем, и тогда итогом интеграции полученного опыта выступают идеи как проекты будущей деятельности (Н. Ф. Фёдоров).

Моделирование как метод исследования, экспериментирования, проектирования и конструирования нашло широкое применение в естественных, гуманитарных и прикладных науках. Используя модели как средство познания и преобразования действительности, учащийся их воплощает, осмысливает и корректирует, что дает ему в итоге возможность построить систему моделей, проектов, через которые можно реализовать знания изучаемой дисциплины на практике.

Продолжает процесс движения учащегося к практической деятельности другая базовая форма – это *проективная деятельность*, через которую идет реализация моделей в конкретных ситуациях, где и формируются регулятивные умения и навыки учащегося по применению усвоенных знаний на практике. В процессе проектирования от учащегося требуется актуализация всей совокупности знаний как организо-

⁴ Как здесь не вспомнить опыт В. Ф. Шаталова, когда школьники должны были прорешать определенное количество задач, т. е. получить чаще всего неявный опыт или побочный продукт регуляции собственной деятельности.

ванной теоретической модели, а также отработанных и оформленных схем регуляции собственной деятельности. На первом этапе по реализации проективной деятельности идет создание нового проекта будущей практической деятельности или усвоение уже известного. Если учащийся работает с готовым проектом, то на данном этапе проект анализируется с точки зрения наличия идеи, которая лежит в основании проекта, необходимых шагов по реализации проекта и реальности их осуществления. То есть есть ли средства, овладел ли учащийся способами и механизмами регуляции в реализации проекта? Если же необходимо разработать новый проект, то в этом случае процесс проектирования включает в себя вычленение и осознание проблемы, для решения которой проект предназначен, формулировку идеи или замысла решения проблемы, логику разворачивания идеи в регулятивную схему с этапами осуществления проекта и написание плана по его реализации. В качестве форм работы могут быть предложены организационно деятельностные игры, методы активизации творческого поиска и др.

На втором этапе — этапе апробирования проекта — главное — испытать его на адекватность в решении возникшей проблемы. Здесь самое важное — это не просто реализовать проект в реальных условиях, но и проверить его действенность в решении проблемы, что нередко делается в так называемом рефлексивном проигрывании (Ю. Н. Кулюткин) как отдельных этапов, так и проекта в целом. На данном этапе оценивается реальность проекта с точки зрения необходимых шагов по его реализации и действенность, т. е. эффективность в достижении запланированного результата. Говоря иначе, идет экспертная оценка проекта, его оптимизация и апробация. Нередко назначаются рецензенты, а сам проект должным образом оформляется и защищается.

Реализация проекта в конкретных условиях проходит на третьем этапе движения учащегося в проективной деятельности, где интегрируются в практической деятельности, органически включаются в неё и реализуют эту деятельность регулятивные механизмы: понимания и объяснения того, что делается; реализации различных аспектов и сторон проективной деятельности; рефлексии и рефлексивного оформления приобретенного опыта в практической деятельности. Другими словами, рефлексивно оформляются функциональные органы по решению задач и практических проблем в сфере профессиональных интересов обучающегося школьника или студента. Характерно для данного этапа и то, что процесс реализации контролируется, чтобы внести необходимые поправки в проект, происходит анализ результатов и перспектив распространения проекта на другие объекты.

Самостоятельное создание и реализация проекта в условиях конкретной деятельности формируют предметное мышление учащегося, его творческую направленность. Полученные знания, разумеется, уточняются, корректируются, а рефлексия помогает учащемуся привести их в систему. Это способствует не только самореализации учащегося, но и его личностному росту. Вышеперечисленные этапы, так или иначе, отражают логику концептуального языка науки, т. е. первый этап – это работа на уровне системы понятий и моделей, определенным образом отражающих эту систему, проекта, который задает логику реализации отработанной модели; второй этап - на уровне закономерностей или устойчивых взаимосвязей, законов, отработанных в моделях и воплощении этих закономерностей в проекте и прогнозе его реализации; *третий этап – этап вычленения концептуальных, инструментальных* и организационных принципов, которые, с одной стороны, разворачиваются в организации знаний, моделей и проектов конкретной научной дисциплины, т. е. простраивают границы теоретического знания, возможных моделей и проектов, а с другой – сам процесс разворачивания осуществляется посредством регулятивных механизмов, которые находят своё наиболее полное воплощение в мышлении учащегося и его организации собственной профессиональной деятельности.

Общим моментом для всех базовых форм деятельности является то, что учащийся сам должен двигаться в предмете, а преподаватель лишь организует этот процесс. Основным механизмом учения является регуляция собственной активности (когнитивной, конативной и аффективной) в процессе взаимодействия с объектом усвоения, которая модифицируется в базовых формах деятельности. В этом движении учащийся овладевает не только знаниями, умениями и навыками, но и логикой движения от усвоения знаковой системы до её использования в практической деятельности или в построении прогноза. Что значит овладеть логикой и психологией движения в предмете? Да то, что, с одной стороны, учащийся усваивает и осваивает последовательность этапов работы с информацией от её предъявления до использования. С другой стороны, у него формируются специфические регулятивные умения и навыки самостоятельной интеллектуальной и практической деятельности (рациональные приемы запоминания и усвоения информации, приемы осмысления, создания моделей и проектов, логика объяснения и понимания, осваивается рефлексия как оформление опыта, вычленение проблем и идей, приобретается опыт создания и реализации проектов). Конечно, при этом обязателен учет индивидуальных возможностей школьников или студентов, анализ причин, которые мешают или помогают им осваивать изучаемую дисциплину.

Реализация логики и психологии движения учащегося в предмете ставит ряд проблем перед средней и высшей школой, преподавателями, методистами и работниками образования. Первая – это овладение самим преподавателем психологией и логикой движения учащегося в предмете, а также необходимость переложить её на конкретное содержание. Вторая проблема связана с созданием нового типа учебников, которые бы соответствовали общей логике движения, т. е. трем базовым формам деятельности. Третья – это разработка системы задач, моделей, проектов в соответствии с этапами движения в каждой базовой форме деятельности, при решении и реализации которых учащийся должен будет освоить определенные регулятивные умения и действия, что задает новые критерии для выделения системы регулятивных учебных умений. Четвертая состоит в том, что психология движения учащегося в предмете не только не исключает использование отдельных моментов из других теорий учения, но и скорее даже предполагает это, т. к. данный подход нуждается в содержательном наполнении в соответствии с общей логикой движения учащегося в предмете и этапами этого движения.

7.3. Рефлексивный семинар как интерактивная форма обучения

Напрасно обучение без мысли, Опасна мысль без обучения. Конфуций

7.3.1. Рефлексивный подход в обучении

Российское высшее образование как минимум находится в непростых условиях перестройки или, как сейчас чаще говорят, модернизации. Эта неоднозначная ситуация связана, во-первых, с совершенно объективной и периодически актуализируемой тенденцией повышения качества обучения учащихся, их конкурентоспособностью на рынке труда, эффективностью выполнения профессиональной деятельности, или компетентностью. Во-вторых, существующие проблемы перестройки во многом определяются традициями обучения в средней и высшей школе, которые, с одной стороны, достаточно позитивно заявляли о себе в недалеком прошлом нашей страны, а с другой — на то они и традиции, чтобы демонстрировать преемственность в обучении. Всё это не раз звучало как на страницах периодической печати, так и в свободных дискуссиях. Наступает время обобщения и переосмысления,

когда надо по-новому организовать уцелевшие ресурсы педагогической мысли, то немногое, что прошло проверку временем или же не было им затронуто.

Одним из таких ресурсов выступает рефлексивный подход к обучению в средней и высшей школе. Примером являются существовавшие начиная с 80-х гг. XX в. рефлексивные семинары в Новосибирске под руководством академика И. С. Ладенко. На этих семинарах и конференциях подчеркивалась важность культивирования рефлексии в процессе обучения в высшей школе при развитии творческого мышления, повышения качества обучения учащихся, совместной деятельности, личностного развития (И. С. Ладенко, В. В. Рубцов, И. Н. Семёнов, В. И. Слободчиков, А. А. Тюков и др.). Высказанные идеи, в силу различных причин, не получили должного развития, тогда как в США, что отмечает М. В. Кларин, в 80-е гг. XX в. среди образовательных целей в большинстве штатов специально выделялось развитие критического мышления, под которым понимается рефлексия собственного мышления с целью его улучшения. А в 90-е гг. развитие критического мышления стало одной из основных образовательных целей и в подавляющем большинстве европейских стран, особенно это касалось развития критического мышления в процессе чтения и письма [10]. Всё сказанное делает особенно актуальным развитие рефлексивного подхода в процессе обучения учащихся и студентов высшей школы, а чрезвычайно значимой научно-практической задачей является разработка технологий формирования рефлексивных умений будущего педагога и его профессиональной компетентности.

Центральной проблемой рефлексивного подхода является понимание рефлексии, её механизмов и качеств. К сожалению, мы должны констатировать, что рефлексия, особенно в педагогических исследованиях, чаще всего понимается как анализ или самоанализ производимой деятельности. Что, безусловно, опрощает не только трактовку рефлексии, но и содержание педагогических исследований. Мы в своих работах продолжаем традицию истолкования рефлексии как сквозного механизма самоорганизации психики и всякой психической деятельности человека [12; 13]. Поэтому для нас рефлексия является базовым механизмом самоорганизации психической активности, а значит, служит основой регуляции взаимодействий человека с окружающим миром. В целостном механизме рефлексии выделены этапы, которые формируются, проявляются и развиваются в саморегуляции любой активности. В ходе регуляции взаимодействий с другими, а также саморегуляции собственной психической активности происходит определение и простраивание границ взаимодействий, их целостно-смысловое связывание и, наконец, их системная организация, которая воплощается в интеграции психических процессов и реализуется в выполняемой деятельности [13].

Разработка рефлексивных технологий в обучении как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях базируется на нескольких общих позициях: процесс обучения предполагает актуализацию внутренней активности учащегося, которая реализуется в деятельности и общении. Для этого необходимо создавать обогащенную среду, где должно происходить конструктивное и продуктивное взаимодействие. А это возможно осуществить только в диалогическом общении со значимыми другими как носителями иных смысловых миров в контексте профессиональной подготовки студентов. Совершенно очевидно, что традиционные формы обучения не содержат достаточных средств для включения учащегося в рефлексивные процессы определения сущностных свойств предметов, осмысления и организации знаний, поэтому актуальной проблемой становится создание таких форм и технологий обучения, которые приобщают к смысловой динамике и включают в содержание деятельности, позволяют развивать рефлексивные механизмы организации внешней и внутренней активности.

7.3.2. Рефлексивное движение в ценностно-смысловой реальности

Практически все интерактивные формы обучения включают в себя игровое начало, т. к. всякая игра, в соответствии со своими правилами, направлена на культивирование или взращивание определенных умений и навыков. Обретение последних дает возможность игрокам реализоваться. Игра является особой или иной реальностью, освоение которой способствует превращению участника в «игрока», овладевающего определенным набором личностных и интеллектуальных качеств. Сказанное относится и к семинару как традиционной форме проведения занятий с учащимися, что подтверждает и этимология, ведь слово «семинар» происходит от латинского seminarium, что значит рассадник, теплица для выращивания требуемых качеств и свойств личности будущего специалиста. Однако рефлексивный семинар имеет свои особенности, которые позволяют говорить о нём как о новой форме интерактивного обучения, реализующей в наиболее полном виде основные компоненты игры (Й. Хёйзинга). В чём же суть этой формы обучения, которая предназначена для подготовленных, активных и продвинутых учащихся, студентов, магистрантов и аспирантов?

Главное – это создание «иной реальности», интеллектуально и эмоционально насыщенной, где возможно движение мысли в различ-

ных направлениях, но так или иначе направленной на осмысление проблемы и поиск её решения, что становится возможным при культивировании общей линии движения преподавателем и конструктивной диалогичности общения в группе. Для достижения этой цели, с одной стороны, необходим достаточно хорошо подготовленный преподаватель, т. е. не просто глубоко знающий свой предмет, но и с развитыми качествами критического мышления, умеющий интегрировать и обобщать полученную информацию, а также обладающий специфической чувствительностью к процессу и результату деятельности, что способствует направленности интеллектуального движения (Н. В. Кузьмина). Специфическая чувствительность и развитые качества критического мышления позволяют замечать продуктивные идеи учащихся и обращать на них внимание остальных с целью развития и продвижения в решении явно или неявно поставленной задачи. С другой стороны, сама рефлексивная организация семинара должна способствовать общей направленной активности учащихся или аспирантов. С этой целью сообщаются требования, правила и нормы проведения рефлексивного семинара. К ним можно отнести следующие: обязательно готовиться к семинару (размышлять, читать литературу, смотреть словари и др.); стремиться осмысливать и понимать, высказывать сомнения, ставить вопросы и проблемы; проявлять внешнюю и внутреннюю активность; активно содействовать совместному движению в познании предмета или явления; по окончании семинара рефлексировать то, что происходило на семинаре; не критиковать и не осуждать кого-то за высказанную мысль, суждение; обращать внимание на то, что интересно, эвристично и можно развить в обсуждении; в процессе обсуждения практиковать изменение контекста осмысления (метафора, аналогия, пример и т. д.), рефлексировать этапы движения, искать во всём общее начало и рассматривать его проявление в развитии.

Таким образом, в рамках рефлексивного семинара диалог во всех его разновидностях является необходимым условием развития креативности, критического мышления и компетентности учащегося в его логике движения при изучении учебного курса. Для культивирования диалога и диалогичности учащихся необходимо занимать рефлексивно-критическую позицию как по отношению к собственным мыслям, так и по отношению к процессу мышления другого человека, что особенно существенно для развития критического мышления. В этом проявляются умения, связанные с рефлексированием собственной деятельности и оппонированием, а также навыки находить положительные и отрицательные моменты в логике или оценке процесса решения поставленной задачи. В ходе семинара происходит смена позиций уча-

щихся, активизация их как субъектов разнообразной деятельности, что особенно важно для профессионального и личностного развития. Изменение позиции происходит при условии возникновения «иной реальности», которую М. Чиксентмихайи удачно назвал потоком [11]. Потоковая деятельность, если удается создать творческую атмосферу на семинаре, позволяет реализоваться базовому психологическому механизму превращению, когда учащийся осваивает интеллектуальное движение в ином смысловом поле, которое создается общими усилиями, и каждый занимает в нём определенное место или субъективную позицию. В этих условиях реализуется ролевая мобильность, которая считается одной из базовых компетенций как современного образования, так и сложившихся социально-экономических условий развития нашей страны.

Для развития критического мышления особенно важно рефлексировать как собственную деятельность, так и деятельность другого человека. Но в реальном процессе обучения собственная интеллектуальная деятельность и деятельность другого человека чаще всего скрыты от учащегося, поэтому возникает необходимость в разворачивании и представлении процесса мышления преподавателя для учащихся. Разворачивание процесса мышления проявляется в следующих формах: словесно-логической, образно-метафорической, символьно-схематической. Поясним основные рефлексируемые составляющие обучения на семинаре, где принципиально важным является обращать внимание на то, как преподаватель использует различные формы разворачивания мышления, для того чтобы учащиеся не только лучше усваивали материал семинара, но и обращали внимание на саму последовательность процесса мышления, исходные данные, промежуточные стадии и непосредственно конечный результат. Через внутреннее подражание преподавателю учащиеся учатся разворачивать и своё собственное мышление в разнообразных формах. На семинаре учащийся комментирует своё решение, показывая тем самым, как он мыслил, т. е. происходит разворачивание своего мышления перед преподавателем и однокурсниками. Например, преподаватель ставит определенную проблему перед учащимися. Варианты решения, возникающие в уме учащегося, в процессе решения задачи через комментирование и проговаривание принимают определенную законченную форму, оплотняются.

Благодаря словесно-логическому мышлению учащийся может для себя устанавливать наиболее общие закономерности, предвидеть развитие процессов в природе и обществе, обобщать различный материал. Эта форма разворачивания мышления подразумевает выражение логического хода своих мыслей в словах и фразах. Поскольку речь всегда отличается незаконченностью, некоторой невысказанностью,

то для понимания друг друга собеседникам необходимо быть в одном и том же смысловом контексте или, как пишет П. Бурдье, быть включенным в габитус.

Разворачивая ход своего мышления, преподаватель либо учащийся практически всегда использует слова, которые при передаче сообщения соответствуют вкладываемому в них смыслу, но имеется одно исключение – использование аналогий и метафор. Размышляя о чём-то новом, человек всегда старается соотнести происходящее с чем-то уже знакомым. Когда мышление строится на метафорах и образах, происходит перенесение глубинной структуры известного класса объектов на неизвестный объект. Метафорой может быть слово, выражение, текст, символ. Метафору же можно определить как форму, несущую свой скрытый смысл, который не соответствует её прямому значению. Универсальное отношение между субъектом и объектом – отношение осознания – можно постигнуть, только уподобив его какому-нибудь другому отношению между объектами. В результате такого уподобления мы получим метафору.

Возвращаясь к метафоричности мышления, отметим, что М. Тернер в рамках когнитивного подхода к метафоре, исследуя свойства и распространенность метафор родства на значительном материале литературного языка, приходит к выводу о креативности метафоры, позволяющей переосмыслить названный концепт. Такая номинативная новизна метафоры позволяет переосмыслить онтологию названного (reconceive the ontology of a thing). Этот мыслительный процесс можно назвать образно-метафорической формой разворачивания мышления. Всякая метафора выражает общую мысль; понимание метафоры требует поэтому раскрытия в образной форме её общего смыслового содержания, так же как при употреблении метафорического выражения требуется отыскивать образы, которые адекватно выражают общую мысль. Весь смысл метафоры – в тех новых выразительных оттенках. которые привносит метафорический образ; вся её ценность в том, что она прибавляет к общей мысли, выражая её. Метафорические образы выражения общей мысли имеют смысл только постольку, поскольку они содержат больше того, что дает формулировка мысли в общем положении.

Такая форма разворачивания мышления, как символьно-схематическая, требует от изучающих тщательного выявления глубинной структуры изучаемого материала. Используя схематическое представление мыслей, идей, можно изобразить структуру процесса своего мышления и показать, каким образом новая информация встраивается в то,

что уже известно. Т. Мейер назвал сознательное использование графических схем методами постижения структуры, поскольку они заставляют изучающего фокусировать своё внимание на структуре текста. Существует несколько видов понятийных схем, и каждый из них предполагает использование пространственных образов (образно-метафорическая форма разворачивания мышления), помогающих осмыслить анализируемую информацию. При символьно-схематической форме разворачивания процесса мышления формы могут быть следующими: линейная последовательность, иерархия, сеть, матрица, блок-схема. Таким образом, различные формы и виды разворачивания мышления высвечивают для учащихся ход движения мысли в процессе работы над проблемой, что позволяет им не только приобщиться, но и включиться в творческий процесс решения задачи. Эти процессы далеко не всегда осознаются, но играют исключительную роль в формировании и развитии профессиональной компетентности.

Рефлексивный семинар направлен не только на формирование критической позиции обучающегося, но и на развитие способности формулировать свои мысли в процессе поиска и осмысления соответствующей информации, обсуждения её с коллегами по семинару. Осознание данных действий не только обеспечивает полноту рефлексивного анализа, но и позволяет выявить проблемы построения знания. Кроме того, актуализация рефлексии способствует развитию интеллектуальных качеств личности учащихся (глубина, гибкость, осознанность и др.), формированию прочных, осмысленных и действенных знаний, умений и навыков, влияет на продуктивность самостоятельной учебной и экспериментально-исследовательской деятельности. Формирование у учащихся умения рефлексивно-критически относиться к процессу и результатам своей учебной деятельности оказывает, по нашему мнению, существенное влияние на овладение рядом приемов и способов деятельности, являющихся обязательными для успешного усвоения содержания учебного курса. Так формируется развивающее обучение, когда содержание обучения превращается из цели в средство развития способности учиться, происходит не просто передача способа, не просто создание ситуации взаимодействия, а создание условий для проявления творческой природы развития человека, в том числе через образовательные ситуации.

Список литературы

1. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология: к изучению дисциплины / Б. П. Бархаев. – СПб.: Питер, 2007.-444 с.

- 2. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост.: И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 368 с.
- 3. Габай, Т. В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по специальностям психологии / Т. В. Габай. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2010.-240 с.
- 4. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. -2-е изд. М.: Пед. о-во России, 2009.-509 с.
- 5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. для студ. вузов, обуч. по пед. и психол. напр. и спец. -2-е изд., доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. М.: Логос, 2008. -384 с.
- 6. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 200 с.
- 7. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. 424 с.
- 8. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
- 9. Савенков, А. И. Педагогическая психология: учеб. для студ. вузов, обуч. по спец. «Педагогика и психология»: в 2 т. / А. И. Савенков. М.: Академия, 2009. T. 1. 416 с.
- 10. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
- 11. Чиксентмихайи, М. Поток. Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. М: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. 461 с.
- 12. Шаров, А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А. С. Шаров. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. 358 с.
- 13. Шаров, А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / А. С. Шаров // Рефлексивные процессы и управление. -2005. -№ 1. C. 71–92.
- 14. Шаров, А. С. Принципы и методы рефлексивного обучения в вузе / А. С. Шаров // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 110—114.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ГЛОССАРИЙ

Удивительно и то, что одно слово может открыть двери в рай или ад.

АДАПТАЦИЯ (от лат. adapto – приспособляю) – приспособление человека к условиям окружающей среды. Процессы адаптации направлены на сохранение гомеостаза. Выделяют биологическую, социальную и другие виды адаптации.

АКТИВНОСТЬ – характеристика живых существ, которая проявляется в преобразовании или поддерживании ими жизненно значимых связей с окружающим миром.

АФФЕКТ – кратковременная, бурно протекающая, чрезвычайно интенсивная эмоциональная реакция.

ВЛЕЧЕНИЯ – побуждение к деятельности, которое носит недифференцированный и неосознанный характер.

ВНИМАНИЕ – направленность психики (сознания) на внешние (внутренние) объекты, имеющие для человека устойчивую или ситуативную значимость, сосредоточение психики (сознания), предполагающее повышенный уровень сенсорной или интеллектуальной регулятивной активности.

ВНУТРЕННИЙ МИР – внутренняя психическая активность человека, направленная на решение возникших проблем и осуществляемая на эмоционально-познавательном уровне.

ВОЗРАСТ – категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития. Возраст обозначает определенную качественно своеобразную ступень онтогенетического развития, обусловленную закономерностями формирования организма, условиями жизни, образования и развития и имеющая конкретноисторическое происхождение.

ВОЛЕВОЙ АКТ – выбор в ситуациях, требующих волевой регуляции, т. е. когда происходит изменение внутренней направленной напряженности, ценностно-смысловой сферы человека и при осуществлении произвольности разных видов и форм.

ВОЛЯ – произвольная регуляция человеком своего поведения в соответствии с принятой ценностью или целью через изменение мотивационно-смысловых образований, которая проявляется в самодетерминации и саморегуляции человеком своей жизнедеятельности.

ВООБРАЖЕНИЕ – психический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте.

ВОСПРИЯТИЕ – целостное, непосредственное отражение предметов, ситуаций и событий.

ВЫТЕСНЕНИЕ – процесс, в результате которого неприемлемые для человека мысли, чувства, воспоминания, переживания изгоняются из сознания и переводятся в сферу бессознательного, продолжая, однако, оказывать влияние на поведение человека, переживаясь им в форме тревоги, страха и т. п.

ГАБИТУС – совокупность предрасположенностей поступать, думать, оценивать, чувствовать определенным образом.

ГЕНЕЗИС – происхождение, возникновение, процесс образования.

ГЕНИАЛЬНОСТЬ (от лат. genius – дух) – высший уровень развития и проявления способностей, как общих, так и специальных. О наличии гениальности можно говорить лишь в случае достижения человеком таких результатов творческой деятельности, которые составляют эпоху в жизни общества, в развитии культуры.

ГЕНОТИП содержит в себе прошлое в свернутом виде: во-первых, информацию об историческом прошлом человека, во-вторых, связанную с этим программу его индивидуального развития.

ГЛОССАРИЙ – толковый словарь непонятных и малоупотребительных слов к какому-либо тексту.

ГОМЕОСТАЗ (от греч. homoios – подобный и statis – стояние) – подвижное равновесное состояние какой-либо системы, сохраняемое путем её противодействия нарушающим это равновесие внешним и внутренним факторам.

ДЕТЕРМИНИЗМ – учение о всеобщей закономерной связи, причинной обусловленности всех явлений.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – активность человека, направленная на достижение сознательно поставленной цели. В структуру деятельности включают: мотивы; средства, способы и условия её осуществления; цель, предмет, продукт и результат деятельности.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ – сторона процесса развития, связанная с разделением, расчленением глобальных, целостных и однороднопростых (слитных) форм на части, ступени, уровни, формы разнородно-сложные и внутренне расчлененные. Результатом дифференциации может быть как полная автономия выделившихся систем, так и установление новых взаимосвязей между ними, т. е. усложнение системы.

ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – активность человека, направленная на реализацию сформированных и принятых им ценностных ориентаций.

ЗАЩИТА ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ – специальная регулятивная система стабилизации человеческой личности, направленная на устранение или сведение к минимуму чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта.

ЗНАЧИМОСТЬ – субъективная и объективная зависимость человеческой жизнедеятельности от внешних и внутренних условий существования. Она включает в себя всё то, что необходимо, важно, ценно, имеет какой-то смысл и к чему человек стремится.

ИГРА – один из видов деятельности человека, выполняющий важнейшую функцию – функцию развития значимого в человеке; кроме этого, игра направлена на воссоздание и усвоение общественного опыта.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ (от лат. identificare – отождествлять) – процесс уподобления, отождествления с кем-либо, чем-либо.

ИЗОЛЯЦИЯ — процесс отторжения внутреннего мира человека от внешнего мира.

ИММАНЕНТНЫЙ (от лат. immanens – пребывающий внутри) – понятие, обозначающее свойство, внутренне присущее предмету, процессу или явлению; то, что пребывает в самом себе, не переходя в нечто чуждое, не трансцендируя.

ИНДИВИД (от лат. individuum – неделимое) – человек как единичное природное существо, представитель вида Homo sapiens, продукт филогенетического и онтогенетического развития.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ – человек, характеризуемый со стороны своих социально значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, её неповторимость.

ИНСТИНКТ – сложная врожденная форма безусловно-рефлекторного реагирования на определенные стимулы внешней и внутренней среды.

ИНТЕГРАЦИЯ (от лат. integer – целый) – сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Интеграция характеризуется ростом объема и интенсивностью взаимосвязей и взаимодействия между элементами, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое целостное образование с появлением качественно новых свойств.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ЧУВСТВА – эмоциональный отклик на результат или процесс интеллектуальной деятельности.

ИНТЕРЕС – эмоциональное проявление познавательных потребностей человека.

ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ – перевод внешнего действия во внутренний план человека.

КОНВЕРГЕНЦИЯ (от лат. convergo – сближаю) – процесс сближения, схождения (в разном смысле) внешних и внутренних факторов развития человека; противоположна дивергенции.

КУЛЬТ (от лат. cultus – уход, почитание) – преклонение перед кем-то, чем-то, почитание.

КУЛЬТУРА — специфический способ человеческой жизнедеятельности, включающий в себя сложную и многогранную систему социально-психологических механизмов, благодаря которым стимулируется, программируется, координируется и реализуется активность людей в обществе.

ЛИЧНОСТЬ – регулятор социального поведения человека; в узком смысле – индивидуальное своеобразие человека.

МАГИЯ – способы и средства влияния сверхъестественным образом на что-то. К ней относятся: различные суеверия, гадания, обряды, заклинания, «чудеса». Магия является составной частью всех религиозных культов. Различают белую и черную магию.

МЕДИАТОР (от лат. mediator – посредник) – независимое лицо, помогающее сторонам разрешить имеющийся конфликт, спор.

МЕТОДОЛОГИЯ (от греч. methodos – путь исследования или познания, logos – понятие, учение) – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

МИР – совокупность всех форм материи в земном и космическом пространстве, Вселенная; человеческое общество, включающее в себя различные аспекты жизнедеятельности человека.

МИРОВОЗЗРЕНИЕ — система взглядов человека на мир в целом, на место человека в этом мире.

МИФОЛОГИЯ – совокупность мифов, посредством которых описывалась и объяснялась жизнедеятельность человека.

МОДЕЛЬ – упрощенная схема какого-либо объекта или явления, служащая для его познания, описания или преобразования.

МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ – системно-структурное представление о личности учителя, которое содержит четыре блока: ценностно-смыслового содержания, активности, рефлексии и регуляции взаимодействия между школьниками, учителем и окружающим миром.

МОРАЛЬНЫЕ ЧУВСТВА – отношение к явлениям действительности, опосредованное нормами поведения и нравственными принципами.

МОТИВ выражает зависимость человека от конкретной ситуации и окружающей среды. Он ориентирует и побуждает человека действовать определенным образом, реализуется в регуляции реального отношения человека с миром.

МЫШЛЕНИЕ – психический процесс, направленный на опережающее (обобщенное и опосредованное) отражение действительности, т. е. создание новых или отбор уже имеющихся средств и способов достижения цели, предвосхищение результата деятельности.

НАВЫК – частично автоматизированный способ выполнения действий.

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЧЕЛОВЕКА – система устойчивых ценностей, смыслов и мотивов, которые ориентируют и направляют человека в мире.

НАСЛЕДСТВЕННОСТЬ – свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом.

НАСТРОЕНИЕ – относительно длительное и устойчивое эмоциональное состояние, окрашивающее все другие переживания и жизнедеятельность человека.

НАУЧЕНИЕ – процесс и результат приобретения индивидуального опыта.

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ – влияние следствий на действующие причины. Она бывает положительной, когда система выходит из состояния равновесия, и отрицательной, в этом случае система стремится к устойчивости.

ОБЫЧАЙ – унаследованная стереотипная форма социальной регуляции поведения.

ОБУЧАЕМОСТЬ в широком смысле — способность человека к усвоению новых знаний, действий, сложных форм деятельности; в более узком — система интеллектуальных качеств, которые обеспечивают успешность обучения.

ОБУЧЕНИЕ – профессиональная деятельность учителя (преподавателя), направленная на передачу знаний, умений и навыков. Обучение происходит в процессе взаимодействия двух деятельностей: преподавания (учитель) и учения (учащиеся).

ОБУЧЕННОСТЬ – запас знаний, умений и навыков.

ОДАРЕННОСТЬ – умственный потенциал или возможности интеллекта, качественно своеобразное сочетание способностей, талантливость или наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности.

ОНТОГЕНЕЗ – процесс индивидуального развития человека.

ОСТРАНЕНИЕ – термин, введенный В. Шкловским для описания процесса ухода, размежевания, неприятия личностью человека кого-то или чего-то.

ОЩУЩЕНИЕ – непосредственное отражение отдельных свойств предметов и явлений.

ПАМЯТЬ – процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его дальнейшее использование в жизнедеятельности человека.

ПАРАДИГМА (от греч. paradeigma – пример, образец) – образец актуальной научной теории.

ПЕДАГОГ (от греч. paidagogos – дитя и ago – веду, воспитываю) – специалист по педагогике; специалист, занимающийся воспитательной и преподавательской работой; учитель, преподаватель.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – профессиональная деятельность в области образования.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ — индивидуальные устойчивые свойства личности человека, проявляющиеся в регуляции взаимодействия (школьник — учитель — мир) и заключающиеся в нахождении (создании) наиболее эффективных путей и способов получения искомых результатов.

ПЕРЕЖИВАНИЕ – внутренняя активность человека, направленная на изменение принятых им ценностей, смыслов и отношений к окружающему миру.

ПОЗИЦИЯ – устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках.

ПОТРЕБНОСТЬ – состояние человека, выражающее его зависимость от окружающего мира.

ПРАКСИЧЕСКИЕ ЧУВСТВА – эмоциональный отклик на всё богатство человеческой деятельности.

ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ – особенности, закономерности и механизмы регуляции человеком собственного поведения и жизнедеятельности.

ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕ-ЛОВЕКА – психологические особенности, закономерности и механизмы развития, образования и самореализации человека.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ – образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или же продуктивного воображения.

ПРИНЦИП (от лат. principium – основа) в логике – основополагающее первоначало, основное положение, исходный пункт, предпосылка какой-либо теории, концепции. В истории философии разделялись принципы бытия (principia essendi), которые в дальнейшем стали пониматься как законы, и принципы познания (principia cognoscendi).

ПРОЕКЦИЯ (от лат. projectio – выбрасывание вперед) – процесс и результат постижения и порождения значений, заключающийся в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств, состояний на внешние объекты; осуществляется под влиянием доминирующих потребностей, ценностей и смыслов субъекта.

ПРОФЕССИОГРАММА – описание какой-либо профессии через систему видов деятельности, которые должен уметь выполнять человек.

ПСИХИКА – системное свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении субъектом неотчуждаемой от него картины этого мира и саморегуляции на этой основе своего поведения и жизнедеятельности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ – закономерности функционирования психологических систем.

 ${
m PAДИЦИЯ}$ — передача наследия от одного поколения людей к следующему поколению.

РАЗВИТИЕ – процесс направленных и закономерных изменений, восхождения от низшего к высшему, от простого к сложному, от старого к новому качественному состоянию психики и поведения человека.

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА – процесс формирования и совершенствования психологических механизмов регуляции жизнедеятельности человека.

РЕГУЛЯТИВНЫЙ АКТ – выбор по определенному критерию из предложенных вариантов. Регулятивный акт совершается в конкретных социально-психологических условиях и предполагает обратную связь.

РЕГУЛЯЦИЯ – направленная система выборов, т. е. регулятивных актов.

РЕФЛЕКСИЯ (от лат. reflexio – обращение назад) – процесс отражения субъектом собственного поведения, отношений с окружающими, выполняемой деятельности и жизнедеятельности, а также внутренних психических актов и состояний.

РИТУАЛ – одна из форм символического действия, выражающая связь человека с определенной системой социальных отношений, ценностей и смыслов.

РОЛЬ – социальная функция личности, соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса и позиции в системе общественных отношений.

САМОМЕНЕДЖМЕНТ – последовательное и целенаправленное использование испытанных методов работы в повседневной практике, для того чтобы оптимально и со смыслом использовать своё время.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ – реализация человеком собственных ценностных ориентаций, обретение смысла жизни и его воплощение в мире.

СВОБОДА – реальная возможность человека совершать выборы в значимых для него ситуациях, выбирать свой жизненный путь или строить его.

СЕНЗИТИВНЫЙ (от позднелат. sensitivus – чувствительный) – в высшей степени восприимчивый.

СИНЕРГЕТИКА – наука, которая изучает динамические самоорганизующиеся и саморазвивающиеся системы.

СИНКРЕТИЗМ – нерасчлененность, слитность психических функций на ранних этапах развития ребенка. Характеризует неразвитое состояние тех или иных психических функций, например мышления.

СИСТЕМА (от греч. systema – целое, составленное из частей) – объединение взаимосвязанных и расположенных в соответствующем и определенном порядке элементов какого-то целостного образования; совокупность принципов, лежащих в основе какой-либо теории.

СКЛОННОСТЬ – избирательная направленность человека на определенную деятельность, побуждающая ею заниматься.

СМЫСЛ — значимость чего-то для конкретной деятельности и жизнедеятельности. Назначение, цель какого-либо действия, поступка. Содержание знакового выражения; мысль, содержащаяся в словах, знаках и выражениях.

СОЗНАНИЕ – высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно-историческому существу.

СОПРЯЖЕНИЕ – рекуррентное взаимодействие двух (или более) взаимосвязанных систем, которые в своём развитии стремятся к согласованию, дополняют друг друга в развитии.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства человеком социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности.

СПОСОБНОСТИ – индивидуально-психологические особенности человека, которые обеспечивают эффективность регуляции определенной леятельности.

СТАТУС – положение человека в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии.

СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — своеобразная и типичная для педагога реализация принципов (единства внешнего и внутреннего, активности и адаптивности, рефлексии и предвосхищения, зависимости и свободы) психологии образования человека в регуляции конкретной педагогической деятельности.

СТРЕМЛЕНИЯ – потребность человека в определенных условиях существования, которая отражает в чувственной форме зависимость человека от мира и проявляется в виде намерений, страстей, идеалов, склонностей и грез.

CTPECC (от англ. stress – давление, напряжение) – термин, используемый для обозначения обширного круга состояний человека, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия.

СУБКУЛЬТУРА – специфический, характерный для определенного возраста способ жизнедеятельности, включающий в себя чрезвычайно сложную и многогранную систему социально-психологических механизмов, посредством которых стимулируется, программируется, координируется и реализуется активность людей в определенном сообществе.

СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (человек как субъект деятельности) – индивид, личность как источник познания (субъект познания), общения (субъект общения) и преобразования действительности (субъект труда).

ТАЛАНТ (от греч. talanton – вес, мера, в перен. значении – уровень способностей) – высокий уровень развития специальных способностей.

ТЕЗАУРУС – смысловая система терминов той или иной науки.

ТЕМПЕРАМЕНТ (от лат. temperamentum – надлежащее соотношение частей) – закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей человека, характеризующих различные стороны динамики психической деятельности.

УБЕЖДЕНИЯ – система осознанных потребностей человека, побуждающая его действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями.

УРОВЕНЬ ДОСТИЖЕНИЙ характеризует значимость результатов деятельности и жизнедеятельности человека как для него самого, так и для общества.

УРОВЕНЬ ПРИТЯЗАНИЙ – уровень трудности целей, которые ставит перед собой человек.

УСТАНОВКА – готовность, предрасположенность человека, возникающая в определенных условиях и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности и поведения.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – активность человека, направленная на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных по форме теоретических знаний.

УЧЕНИЕ – специфическая форма индивидуальной активности, проявляющаяся в регуляции собственной деятельности и направленная на усвоение знаний, умений и навыков, а также на развитие самого ученика.

УЧИТЕЛЬ – человек, профессионально занимающийся обучением и воспитанием детей; человек, который прямо или косвенно (через книги, собственный пример, взгляды и отношение к жизни) учит

строить молодого человека собственную линию жизни или, ещё проще, учит жить.

ФЕНОТИП – совокупность всех признаков и свойств особи, развившихся в онтогенезе в ходе взаимодействия генотипа с внешней средой.

ФИЛОГЕНЕЗ – процесс становления психических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом.

ФРУСТРАЦИЯ (от лат. frustratio – обман, расстройство, разрушение планов) – стойкое отрицательное эмоциональное переживание, вызванное крайней неудовлетворенностью, блокадой стремлений.

XAPAKTEP (от греч. charakter – печать, чеканка) – индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, обуславливающих типичный для данного субъекта способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах.

ЦЕЛЬ – идеальное предвосхищение результата жизнедеятельности, на достижение которого направлена активность человека.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ — компонент психологической структуры человека, который не только ориентирует его в мире и указывает на значимое для него, но и дает силы, энергию для достижения значимого.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ – психологический механизм регуляции человеком собственного поведения и жизнедеятельности.

ЦЕННОСТЬ – значимость для человека образований, явлений, принципов внешнего и внутреннего мира, которые служат перспективе развития человека и человечества.

ЧЕЛОВЕК – существо, воплощающее высшую ступень развития жизни, субъект общественно-исторической деятельности и культуры, представитель человеческого рода.

ЧУВСТВА – одна из основных форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью. Чувства выделяют явления, имеющие для человека стабильную ценностную значимость.

ЭВРИСТИКА (от греч. heurisko – нахожу) в широком смысле – наука о творчестве; в узком – теория и практика поиска и решения сложных интеллектуальных задач.

ЭГОЦЕНТРИЗМ (от лат. ego – я, centrum – центр круга) – неспособность или неумение индивида встать на чужую точку зрения; восприятие своей точки зрения как единственно существующей. Термин введен в психологию Ж. Пиаже для описания особенностей мышления, характерных для детей в возрасте до 8–10 лет. По различным

причинам такая особенность мышления в разной степени выраженности может сохраняться и в более зрелом возрасте.

ЭКЗИСТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ ВАКУУМ – глубинное чувство утраты смысла жизни, которое соединено с ощущением пустоты.

ЭКСТЕРИОРИЗАЦИЯ – переход от внутреннего плана к внешнему, реализуемому в форме приемов и действий с предметами.

ЭМОЦИИ (от лат. emoveo – потрясаю, волную) – психическое отражение зависимости человека от мира, которое протекает в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций. Эволюция эмоций идет по линии дифференциации значимого для человека.

ЭМПАТИЯ – способность человека к сочувствию и сопереживанию другому человеку, к пониманию его состояния, готовность оказать ему помощь.

ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ЧУВСТВА – отношение к объектам внешнего мира, опосредованное эстетическими категориями (прекрасное – безобразное, комическое – трагическое и др.).

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ КУЛЬТУРЫ,	
ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА	1
1.1. Краткий исторический очерк	
1.2. Методология психологии культуры, образования и развития человека	
Список литературы	
Список литературы	21
ГЛАВА 2. ВНЕШНИЙ И ВНУТРЕННИЙ МИРЫ ЧЕЛОВЕКА	22
2.1. Психология человека: структура и движущие силы	
2.1.1. Движущие силы развития человека	24
2.1.2. Структура личности человека	26
2.1.3. Развитие человека	34
2.1.4. Психопатология	34
2.1.5. Психическое здоровье	35
2.1.6. Изменение человека с помощью терапевтического воздействия	36
2.2. Психологические механизмы регуляции жизнедеятельности	
2.2.1. Структура и система регуляции	38
2.2.2. Регуляция как система выборов	
2.3. «Я» как рефлексивно-регулятивный центр взаимодействия	46
2.3.1. Проблема «Я» в философии и психологии	46
2.3.2. «Я» как рефлексивно-регулятивное образование	48
2.3.3. Структура «Я»	
2.4. Воображение как сопряжение миров	
2.4.1. Проблема воображения в философии и психологии	
2.4.2. Рефлексивный подход в понимании природы воображения	
2.4.3. Формообразование в ментальном пространстве воображения	
2.4.4. Значимость в рефлексивных процессах	59
2.4.5. Воображение как ментальное пространство внутреннего	
и внешнего миров	
2.4.6. Психологические механизмы воображения	
2.4.7. Противоречивый характер воображения	
Список литературы	68
ГЛАВА З. ПСИХОЛОГИЯ КУЛЬТУРЫ: МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА	70
3.1. Значимость как основа психологии культуры	
3.1.1. Становление культурной психологии	70
3.1.2. Современные представления о культурной психологии	12 75
3.1.4. Культура как это форма самодетерминации человека	
3.1.5. Психологическая структура культуры	
3.2. Социально-психологические механизмы культуры	
J.Z. COHRIGIDIO RUMAUJUI R'ICCRIC MCAGIRIJMDI RYJDI YDDI	ט

3.2.1. Проблема механизмов развития и формирования человека	85
3.2.2. Игра и социально-психологические механизмы культуры	88
3.3. Превращение как базовый механизм существования человека	91
3.3.1. Проявление превращения в феноменах культуры	
3.3.2. Подражание и превращение	95
3.3.3. Превращение как собирание себя	99
3.4. Персональный миф жизни	. 103
3.4.1. Сопряженность внешнего и внутреннего миров человека	. 104
3.4.2. Обживание персонального мифа	
3.4.3. Структура персонального мифа	
3.4.4. Смысловое поле персонального мифа	.113
Список литературы	
ГЛАВА 4. ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В КУЛЬТУРЕ	121
4.1. Развитие и формирование человека в игре	
4.1.1. Игра и стремление к значимости	121
4.1.2. Превращение как основной механизм включения в игру	
4.1.3. Диалектика игрового начала в социально-психологических	. 123
механизмах культуры	129
4.2. Формы и функции превращения в детстве	
4.3. Возрастные субкультуры в развитии личности человека	
4.3.1. Субкультура как ступень включения человека в культуру	
4.3.2. Возрастная субкультура в раннем детстве	
4.3.3. Возрастная субкультура дошкольника	
4.3.4. Субкультура младшего школьника	
4.3.5. Подростковая субкультура	
4.3.6. Юношеская субкультура	
4.3.7. Субкультура молодости	
4.3.8. Субкультура ранней зрелости	155
4.3.9. Субкультура средней зрелости	
4.3.10. Субкультура поздней зрелости	
4.3.11. Субкультура поздней зрелости	
4.4. Периодизация развития личности человека в онтогенезе	
4.4. Периодизация развития личности человека в онтогенезе	
4.4.1. Подходы к разраоотке периодизации развития 4.4.2. Рефлексивно-регулятивная периодизация развития человека	
4.4.2. Гефлексивно-регулятивная периодизация развития человека 4.4.3. Содержательная характеристика периодизации развития	. 101
	106
человека	
Список литературы	. 193
ГЛАВА 5. УЧИТЕЛЬ – МЕДИАТОР КУЛЬТУРЫ	
5.1. Психология педагогической деятельности и личность учителя	
5.1.1. Педагогическая деятельность	
5.1.2. Личность учителя	
5.2. Педагогические способности	
5.2.1. Характеристика педагогических способностей в отечественной	
психологии	. 204

5.2.2. Педагогические способности с позиции	
рефлексивного подхода	205
5.3. Ключевая компетентность профессиональной подготовки учителя	
5.3.1. Подходы к пониманию компетентности	
5.3.2. Метавоображение как ключевая компетентность	
5.4. Самоменеджмент учителя	
5.4.1. Основная цель самоменеджмента	
5.4.2. Функции самоменеджмента	
Список литературы	
ГЛАВА 6. ПАРАДИГМЫ ВОСПИТАНИЯ	
И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА	233
6.1. Поиски философского обоснования воспитания	233
6.2. Психологические механизмы и приемы воздействия	237
6.2.1. Основные механизмы социального развития	237
6.2.2. Приемы психологического воздействия	241
6.2.3. Системно-структурная интерпретация психологических	
механизмов воздействия	246
6.3. Самовоспитание и самореализация человека	252
6.3.1. В поисках себя	
6.3.2. Методы и приемы самовоспитания	255
Список литературы	259
ГЛАВА 7. ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ	
И РАЗВИТИЕМ УЧАЩИХСЯ	
7.1. Обучение и регуляция учебной деятельности	
7.2. Процесс и структура учения в рамках рефлексивного подхода	
7.2.1. Проблемы теорий учения	
7.2.2. Базовые формы и этапы овладения учебной деятельностью	
7.3. Рефлексивный семинар как интерактивная форма обучения	
7.3.1. Рефлексивный подход в обучении	
7.3.2. Рефлексивное движение в ценностно-смысловой реальности	
Список литературы	284
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ГЛОССАРИЙ	286
	200

Учебное издание

ШАРОВ Анатолий Сергеевич

ПСИХОЛОГИЯ КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Учебное пособие

Редактор *И. И. Бабикова* Технический редактор *Д. В. Пискарев*

Подписано в печать 08.05.2013. Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 18,75. Уч.-изд. л. 20,6. Тираж 200 экз. Заказ П-1055.

Издательство ОмГПУ. Отпечатано в типографии ОмГПУ, Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93